

Pedagogika kultury – wehikuł przebudzeń

O edukacji nie-obojętnej

„Śląsk”,
Instytut Myśli Polskiej
im. Wojciecha Korfanteo

**Pedagogika kultury –
wehikuł przebudzeń.
O edukacji nie-obojętnej**

**Pedagogika kultury –
wehikuł przebudzeń.
O edukacji nie-obojętnej**

POD REDAKCJĄ
KRZYSZTOFA MALISZEWSKIEGO



„Śląsk”,
Instytut Myśli Polskiej
im. Wojciecha Korfanteo

Katowice 2021

Spis treści

	KRZYSZTOF MALISZEWSKI Uskrzydleni – dar nauczania i animacji	7
	LECH WITKOWSKI Oblicza nauczyciela jako człowieka kultury (przegląd tropów w retrospekcji)	21
	ANDRZEJ KASPEREK Poza ziemią Ulro – wyobrażenia romantyczna jako inspiracja pedagogiczna	39
	RAFAŁ WŁODARCZYK Czytanie Korczaka. Cokolwiek otwartych lektur	55
	MONIKA JAWORSKA-WITKOWSKA Groteskowe ciało między estetycznością a surowym wstrętem wobec rozwartych ust. Bachtin o nienasyconej płodności otchłani cielesnych ciała niegotowego, nieukończonego	75
	EDYTA NIEDUZIAK Piękno w tym, co niedoskonałe, czyli teatralne <i>wabi- -sabi</i> . O poruszającym potencjale kreacji wynikających z niepełnosprawności	111
	MARTA ŁABĘCKA Error – wezwanie do działania	141
	AGNIESZKA FORYŚ Przeciwko znikaniu ludzi. O podróży inicjacyjnej licealistów do Krasnogrudy Czesława Miłosza	159
	TOMASZ PAWLUS Kinematograf Montaigne'a. Esej filmowy na lekcjach polskiego	177
	ALEKSANDRA DRZAZGA Pasja i wiara w wizję, która staje się metodą pracy. O doświadczeniu nauczyciela napędzanego pasją	193
	KRZYSZTOF MALISZEWSKI Narodziny w kulturze – rewitalizacja psychodynamiczna, symboliczna i egzystencjalna	207
	BIOGRAMY	229
	INDEKS	233



KRZYSZTOF MALISZEWSKI

Uskrzydleni – dar nauczania i animacji

Jest w człowieku jednak takie miejsce, miejsce po utraconych skrzydłach.
Jest w człowieku ukryty ptak, który budzi do lotu.

Krzysztof Czyżewski¹

Nie ma piękniejszej przygody, niż rozbudzić moce drzemące w innej osobie,
wyzwolić marzenia sięgające dalej, niż ważył się śnić nauczyciel [...].
Z niczym niepodobna porównać owej satysfakcji, która płynie z bycia
pomocnikiem, zwiastunem rzeczy istotnych [...]. Ten, kto uczy, kto
uczy dobrze, realizuje możliwość transcendentną, nawet jeśli
odbywa się to na poziomie szkoły podstawowej.

George Steiner²

PEDAGOGIKA KULTURY – tak jak chciałbym ją w tym miejscu rozumieć –
to nie tylko historyczny nurt myśli pedagogicznej ani tym bardziej
nie subdyscyplina – odrębne poletko w ramach nauki o wychowaniu,
lecz perspektywa spojrzenia na całość zagadnień edukacyjnych
uwzględniająca formacyjne znaczenie spotkań kulturowych.

1 K. Czyżewski, *Miłosz. Thanka łączna*, Wydawnictwo Medeia, Chorzów 2014, s. 64.

2 G. Steiner, *Nauki mistrzów*, przeł. J. Łoziński, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2007, s. 192–193.

Kultura w tym ujęciu stanowi dynamiczne archiwum ludzkich doświadczeń, pozostający w stanie tworzenia rezerwuów dzieł i praktyk, w którym zapisane zostały pułapy oraz pułapki losu człowieka – symboliczne zaplecze egzystencji. To od tych skumulowanych zasobów zależy nasza zdolność wyrażania własnych myśli i uczuć, generowania krytycznego dystansu do rzeczywistości, korygowania swoich nastawień i rzucania wyzwań wszystkiemu, co wydaje się nieuchronne i bezalternatywne.

Edukacja współczesna, w dużej mierze zafiksowana albo na stawkach wąskiego ekonomizmu (pozycja na rynku pracy), albo na wytwarzaniu lojalności grupowej (patriotyzm, obywatelstwo, konfesyjność) – bądź na jednym i drugim jednocześnie – gubi swoje podstawowe cele inicjowania świadomego, refleksyjnego i etycznego życia. W podporządkowanych obiegowym mniemaniom i biurokratycznie skrojonych praktykach szkolnych dostęp do zasobów kulturowych jest władczo kanalizowany i redukowany. Politycy, opinia publiczna, a nierzadko sami rodzice, uczniowie i nauczyciele oczekują, że szkoła stanie się w pełni kontrolowanym miejscem wydajnej realizacji programu nauczania – skutecznej transmisji urzędowo wyznaczonych treści poświadczonej certyfikatem. Wskaźnikowy sposób myślenia redukuje osiągnięcia uczniów, szkół, regionów i państw niemal wyłącznie do wyników testów oraz pozycji rankingowych, a nauczycieli pogrąża w quasi-rzeczywistości elektronicznej i papierowej dokumentacji, marnotrawiąc ich energię, a tym samym odciągając od realnych działań, do których są powołani.

Cena, jaką trzeba za to zapłacić, jest wysoka. W mowie noblowskiej Olga Tokarczuk wyraziła sprawę lapidarnie i przejmująco: „Coś jest ze światem nie tak”. Świat stał się „zbiorem rzeczy”, „martwą przestrzenią”, areną „zombie”, dla których nic z niczym się nie łączy i nic w gruncie rzeczy nie ma znaczenia³. Amerykański

3 Por. O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020, s. 261–289.

filozof polityczny Allan Bloom o człowieku pozbawionym szansy na kształcenie otwierające świat kultury i wepchniętym przez otoczenie w wąskie ramy szkoleń w perspektywie kariery pisał tak:

Nawet nie przeczuwa, że mógłby zostać wtajemniczony w wielkie zagadki świata; że mógłby w sobie odkryć nowe, wznioślejsze motywacje; że na pobieranej wiedzy mógłby harmonijnie zbudować inny, bardziej ludzki sposób na życie⁴.

Konwencjonalne podejście do edukacji jako do instruktażu w służbie doraźnych kryteriów społecznego sukcesu nie jest niewinne. To nie jest tylko mniej ambitna wersja sprawowania profesji dla zwykłych nauczycieli i przeciętnych uczniów. Protekcjonalizm takiego argumentu okazuje się nie do przyjęcia. Chodzi o zbyt poważne sprawy – edukacja zaangażowana jest w kształt życia i upełnomocnienie każdego z nas, a kultura nie stanowi li tylko elitarnego dodatku do codzienności. A zatem nietwórcza transmisja zestawów informacji to okradanie młodego pokolenia z potencjału przenikliwszej samoświadomości i bardziej *ludzkiego* sposobu bycia. Gdy dominuje, nie należy się dziwić, że pustynia się rozrasta i że coś ze światem jest nie tak.

Krytyczna optyka demaskująca zredukowane wyobrażenia edukacji jest ważna, lecz jeszcze ważniejszy wydaje się język nadziei i możliwości. Istnieje inne nauczanie. Takie, które otwiera ludzkie życie poprzez wtajemniczanie w świat kultury. Niniejsza książka to próba opowiedzenia o nim. Jak pokazuje Gert Biesta, aby zrozumieć, czym jest nauczanie, musimy połączyć je z ideą transcendencji – pojmować jako coś, co przychodzi radykalnie z zewnątrz (*radically comes from the 'outside'*)⁵. Nauczyciel wnosi do sytuacji edukacyjnej

4 A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997, s. 403.

5 Por. G. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder–London 2013, s. 6.

coś nowego i niezastępowalnego – ma ofertę, przynosi dar. Nie chodzi jednak o prawdę albo wartości, które ma do przekazania. Kultura to nie gotowa doktryna opanowana przez instruktora, tylko obejmujący tysiąclecia heterogeniczny dialog przerastający horyzont każdego mistrza. Biblioteka Babel „składa się z nieokreślonej, i być może nieskończonej, liczby sześciobocznych galerii”⁶. Zajmowanie przez pedagoga *pozycji transcendencji* (tego, który wie, i powie, i wygłaskuje) wiąże się z ryzykiem obrócenia wychowawczego autorytetu w autorytaryzm blokujący sam akt kształcenia. Działanie pedagogiczne co prawda polega na zewnętrznej ingerencji w komfort jednostkowego mentalnego zaścianka – w wygodę i zaślepienie bycia we własnych granicach i dla siebie tylko – ale zawsze uwzględnia własne niepodobieństwo (potrzebuje poczucia ironii, niedowierzania sobie, zgody na słabość oddziaływania). Nauczanie – powie Biesta – jest w pewnym sensie darem niemożliwym (*impossible gift*)⁷ – nauczyciel oferuje to, czego nie posiada, nad czym nie sprawuje kontroli. Dlatego tożsamość pedagoga musi być rozumiana jako *okazjonalna* (*sporadic identity*). Nazwanie kogoś nauczycielem to ostatecznie nie kwestia określenia zawodu, lecz rodzaj komplementu, jaki wygłaszamy, gdy uznajemy, że ktoś naprawdę coś przed nami (albo w nas) odsłonił⁸.

Edukacja nie musi być zorientowana na reglamentację wiedzy i kontrolę efektów. Prawdziwą stawką nauczania jest wywoływanie podmiotowości ucznia (*call forth*) przez zaburzenie jego aktualnych ram odniesienia, jego sklejania z najbliższym otoczeniem, jego bycia-z-sobą i bycia-dla-siebie. Doświadczyć nauczania to uczestniczyć w działaniu, które wyciąga nas (*draw out*) z granic własnego ja, zakłóca nasze opinie oraz potrzeby i w tym sensie uwalnia z ich

6 J.L. Borges, *Fikcje*, przeł. A. Sobol-Jurczykowski, S. Zembrzuski, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003, s. 90.

7 Por. G. Biesta, *The Beautiful Risk....*, s. 6.

8 Por. tamże, s. 54.

determinacji⁹. Jak pokazuje Andrzej Wierciński, dydaktyczna pedanteria w przetwarzaniu informacji często zaciemnia rozumienie tego, co warto rozumieć, oraz przyćmiewa radość prawdziwych odkryć połączonych z pasją poszukiwania. A przecież w gruncie rzeczy edukacja to ćwiczenie we wrażliwości na to, kim jesteśmy i kim możemy się stać¹⁰. Podobnie rzecz ujmuje Monika Jaworska-Witkowska, gdy, trafiając w sedno, pisze: „Pedagogika to ciężka praca nad wrażliwością humanistyczną i kulturą (wysiłku) wyobraźni”¹¹.

Zaprosiłem do współtworzenia tej książki zarówno akademików (znakomitych i doświadczonych badaczy), jak i nauczycieli praktyków (wspaniałych pedagogów znanych ze swych twórczych działań), aby wygenerować pogłębiony wgląd w uskrzydloną (inną) edukację, a przy okazji przeciwdziałać niekorzystnej separacji środowisk pedagogicznych, która zazwyczaj okalecza i myślenie o edukacji, i jej praktykę. Otrzymaliśmy dzięki temu zabiegowi intrygujący – jak ufam – wielogłos pedagogiczny zespolony ideą edukacji odwołującej się do spotkań kulturowych jako wydarzeń wytrącających z obojętności – wstrząsających, frapujących, zachwycających, transgresyjnych, inicjacyjnych.

Tom otwiera tekst Lecha Witkowskiego, w którym Autor rysuje mapę tropów istotnych dla wysiłku wyzwalania wyobraźni, wrażliwości i kompetencji w odnoszeniu się do tradycji. Zyskujemy tu zarys rozmaitych strategii poruszania się w kulturze rozumianej jako gleba symboliczna (przestrzeń pełna dzieł i arcydzieł ludzkiego ducha), a przy okazji otrzymujemy rozległą bibliotekę rekomendacji

9 Por. G. Biesta, *The Rediscovery of Teaching*, Routledge – Taylor & Francis Group, New York–London 2017, s. 56.

10 Por. A. Wierciński, *Hermeneutics of Education. Exploring and Experiencing the Unpredictability of Education*, Lit Verlag, Zürich 2019, s. 9, 18.

11 M. Jaworska-Witkowska, *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016, s. 73.

lekturowych (odwołań do klasyków humanistyki – postaci ważnych dla samorozumienia współczesnego człowieka). Następnie Andrzej Kasperek opowiada o ożywianiu dziedzictwa (romantycznego) na przykładzie słynnych seminariów naukowych Marii Janion. Mamy dzięki temu wgląd w ideę pracy na symbolach, stanowiącej przeciwwagę dla ziemi Ulro – dla rzeczywistości zdominowanej przez kalkulację, a tym samym uszkadzającej naszą wyobraźnię. Rafał Włodarczyk z kolei proponuje uważną lekturę pism Janusza Korczaka, charyzmatycznego pedagoga, który aptekarsko wręcz badał despotię, jaką dorośli roztaczają nad dziećmi – tymi *innymi* naszego świata. Okazuje się, że twórcza praca pedagogiczna – niekoniecznie artystyczna czy poznawcza, także ta w przestrzeni opieki – to jak dostarczanie broni partyzantom – mali *cudzoziemcy* mogą zabrać głos w zaszpunktowanym uniwersum wielkich *tubylców*. W następnej odsłonie Monika Jaworska-Witkowska przygląda się pojęciu wstrętu, traktując je jak kategorię analityczną sięgającą poza kulturową fasadę uładzonego dyskursu, w którym wiele doświadczeń zostaje wyciszonych i za sprawą którego ślepiemy na związane z aktami tożsamościowymi wykluczenia. Autorka upomina się o otwieranie świadomości na tabuizowane treści z pogranicza snu, mitu, wyparcia etc. W kolejnym tekście Edyta Nieduziak, nawiązując do japońskiej sztuki odkrywania subtelnego piękna w niedoskonałości (*wabi-sabi*), opowiada o obcowaniu z niepełnosprawnością, które może zmienić życie. Pokazuje przy tym, w jaki sposób wykorzystanie twórczości artystycznej – przede wszystkim teatru – może być traktowane nie jak zabawa terapeutyczna, lecz element egzystencjalnego agonu – wypracowywanie stosunku do własnego losu. Marta Łabęcka z kolei prezentuje szereg swoich projektów edukacyjno-animacyjnych, nie ukrywając przy tym trudności, przeszkód, ograniczeń, niepowodzeń, jakie czyhają na twórczego nauczyciela i które niechybnie napotyka każdy, kto usiłuje coś niekonwencjonalnego przedsięwziąć. Z tego tekstu dowiadujemy się między innymi, jak reanimować kino i jak zorganizować wycieczkę *do niczego*, ale

przede wszystkim, jak się nie zniechęcić; dowiadujemy się także – rzecz bezcenna dla pedagogicznego ucha – że dobrze jest *nabłądzić* i że można artystycznie naprawiać błędy. O twórczości, która inspiruje twórczość, pisze Agnieszka Foryś, przedstawiając pełną uroku, niemal magiczną, inicjacyjną podróż licealistów do Krasnogrudy. To tekst o przebudzeniu zmysłów i nauczycielach, którzy są strażnikami wysiłku podmiotowego uczniów. Następnie Tomasz Pawłus opowiada o filmie realizowanym przez uczniów katowickiej szkoły średniej, dając świadectwo inspiracyjnej wartości kultury – pokazując, w jaki sposób słowa dają do myślenia i napędzają inwencyjne działania pedagoga i jego podopiecznych. Aleksandra Drzazga przywołuje bytomski projekt Klas Aktywności Twórczej, dokumentując niezwykle inicjatywę edukacyjną zorientowaną na tzw. obywatelstwo kulturowe, opartą na uczestnictwie w lokalnym życiu kulturalnym (zamiast pozostawania jedynie w murach szkoły) i na majsterkowaniu przy programie nauczania (zamiast jego nieproblematicznej realizacji) oraz obliczoną na owocowanie w długim czasie (zamiast presji doraźnego efektu). Książkę zamyka mój tekst poświęcony idei rewitalizacji (w trzech wymiarach: psychodynamicznym, symbolicznym i egzystencjalnym). Staram się zbudować argumentację na rzecz tezy, iż edukacyjne spotkanie z kulturą – w jej potrójnym znaczeniu: środowiska symbolicznego, dyspozycji osobowościowych oraz twórczego i krytycznego działania – daje szansę na to, co możemy nazwać ponownymi narodzinami – egzystencjalną odnowę przez uruchomienie nowych impulsów i punktów odniesienia dla życia.

Właśnie o tym jest ta książka – o strategiach poruszania się w kulturze, o odzyskiwaniu dziedzictwa symbolicznego, o dostarczaniu uczniom intelektualnej i aksjologicznej broni, o otwieraniu świadomości na to, co ukryte albo marginalizowane, o wypracowywaniu własnego losu, o wyprowadzaniu życia z błędu, o głębokim (przebudzonym) doświadczeniu świata, o zainspirowanym myśleniu, o refleksyjnym nauczaniu bez zgody na sztamę,

o poszukiwaniu nowych punktów zaczepienia w życiu. Każdy z tekstów – chociaż różnie zostały w nich rozłożone akcenty – w gruncie rzeczy porusza te kluczowe z perspektywy pedagogiki i edukacji kwestie. A przy okazji to także książka o rozmaitych formach pracy pedagogicznej (o inspirujących projektach). Mamy oto na przykład: seminarium, lekturę i obcowanie z książką, cytat wizualny, spektakl teatralny, akcję miejską, spotkanie z człowiekiem, podróż, esej filmowy, warsztat.

Nie chodzi jednak tylko o zestaw przykładów ciekawej, twórczej, niekonwencjonalnej praktyki edukacyjnej oraz potencjalnie inspirujących odczytań tekstów kulturowych. Artykuły zawarte w tej pracy pozwalają, w moim przekonaniu, na zapropozowanie pewnego języka opisu doświadczeń edukacyjnych – i to nie w sensie deskrypcji nadzwyczajnych, alternatywnych działań pedagogicznych, ale w odniesieniu do sensu kształcenia w ogóle. Możemy w tym miejscu poszerzyć formułę pedagogiki kultury, jaką zastosowałem na początku (sposób widzenia edukacji uwzględniający formacyjne znaczenie spotkań kulturowych). Jeśli uwzględnić optykę Autorów tego tomu, rzecz daje się ująć precyzyjniej. Pedagogika kultury to perspektywa myślenia i działania pedagogicznego w przestrzeni kulturowego **POGRANICZA**, w trybie **TRANSGRESJI**, zakładająca zmaganie się z **BRAKIEM** i edukacyjne uruchamianie **WYOBRAŹNI** w celu **REWITALIZACJI** funkcjonowania człowieka i stymulacji jego **PODMIOTOWOŚCI**, co jest możliwe tylko dzięki praktykowaniu **UWAŻNOŚCI** i **ZNACZĄCYCH SPOTKAŃ** w **KLIMACIE INICJACJI** i na gruncie **PASJI**.

Książka oferuje siatkę pojęć, które rozwijają i semantycznie obudowują powyższe kategorie. Ta konstelacja terminów i kryjących się za nimi idei – oczywiście jako tylko jedna z wielu możliwych propozycji – wytycza trajektorię nowoczesnej edukacji niepogodzonej z efektami dehumanizacji.

Kultura – jak sygnalizowałem – to nie zestaw informacji przeznaczony do szkolnego przekazu, lecz dynamiczna i pełna napięć rozmowa ludzkości. Michaił Bachtin pisze:

Dziedzina kultury nie ma wewnętrznego terytorium: cała sytuuje się na granicach. Granice przebiegają wszędzie, przecinają każdy jej punkt [...]. Życie kulturalnego aktu w istocie dokonuje się na granicach: w tym tkwi powaga i znaczenie tego aktu; odsunięty od granic, traci grunt, staje się pusty, arogancki, degeneruje się i umiera¹².

Pograniczny i transgresyjny charakter refleksji oraz praktyki edukacyjnej dochodzi do głosu między innymi w takich ideach, jak: niewidzialne środowisko, kultura ironii, autoryt przejęcia, strażnik progu (Witkowski), pogranicze nauki i sztuki (Kasperek, Jaworska-Witkowska), dziecko jako cudzoziemiec (Włodarczyk), ciało jako granica kultury, tabu (Jaworska-Witkowska), ponowne narodziny (Maliszewski).

W obcowaniu z kulturą istotne jest doświadczenie braku. Gaston Bachelard ujmuje to tak:

By jeść, pić i czytać, trzeba najpierw porządnego pragnienia. Trzeba pragnąć dużo czytać, jeszcze czytać, ciągle czytać. Dlatego codziennie rano, przed piętrzącymi się na stole książkami, wnoszę do boga lektury modlitwę żarliwego czytelnika: »Głodu naszego powszedniego daj nam dzisiaj...«¹³.

Nie chodzi jednak tylko o apetyt kulturowy na zaległościach i fantazmatycznych czarnych dziurach zbudowany – w doświadczeniu edukacyjnego braku chodzi także o opór rzeczywistości, o kłody pod nogi, o własne deficyty i ograniczenia, o porażki wreszcie. Zapleczem tej kategorii są w niniejszej książce twórczo rozwijane idee: strażnik braku (Witkowski), skaza (Nieduziak), error (Łabęcka), wstręt, wymiot (Jaworska-Witkowska).

12 M. Bachtin, *Problemy literatury i estetyki*, przeł. W. Grajewski, Czytelnik, Warszawa 1982, s. 26–27.

13 G. Bachelard, *Poetyka marzenia*, przeł. L. Brogowski, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1998, s. 38.

Olga Tokarczuk formułuje niepokojącą diagnozę współczesności: po raz pierwszy w historii świat mieści nam się w głowach i dlatego nie potrzebujemy już wyobraźni. Píše: „Kiedyś świat był wielki i nie do objęcia wyobraźnią – teraz wyobraźnia nie jest nam już potrzebna, mamy wszystko na wyciągnięcie ręki po smartfona”¹⁴. Edukacja jest przedsięwzięciem, które ma przeciwdziałać uleganiu takiej aroganckiej i megalomańskiej iluzji. Biesta, który sens nauczania widzi w nakłuwaniu narcystycznych baniek, w dokonywaniu ingerencji za pomocą frapujących pytań oraz twórczej niezgody, jednym słowem w dysensie (*dissensus*), mówi, że w ramach dobrze pojętej edukacji prosimy uczniów o to, co niemożliwe... – o ile nie myślimy o niemożliwym jako o tym, co *nie może się wydarzyć*, lecz jako o tym, *czego nie można przewidzieć*¹⁵. Kategoria wyobraźni zyskuje w tym tomie zaplecze między innymi w postaci idei romantycznego ożywiania wyobraźni (Kasperek), utopii (Włodarczyk), przebudzenia zmysłów (Foryś), wizji (Drzazga).

Jedynym bodaj sposobem na edukacyjne poszerzanie wyobraźni – jeśli spróbować rzecz ująć syntetycznie – jest uważność w znaczących spotkaniach z tekstem, osobą i miejscem (w gruncie rzeczy wszystkie artykuły w tym tomie tego właśnie dotyczą). Uwaga jako precyzja otwierająca percepcję złożoności (Włodarczyk), skierowana na autorytet *u stóp* (Witkowski), generuje spotkanie, które może zmienić w człowieku ramy odniesienia. Dlatego tak ważne jest, aby nie być dla ucznia jedynym źródłem (Drzazga) i wciąż prowokować pytaniem: Co to miejsce robi ze mną? (Foryś). Dlatego też tak istotna jest triadyczna struktura każdej pedagogicznej konfrontacji: przeżycie – przebudzenie – przemiana albo: wrastanie – wzrastanie – wyrastanie (Witkowski).

Pedagogika kultury w wariancie, jaki tutaj proponuję, traktuje klimat działania edukacyjnego priorytetowo. To, co ze względu na

14 O. Tokarczuk, *Czuły narrator...*, s. 9.

15 Por. G. Biesta, *The Rediscovery of Teaching...*, s. 83.

nieuchwytność jest często pomijane w dyskursie pedagogicznym i lekceważone w organizacji pracy nauczycielskiej, ma pierwszorzędne znaczenie w praktyce. Autorzy tej książki wspomagają myślenie o aurze pedagogicznej za pomocą takich idei, jak: estetyki postaw edukacyjnych (Witkowski), azyl jako wygenerowane przez wychowawcę miejsce schronienia (Włodarczyk), nasycenie (Jaworska-Witkowska), wtajemniczenie w podszewkę świata (Foryś), niewidzialne środowisko edukacyjne jako atmosfera życzliwości, szacunku i pasji (Drzazga).

Celem działania edukacyjnego – immanentnym, pedagogicznym, poza zewnętrznymi wymaganiami systemowymi – jest zawsze odnowa życia człowieka i stworzenie przestrzeni dla jego podmiotowości. Rewitalizacja została tu analitycznie rozpisana na trzy wymiary: psychodynamicznego udrożniania energii, symbolicznej odnowy znaczeń i egzystencjalnego prowokowania wolności (Maliszewski). Kategoria podmiotowości zaś zyskała wsparcie między innymi w postaci następujących idei: przymierze edukacyjne, upełnomocnienie (Witkowski), ciało (Jaworska-Witkowska), niepełnosprawność (Nieduziak), obywatel kultury (Drzazga), przebudzenie zmysłów (Foryś), podkreślanie podmiotowości (Pawlus).

I na końcu trzeba jeszcze wspomnieć o tym, co stanowi warunek warunków pedagogiki kultury. Pasja to podstawa wydarzenia się czegokolwiek istotnego w kulturze (Witkowski). Pasja w praktyce nauczycielskiej obejmuje radość działania i dzielenia się, a także oznacza, że pedagog ma „coś” (jakąś nadwyżkę, jakieś własne odkrycie, jakiś skarb), co przemycą na zajęciach i tym samym rozsądza ramy konwencjonalnej praktyki szkolnej (Drzazga). Ken Robinson mówi w tym kontekście o *żywiolu* (*element*) – połączeniu tego, co człowiek kocha robić, z tym, co potrafi. Kiedy ludzie są w swoim żywiolu

[c]zują, że czas płynie inaczej i że są bardziej obecni, bardziej skupieni i bardziej pełni życia, niż w jakimkolwiek innym czasie [...] łączą się z czymś fundamentalnym dla ich poczucia tożsamości, celu i pomyślności. Bycie tam dostarcza poczucia samoołsnienia, określenia,

kim się tak naprawdę jest i co tak naprawdę powinno się robić ze swoim życiem¹⁶.

W pasji tkwi tajemnica nauczania i fundament tej perspektywy, którą nazywam tu pedagogiką kultury. Jak pisze Andrzej Wierciński: „Nie ma recepty na edukacyjny sukces i ludzkie życie. Kluczowym składnikiem jest pasja odkrywania, [ale] nie tego, co ktoś mówi nam, że jest ważne, lecz tego, co rozpoznajemy jako spełniające i wzmacniające doświadczenie życiowe, które wymaga naszego czasu, energii, ciężkiej pracy i, co najważniejsze, miłości”¹⁷.

Mam nadzieję, że ta książka będzie stanowić inspirację dla prób przełamywania zredukowanego kształcenia okaleczającego wyobraźnię, w myśl sentencji rumuńskiego filozofa Gabriela Liiceanu głoszącej, że „kultura nie jest dla człowieka przygodną ozdóbką, lecz środowiskiem życiowym, dokładnie takim jak woda dla ryby i powietrze dla ptaka”¹⁸. •

16 K. Robinson, L. Aronica, *Uchwycić Żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, przeł. A. Baj, Wydawnictwo Element, Gliwice 2017, s. 34.

17 A. Wierciński, *Hermeneutics of Education...*, s. 9.

18 G. Liiceanu, *Dziennik z Păltinișu. Paideia jako model w kulturze humanistycznej*, przeł. I. Kania, Fundacja Pogranicze, Sejny 2001, s. 36.

Bibliografia

Bachelard G., *Poetyka marzenia*, przeł. L. Brogowski, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1998.

Bachtin M., *Problemy literatury i estetyki*, przeł. W. Grajewski, Czytelnik, Warszawa 1982.

Biesta G., *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder–London 2013.

Biesta G., *The Rediscovery of Teaching*, Routledge – Taylor & Francis Group, New York–London 2017.

Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997.

Borges J.L., *Fikcje*, przeł. A. Sobol-Jurczykowski, S. Zembruski, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003.

Czyżewski K., *Miłosz. Tkanka łączna*, Wydawnictwo Medeia, Chorzów 2014.

Jaworska-Witkowska M., *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016.

Liiceanu G., *Dziennik z Păltinișu. Paideia jako model w kulturze humanistycznej*, przeł. I. Kania, Fundacja Pogranicze, Sejny 2001.

Robinson K., Aronica L., *Uchwycić Żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, przeł. A. Baj, Wydawnictwo Element, Gliwice 2017.

Steiner G., *Nauki mistrzów*, przeł. J. Łoziński, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2007.

Tokarczuk O., *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020.

Wierciński A., *Hermeneutics of Education. Exploring and Experiencing the Unpredictability of Education*, Lit Verlag, Zürich 2019.



LECH WITKOWSKI
AKADEMIA POMORSKA W SŁUPSKU

Oblicza nauczyciela jako człowieka kultury (przegląd tropów w retrospekcji)

Wstęp

ZAMYŚŁ TEGO TEKSTU obejmuje próbę skrótowego z konieczności przeglądu pewnych wzorów postaw kojarzonych z rolą nauczyciela w kulturze, choć zbyt rzadko obecnych w praktyce instytucjonalnej nauczania na wszystkich poziomach kształcenia. Rola ta, gdy jest kulturowo pojmowana, nie da się urzeczywistnić redukowana do jej statusu formalnego (zatrudnienia w szkole), ani nie może się wyrażać trybem proceduralnym postępowania (metodycznością realizowania jedynie formalnego zakresu „podstawy programowej”), jak też nie wolno jej określać głównie charakterem funkcji społecznej (wystawiania świadectw w zakresie minimum socjalizacyjnego w edukacji, upoważniającego do awansów społecznych). W większości przypadków takie tryby postrzegania nauczycieli obnażają swoją niewystarczalność, a nawet ułomność i szkodliwość, rzutując na iluzoryczny charakter instytucji kształcenia, degradując zarazem społeczne postrzeganie misji szkół i uznania dla ich personelu kulturowego. Przywołane tu alternatywy zostały już szerzej omówione w rozlicznych książkach autora, pozostających ciągle poza zainteresowaniem nauczycieli, stąd bibliografia obejmuje ich wykaz, a autor świadomie rezygnuje z dokładnej dokumentacji tez i cytowań, już włączonych osobno w rozbudowane analizy, po które wystarczy sięgnąć w samodzielny kształceniu. Ujęcie to opiera się na przekonaniu, że dla praktyków różnych zawodów (quasi)pedagogicznych

perswazji kulturowych, nauczycieli zwłaszcza, najważniejsze jest raczej przywołanie pewnych impulsów i intuicji „dających do myślenia” i uczulających na wagę przemian w rozumieniu misji kształcenia, pokazujących całą gamę możliwych rozwiązań, nadających rangę kulturową postawie „uczenia” pod pewnymi warunkami, które będą tu dalej przywołane. Charakter tekstu i jego zaplecza oraz szczupłość miejsca zwalnia autora z uwikłania rozważań w zestaw akademickiej dokumentacji przynoszącej rusztowanie w postaci drobiazgowych odniesień i rozmaitych cytatów już ukazanych osobno. Uzyskany obraz nakłada na obiegowe wyobrażenia i przejawy postaw nauczycielskich rozmaite przekroje oraz ramy normatywne, które mają być źródłem przemyśleń przebudzających aspiracje, pogłębiających motywacje i uruchamiających możliwość samokształcenia i rozwoju w zakresie indywidualnie preferowanym przez poszczególne typy podejścia do zawodu nauczycielskiego.

Jeśli patrzeć na kulturę jako przestrzeń symboliczną, dziedzictwo pełne dzieł i arcydzieł, treści wpisanych w rozmaite kody kulturowe (języki, tradycje, oczekiwania socjalizacyjne), to troska zorientowana na wysiłek udostępniania kultury jako skarbnicy i czynienia z niej wspólnie podzielanego (dostępnego, oddziałującego rozwijająco) bogactwa staje się zadaniem kulturowym realizowanym na różne sposoby i różnorodnie pojmowanej strategii. Jest kilka co najmniej strategii odnoszenia się do tradycji, kilka wizji wyzwalań wyobraźni, wrażliwości i kompetencji do czytania trudnych splotów semantycznych i estetyk ekspresji i postaw afirmujących wolność, ideały czy postawy wobec zastanej rzeczywistości. Gdy chcieć patrzeć na nauczycieli jako na pracowników kultury, realizujących zadania w różnych zakresach tematycznych, ale zawsze potrzebujących zmian twórczości, a nie tylko urzędniczej odtwórczości i egzekwowania posłuszeństwa, to tym, co ich łączy niezależnie od owych odmienności, okazuje się potrzeba postawy dającej się określać

jako: otwarta i chłonna kulturowo, życzliwa interakcyjnie i empatyczna, krytyczna analitycznie i rozpoznająca alternatywy i napięcia, uważna na znaczenia i czujna na przeszkody w rozumieniu wyzwań czy schematyzmy w wyjaśnianiu złożoności. Dodatkowo byłoby zasadnicze, aby nauczyciele umieli manifestować z profesjonalnym zdyscyplinowaniem – ale także autentycznością i głębią osobowości – własne pasje, namiętności czy fascynacje twórcze, postawę dokumentującą uczestnictwo w kulturze przynajmniej w wybranych zakresach form instytucjonalnych czy obszarach literatury, także poza ramą wąsko profesjonalną technicznie i przedmiotowo. Niezbędne byłoby osiągnięcie zdolności do reprezentowania (uosabiania) czytelnej dla odbiorców wirtuozerii w jakichś zakresach sprawności działania kulturowego oraz afirmowania własnym przykładem zaawansowanej inicjacji w treści głęboko symboliczne. Chodziłoby zatem o kompetencje pozwalające na doświadczenia motywujące do unaoczniania powagi zaangażowania w ich przeżywanie, przebudzające do dostrzegania zjawisk zmieniających nastawienie do siebie i do świata, znaczących ponad odniesieniami historycznymi, aplikacyjnymi czy interpretacyjnymi. Służenie swoim potencjałem w zakresie procesów inicjacyjnych widzianych (Hesse) z perspektywy podmiotowej dynamiki rozwoju (przeżycie – przebudzenie – przemiana wewnętrzna) pozwala zarazem widzieć tu trzy procesy odniesień do kultury jako gleby symbolicznej (Radlińska) w interakcji z „niewidzialnym” środowiskiem, kluczowym dla „ekologii umysłu” (Bateson) w kategoriach zespalających rosnący potencjał bycia w świecie (wrastanie – wzrastanie – wyrastanie do radzenia sobie z wyzwaniami). W grę wchodzi troska o uruchamianie procesu docierania znaczeń nie samych w sobie, ale znaczeń dla odbiorcy znaczących, czyli wyrażanych w poczuciu rozumienia nie tylko tego, co ktoś mówi, ale po co i w czym to zmienia sytuację odbiorcy, czy zaprasza do jej przemyślenia z korektą wcześniejszego nastawienia. Gregory Bateson nazywa to znaczeniem meta-komunikacyjnym, czyniącym z samej komunikacji proces (praktykę) znaczeń nie tylko

nadawanych, ale i odbieranych jako znaczących w ramach nastawień kulturowych odbiorcy.

Georg Hegel uczuwał w *Encyklopedii filozoficznej*, że nic w kulturze nie wydarzyło się bez namiętności, w rozumieniu jej poprzez obecność pasji zaangażowania i życia czymś jako przedmiotem własnej troski zakorzeniania się w przestrzeni dzieł zorientowanych zarówno na źródłowe korzenie, jak i inspirujące twórcze odniesienia dla przyszłych odbiorców. Tymczasem pasje i namiętności twórcze jako tworzące środowisko życia osobowości (umysłowości, wrażliwości) nauczycielskiej są postrzegane często wręcz jako przeszkoda, a przynajmniej traktowane jako zbędne, należące do subiektywności, wymagającej pozostawienia poza obiektywizującym roszczeniem podręcznikowym. Nauczyciel postawiony wobec żywej, stojącej się podmiotowości uczniów jest jednocześnie uwikłany w skostniałe czasem już presje instytucjonalne (ma „program” do realizacji) i potrzebuje minimum kontroli, którą może łatwo wyeksponować dla własnej wygody, eskalując presję posłuchu i wymuszając niskorozwojowe poziomy adaptacji, zwane anomizacją (w teorii działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa za szkołą Lawrence’a Kohlberga w psychologii rozwojowej). Toteż z perspektywy radykalnej pedagogiki chociażby w wydaniu Henry’ego Giroux oznaczało to skazanie na „oduczanie odwagi cywilnej” wychowanków do wyrażania siebie, aż po dominację logiki „małego dziecka”, zorientowanego przede wszystkim na unikanie kary i wzajemność świadczeń. Co najwyżej mogło to wiązać się z zabieganiem o postawę „prymusa” wybijającego się w ramach gry ustanowionej przez rygory instytucjonalne. W kategoriach rozwijanych przez Stanisława Ossowskiego wiemy, że prowadzi to do zderzania długofalowego interesu misji kulturowej ze stabilizowanym interesem instytucjonalnym (organizacji), a tym bardziej z doraźnym, subiektywnie wdrażanym interesem elit tego porządku zarządzania interakcjami. Potocznie usiłuje się tu zakładać

jedność, harmonię i współdziałanie, gdy tymczasem notorycznie powracające są zderzenia, sprzeczności, a nawet przepaści między tymi typami „interesu” praktyki społecznej usytuowanymi na różnych przecież poziomach rozumienia, artykulacji i wdrożeń.

Człowiek kultury w ogólnej formule może wystarczająco, a zapewne wręcz z konieczności musi w tak ograniczony sposób manifestować swoje zaangażowanie w pojedynczej tylko sferze aktywności (poeta, malarz, uczony, lekarz, polityk), gdzie samorealizacja w wydaniu mistrzowskim może pomnażać skarbnicę dzieł i arcydzieł. Jednak w odniesieniu do posłania nauczycielskiego, w którym nauczyciel staje się medium instytucjonalnego oddziaływania na przypadkowo zebrane grono podopiecznych, wspierając ich potencjał i szanse samorealizacji egzystencjalnej, jest tu potrzebne pogłębienie i poszerzenie wymagań kulturowych wobec nauczycieli i kandydatów na nich. Inaczej adresaci oddziaływania edukacyjnego będą zakładnikami przypadkowo spotkanych ograniczonych skłonności nauczycielskich, w tym wygody i podatności pedagoga na przemocową presję. Nauczyciel, jako człowiek kultury, w moim rozumieniu musi mieć cechy analogiczne do definicji ironisty zaprezentowanej przez Richarda Rorty’ego, w przeciwieństwie do metafizyka: być nie w pełni zadowolonym ze swojego oswojenia kulturowego, poszukiwać jego pogłębiania i poszerzania oraz mieć poczucie, że nie ziści się to nigdy w skończonej postaci zwalniającej z wysiłku. Nieprzypadkowo spotykamy u Sigmunda Freuda uwagę, że w takich sytuacjach mamy do czynienia z paradoksalnym „zawodem niemożliwym” w jego dążeniach koniecznych, choć nie dających się ziścić. Nie wolno z nich zrezygnować w żadnym razie. Hermann Hesse uczuwał na trzy typy nauczycieli, z których dwa w istocie były wykluczone z kultury, a tylko jeden, znamionujący nauczyciela „przebudzonego”, odbieranego jako ekscentryka, w przeciwieństwie do postawy kogoś banalnego, pozostającego bez znaczenia i obojętnego na wartość spotkania, oraz do sadysty, odgrywającego się iluzorycznym poczuciem

wyższości nad słabszymi podopiecznymi, choć niezdolnego do wartościowego wsparcia podmiotowości podopiecznych, maskującego ich kosztem własne ułomności.

Edukacja staje się tu procesem, którego nie da się zredukować do socjalizacji; ta ostatnia bowiem za Milanem Kunderą z jego *Sztuki powieści* może być pojmowana jako konieczny wir redukcji kulturowej złożoności świata, naturalny w danym miejscu. Stąd edukacja musi być desocjalizująca czy decentrująca, jak Habermas mówi za wizją mechanizmu rozwojowego u Jeana Piageta, czy też powinna otwierać na „efekt pogranicza” albo „efekt dialogiczny” w rozumieniu semiotyki kultury Michaiła Bachtina, pozwalając przyjmować perspektywę „innego”, poszerzać horyzonty oraz pogłębiać uzasadnienia w przestrzeni różnorodności. Uwalnianie od bezalternatywności i nadmiernego roszczenia do uniwersalności jednego punktu widzenia jest tu wzbogaceniem szans na podmiotowo wyzwolone branie odpowiedzialności za własne wybory, wbrew iluzji ich oczywistości jako obowiązującej innych.

Nie chodzi też jedynie – w realizowaniu historycznie pojmowanej idei kształcenia w kategoriach greckiego *paideia* – o przekazywanie wiedzy jako zaspokajanie jej braku w trybie informacji, ale niezbędne staje się rozbudzanie głodu duchowego, wyzwalanie pragnienia, a nie jego gaszenie czy wręcz likwidacja poczuciem pewności i samowystarczalności. Stąd wyrasta strategia generowania kulturowego poczucia braku; nie chodzi o to, żeby umieć czytać, ale by umieć rozwijać pragnienie czytania i tworzenie zdolności przekształcania się w trybie refleksyjnego stawania się pełniej i głębiej sobą w świecie oswojonym na różne sposoby. Osobno w grę wchodzi nie tylko odpowiadanie na pytanie, co czytać, ale także jakiego typu operacje poznawcze trzeba umieć wiązać z czytaniem jako procesem kulturowo i psychospołecznie uwikłanym w kompetencje, motywacje i typy zaangażowania duchowego. Miałem już okazję wnikliwszego

i szerszego omówienia tej praktyki w odniesieniu do „problemu fenomenologii czytania” poprzez wyróżnienie różnych statusów tekstu w trakcie lektury: zapis do analizy, pretekst dla innowacji, podtekst do krytyki, kontekst dla erudycji, intertekst odsyłający poza siebie, *fast text* do przeglądu, wreszcie tekst jako źródło odkryć¹⁹.

Freud, wspominając czasy gimnazjalne, uczuła na to, że jego nauczyciele nie rozumieli, że większy wpływ na uczniów miało w ich działaniach to, jakimi byli osobowościami, a nie to, z jakimi treściami przychodzili na zajęcia. Ucznia można przyciągać, odpychać albo pozostawić obojętnym, a bez pozyskania do wysiłku w przełamywaniu własnego oporu i wygody (lenistwa, nieświadomych motywów i przesądzeń) nie ma szans na współdziałanie w trosce o własny rozwój młodego człowieka. Erik Erikson w swojej psychoanalitycznej koncepcji mechanizmów wpisanych w fazy cyklu życia wprowadził pojęcie „tożsamości negatywnej” na oznaczenie efektu odwrotnego wobec zamierzonego, a który można pogłębiać wzrostem siły perswazji generującej nie tylko odrzucenie nadawcy komunikatu kulturowego, ale motywującej do przejmowania treści przez nadawcę odrzucanych czy negowanych. Kluczowe kulturowo staje się uwypuklenie dwoistej struktury faz cyklu życia, jako oddających strukturę dylematów wpisanych w wyzwania rozwojowe, odpowiadających złożoności, wymagającej kultury myślenia i przeżywania wartości uwolnionej od presji na jednoznaczność czy jednostronność nastawień.

Pod wpływem Jacquesa Lacana i Martina Heideggera wprowadziłem we własnych analizach pojęcie nauczyciela jako „strażnika braku”, gdzie poczucie braku jest warunkiem pragnienia sprzyjającego

19 Por. L. Witkowski, *Wstęp do problemu fenomenologii czytania*, [w:] tegoż, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą*, IBE, Warszawa 2007.

dążeniu do jego niemożliwego sycenia. Nauczyciel musi w tej perspektywie najpierw sam pielęgnować w sobie owo poczucie braku kulturowego, aby pokazywać skazanie na nieustanność ponawiania wysiłku wrastania w kulturę poza zakresem tego, co już wie, czym już się posługuje, aby uczniowie/studenci widzieli, że ciągle jest gdzie indziej, otwarty na proces samokształcenia jako kształtowania siebie pod wpływem nowych bodźców twórczych i rozwojowych (dzieł służących decentracji, jako uwalniania się od własnego egocentryzmu lub centrum dotychczasowej socjalizacji).

Zauważmy zresztą na marginesie, że Lacan zasłynął jako ten, kto wielokrotnie mówił o swoim „nauczaniu”, co jest rodzajem uwznioślenia tych czynności czy aktów wpisanych w reżyserowane charyzmatycznie „seminaria”, gromadzące zafascynowane tłumy studentów i elity intelektualnej Francji. W grę wchodzi więc operowanie także charyzmą, choć bywa ona niebezpieczna jako obosieczna, prowadząca poprzez fascynację aż do zamknięcia perspektywy zamiast jej otwierania i wyzwalań. Stąd uczulałem osobno na obosieczność relacji ucznia i nauczyciela jako „mistrza”. Nie jest bez znaczenia, czy w odniesieniu do idei autorytetu dominować będzie uwiedzenie pozorem nieomyłności i wartości naśladownictwa, czy impulsy składające się na zachętę w stronę „autorytów przejścia” dających szansę na samostanowienie dzięki krytycznie przetwarzanemu przeżyciu inicjacyjnemu.

W zapiskach dziennika Sorena Kierkegaarda znajdujemy formułę postulującą nową normatywność postawy nauczyciela jako nie tego, kto ma prawo pytać, ale tego... kogo warto pytać. W odniesieniu do tekstów kulturowych oznacza to postawę poszukującą znaków stanowiących „katapultę” rozwojową (określenie Petera Sloterdijka) do samodzielnej troski o siebie w budowaniu swojej tożsamości symbolicznej, przy wykorzystaniu różnie rozwijanych „antropotechnik”.

Typy dialogu w kulturze niosą odmienne strategie edukacyjne, jakimi charakteryzują się nauczyciele i dominujące typy perswazji aż po formułę „człowieka pogranicza” za semiotyką kultury Bachtina, bez dominacji postawy redukującej różnicę w porozumieniu co do słuszności, ani też nie sprowadzając dialogu do dopuszczania do głosu inności w trybie respektowania różnicy, często z kolei redukowanego do tolerancji z pozycji obojętności na cudzą perspektywę utrzymaną na odległość wobec własnej refleksyjności. Spotkanie z innym to szansa dla zobaczenia siebie i swoich problemów z innej perspektywy.

Zygmunt Bauman wypuklał zderzenie między figurami „prawodawcy” oraz „tłumacza”, a także uczulał na konieczność zmierzania się z „końcem kultury uczenia się”, a także oporem w komunikacji edukacyjnej, wynikającym z postaw wobec życia jako „bycia w drodze”, innego niż pielgrzymowanie – nauczyciel musi sobie radzić z postawami odmawiającymi udziału we wspólnocie wartości zobowiązującej do wysiłku uczestnictwa w ich przeżywaniu i włączaniu w realną postawę życiową. Opór interakcyjny może w edukacji pozbawiać szans na „przymierze edukacyjne”, analogicznie niezbędne jak „przymierze terapeutyczne” w warunkach relacji psychoterapeutycznych; wyraża się tym konieczność pozyskania w relacji oddziaływania w sprzężeniu zwrotnym adresata do troski o siebie w aktywnym stanowieniu o sobie i podejmowaniu wysiłków rozwojowych.

Peter McLaren, reprezentujący radykalizację trosk o emancypacyjny i upełnomocniający efekt działania edukacyjnego (*empowerment*), przeciwstawiał postać nauczyciela jako sztukmistrza czy maga rytualizującego swoje zachowania nauczycielowi jako „strażnikowi progu” przemiany w odniesieniu do procesu wymagającego uruchamiania wspomnianego już „rytu przejścia”. Zgodne jest to z sugestią, jaka wynika z idei Mircei Eliadego, dla którego doświadczenie istotne egzystencjalnie wymaga uruchomienia (doprowadzenia do) przeżycia... inicjacyjnego.

Kulturowe postawy nauczycieli można postrzegać przez pryzmat typów estetyki jako wskazującej na dominujące formy interakcji, wśród których warto wymienić przynajmniej cztery: (1) sprawowanie władzy (niepodzielnej, w myśl zasady „pierwszego po Bogu”); (2) manifestowanie silnej osobowości (uwodzącej, fascynującej, charyzmatycznej, tworzącej wzorzec, któremu trudno się oprzeć o perswazyjności wolnej od przemocy, mimo że przemagającej); (3) bycie pośrednikiem ograniczającym własne roszczenia (przywołującym cudze myślenie w rozmaitych wariantach otwierających horyzont dostępnej różnorodności, jak tłumacz czy mediator, katalizujący możliwości spotkania z „innym”); (4) wreszcie postawę wycofania asymetrycznej przewagi i umożliwienie interakcyjnej ramy organizacji uczestników sytuacji edukacyjnej. Są te estetyki stopniowo coraz trudniejsze dla nauczycieli, a pełnia kompetencji wymaga ich na przemienne (oscylacyjny) stosowania z nieustannym ryzykiem błędu etycznego w ich sytuacyjnej aplikacji, jako że są one obosieczne i mogą być szkodliwie zastosowane.

Z moich analiz wokół figury autorytetu zawartych w dwóch książkach²⁰ wynika niezgoda na aż trzydzieści zabobonów dotyczących obiegowych skojarzeń, a kluczowe staje się widzenie jego usytuowania „u stóp”, wymagające pozyskania do wysiłku zmierzania się z poważnym myślowo traktowaniem wyzwania. Nie da się figury autorytetu kojarzyć ani z autorytaryzmem, ani z autorytatywnością, ani z formalnym prawem do autoryzowania przekroczeń progów instytucjonalnych, które mogą być przeszkodami rozwojowymi, „zaliczanymi” w procesie awansu jako pozbawione znaczenia dla tych, którzy się im poddają.

20 Por. L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009; L. Witkowski: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

Jest często przywoływana dość potocznie pojmowana idea relacji uczeń i mistrz, w której jednak do głosu dochodzą groźby obosieczności jako niezrozumienia pułapek rozwojowych, jakie mogą tu powstawać. Uczulał na to także Friedrich Nietzsche, sugerując, że wychowawca jako mistrz ma przede wszystkim zachęcać ucznia do odnajdywania swojej własnej drogi życiowej, a nie do naśladowania drogi wybranej czy ucieleśnianej przez mistrza albo guru. U Sloterdijka mamy przywołanych aż dziesięć wzorów kulturowych postaw nauczycielskich w różnych kulturach, które sprzyjają zupełnie innym „antropotechnikom”, z uwzględnieniem postawy guru mnichów bramińskich, mistrza buddyjskiego, apostoła, filozofa i sofisty czy politechnika; zestaw uzupełniony podejściem trenera (można zestawzić z modnym coachem), mistrza przyuczającego do zawodu, specjalisty wprowadzającego w tajniki wirtuozerii ćwiczeń, profesora, pisarza. Nauczycielskie postawy mogą czerpać z tych wzorów, najpierw uświadamiając sobie różnice między nimi, zalety i ograniczenia każdej z nich²¹.

Nauczyciela można na kilka sposobów postrzegać jako ostoję wyzwolenia kulturowego, w zależności od strategii oddziaływania, dających się kojarzyć jako: konserwatywna, liberalna, radykalna społecznie czy dialogiczna. Wiąże się to z odmiennymi wzorami człowieka wyzwolonego, od kapłana, poprzez artystę, wzór zaangażowania społecznego czy wreszcie człowieka lektury. Zamiast strategii jedynie transmisji, egzekwującej wierność odtwarzania treści traktowanych kanonicznie, jest możliwa perspektywa transgresyjna postrzegania funkcji nauczyciela, afirmująca oryginalność interpretacyjną i innowacyjną śmiałość w odnawianiu znaczeń tradycji, inaczej już tylko obcej lub nieporuszającej. Da się to zderzyć ze sprzyjaniem

21 Por. P. Sloterdijk, *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*, przeł. J. Janiszewski, PWN, Warszawa 2014, s. 384–412.

zaangażowaniu społecznemu w postawy modernizacyjne wobec wyzwań współczesnych, gdzie samorealizacja sprzęga się z rozwijaniem poczucia solidarności przeciw krzywdzie, cierpieniu i nierówności szans. Wreszcie kojarzenie kultury jako nasyconej różnorodnością symboliczną dającą do myślenia i stanowiącą bogactwo odniesień do „innego”, często niedostępnego w lokalnym (czasowo i przestrzennie) środowisku umysłu człowieka zdominowanego jedynie skalą socjalizacji, pozwala wartościować dostęp do dzieł spoza doraźnie spotykanego zakresu jako niosący rozwojowe efekty dialogiczne: decentracji, desocjalizacji i pogranicza.

Szczególnie ważne jest odróżnienie postaw nauczycielskich posługujących się świadomością metodologiczną o zapleczu pozytywnym od tych po tzw. przełomie antypozytywistycznym w humanistyce. W ramach tego przejścia pewność racji i zaplecze środków oceny przewidywanego postępu trzeba umieć zastąpić gotowością do modyfikowania przesłanek własnego działania i uczenia się na własnych błędach zawodzących rachub, chybionych przewidywań i nieskutecznych wymagań. Fenomen w fizyce jest powtarzalny i niesie ze sobą prawidłowości dające się wyjaśniać i kontrolować poprzez prawa naukowe; fenomen kulturowy jest wyrazem niezwykłości jak geniusz, arcydzieło – stawiając wyzwanie rozumienia swojej niepowtarzalności i wyjątkowości znaczenia, choć już często bez szans na introspekcję czy naśladowanie.

Gaston Bachelard uczulał na historycznie zmienne typy realizmu poznawczego, uwikłane już to w naiwność i pozór łatwości dostępu i obserwacji, już to w pułapki instrumentalizacji, czyli nadziei na mierzalność dokonujących się postępów poznawczych (oceny, testy), już to we wpisanie wartości postaw w jakiś gotowy zestaw opisowy czy zakładający istnienie elementarnych wyznaczników wiedzy (np. znajomość faktów) aż po konieczność zaczynania postawy kształcącej, co z miejsca narusza wcześniejsze oczywistości,

z ryzykiem pozbawienia oparcia do czasu znalezienia nowego zaplecza teoretycznego. Pedagog w różnych odsłonach profesji musi umieć przewyżczać ograniczenia wpisane w te niuansowane strategie odnoszenia się do wymogu bycia realistą. Nie ma tu miejsca, jak wiadać, na kalkulację szans powodzenia w działaniu, a raczej widzenie wagi sprawy w zakresie przekraczania własnych ograniczeń i blokad w szukaniu zdolności dotarcia do adresata oddziaływań. Spotkanie z nim nie jest tu automatycznie gwarantowane, mimo iluzji obecności wpisanej w fizycznie dostępne jej oznaki, a winno oznaczać rozpoznawanie duchowej gotowości do zaangażowania w spotkanie rozumiane jako przeżycie wspólnoty doświadczenia.

Zamiast zakończenia

Normatywne efekty uzyskiwane z sygnalnie przytoczonych wyżej tropów dla indywidualnych postaw kulturowych mogą być zróżnicowane, w zależności od indywidualnego zebrania takich, a nie innych zestawów odniesień dla siebie przez zainteresowanego nauczyciela. Kulturowo nie chodzi tu o narzucanie jednej wizji, a raczej o zwrócenie uwagi, o możliwość przewyżczania na różne sposoby ograniczeń kulturowych w ramach praktycznych postaw indywidualnych nauczycieli, jak też wywierania presji instytucjonalnej na nich właśnie, a przez nich z kolei na uczniów/studentów. Ograniczenia te to uwarunkowania, które wyrastają z wizji biurokratycznych i narzucających wąskie optyki socjalizacyjne w zakresie świat(o)poglądu, z intencją hegemonii. To presja nastawienia niezdolnego najpierw do świat(o)-oglądu różnorodności w przekrojach edukacyjnie odsłanianych i rozwijanych horyzontów rozumienia świata, a nie tylko pojedynczych punktów jego porządkowania w jakiejś jednej narracji narzucanej innym. •

STRESZCZENIE

Oblicza nauczyciela jako człowieka kultury (przegląd tropów w retrospekcji)

Tekst dokonuje przeglądu rozmaitych możliwych wizji postawy nauczyciela w kulturze. Sygnalizuje ich odniesienia w literaturze i postuluje pewną wizję normatywną jako wynik peregrynacji. Większość ze skrótowo przywołanych ujęć jest szerzej omówiona w publikacjach autora, wskazanych w bibliografii, w towarzystwie wybranych pozycji poszerzających lektury, stąd kluczowe są przywołania postaci ze współczesnej humanistyki, które takie wizje postulowały. Wśród omawianych modeli postaw nauczycielskich jako pracowników kultury są ujęcia reprezentowane przez takich klasyków kultury, jak: Gaston Bachelard, Michaił Bachtin, Zygmunt Bauman, Erik H. Erikson, Zygmunt Freud, Henry A. Giroux, Jürgen Habermas, Georg Wilhelm Hegel, Hermann Hesse, Søren Kierkegaard, Milan Kundera, Peter McLaren, Richard Rorty i innych.

SŁOWA KLUCZOWE

Kultura symboliczna, człowiek kultury, wzory interakcji kulturowych, strategie lektury, statusy tekstów, rozwój, człowiek kulturowo przebudzony, typy postaw w kulturze.

SUMMARY

Faces of a teacher as a man of culture (a review of clues in retrospect)

The text is making an overview of different possible visions of attitudes of teachers towards culture. It is signaling their references in literature and postulates a certain normative vision as the result of the undertaken peregrinations. Most of the treatments shortly called to attention is considered in a much wider way in author's publications indicated in bibliography, accompanied with some selected positions extending reading. Therefore of key importance there are references to some figures from the contemporary humanities, which stay behind such visions postulating them. Among the described models of teachers attitudes as cultural workers there are approaches represented by such classical authors in culture as: Gaston Bachelard, Michaił Bachtin, Zygmunt Bauman, Erik H. Erikson, Sigmund Freud, Henry A. Giroux, Jürgen Habermas, Georg Wilhelm Hegel, Hermann Hesse, Søren Kierkegaard, Milan Kundera, Peter McLaren, Richard Rorty, and others.

KEYWORDS

symbolic culture, person of culture, cultural interactions patterns, strategies of reading, text statuses, development, culturally awakened person, types of attitudes in culture.

Bibliografia

Bachelard G., *Filozofia która mówi nie*, przeł. J. Budzyk, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2000.

Bachelard G., *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, przekład i posłowie D. Leszczyński, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2002.

Bauman Z., *Prawodawcy i tłumacze*, przeł. J. Giebułtowski, A. Ceynowa, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1998.

Giroux A.H., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, przedmowa Z. Kwieciński, posłowie T. Szkudlarek, aneks: Z. Melosik, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, Warszawa 2016.

Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

Jaworska-Witkowska M., *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2006.

Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, wyd. II poprawione, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź 2010.

Sloterdijk P., *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*, przekład J. Janiszewski, słowo wstępne A. Żychliński, PWN, Warszawa 2014.

Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (Kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

Witkowski L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

Witkowski L., *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.

Witkowski L., *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postaci, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

Witkowski L., *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Witkowski L., *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.

Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, przedmowa Z. Kwieciński, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1988.

Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1991.

Witkowski L., *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika Homburgera Eriksona*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.



ANDRZEJ KASPEREK
UNIwersytet śląski w Katowicach

Poza ziemią Ulro – wyobrażenia romantyczna jako inspiracja pedagogiczna

ŚMIERĆ MARII JANION (w sierpniu 2020 roku) – badaczki, która, jak chyba nikt z polskich badaczy romantyzmu (przede wszystkim literatury romantycznej), ożywiła to dziedzictwo, dostrzegając jego trwałość w polskiej kulturze (choć samym romantyzmem zafascynowana, to jednocześnie świadoma także i jego „trujących” właściwości²²), wyznaczając nowe ścieżki interpretacji – uzmysłowiła nie tylko to, co śmierć zawsze uzmysławia, że skończył się czyjś czas, ale także przypomniła o znaczeniu literatury, której mocą jest gromadzenie wokół siebie ludzi poszukujących w znakach (a tym przecież jest literatura) czegoś więcej niż rozrywki i traktujących literaturę jak najważniejsze życiowe wyzwanie.

Niezwykły był bowiem charakter seminariów profesor Marii Janion. Z tego na wskroś formacyjnego seminarium wyszli w świat pisarze i naukowcy, by wspomnieć tylko o Stefanie Chwinie, Pawle Huelle, Marku Bieńczyku, Stefanie Rośku, Marcie Zielińskiej, Ewie Graczyk i wielu innych²³. Odbywające się najpierw w Gdańsku, potem także w Warszawie seminaria Marii Janion stanowiły formę inicjacji w literaturę (szerzej: w kulturę po prostu), nauki czytania angażującego

22 By wspomnieć tutaj tylko o nacjonalistycznych miazmatach, które z romantycznego dziedzictwa czerpały i wciąż czerpią swoje inspiracje.

23 Więcej informacji na temat seminarium Marii Janion znajduje się na stronie: <https://janion.pl/seminarium>.

całego czytelnika. Seminaria te (Eliza Kącka pisze o „transgresyjnych seminariach”) „(s)ame były transgresją, co prawda nie tyle groźną, ile co do tematów drastyczną”²⁴. Były w pełnym tego słowa miejscem metanoi, przemiany, a zarazem transgresji – czyli *par excellence* romantyczne w swojej formie. Miały charakter budzący i transformujący. Były urzeczywistnieniem takiego kontaktu z literaturą, w którym Monika Jaworska-Witkowska i Lech Witkowski dostrzegają trzy kluczowe elementy: doświadczenie – przebudzenie – przemianę:

Wartościowa lektura musi trojako okazać się duchowo i rozwojowo PORUSZAJĄCĄ [podkreślenie M.J-W., L.W.] w odniesieniu do Czytelnika: musi wygenerować przeżycie wstrząsu, zderzenia, zaskoczenia, paradoksalności, zerwania z wcześniejszym nastawieniem odbiorcy; musi przebudzić go do nowego myślenia, otworzyć mu oczy, pokazać coś, co ani nie przyszłoby samo do głowy, ani nawet łatwo po odsłonięciu w tej głowie się nie mieści, gdyż po trzecie, warunkiem tego mieszczącego się i stworzenia sobie w duszy nowego pomieszczenia jest przemiana wewnętrzna, pozwalająca uznać, że efekt nie tylko jest nową możliwością, ale staje się wręcz koniecznością wchodzącą w skład przetworzonych dyspozycji duchowych²⁵.

Wspomniani pedagodzy zaproponowali w takim inicjacyjnym duchu interpretację twórczości Hermana Hessego, dostrzegając w literaturze pięknej możliwości ożywiania często skostniałej i nużącej w swojej przewidywalności pedagogiki. Jak pisali:

24 E. Kącka, *Osobistość*, „Tygodnik Powszechny” 2020, nr 37, s. 90.

25 M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, t. 1, wydanie II poprawione, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź 2010, s. 12–13.

warto, jak się okazuje, sięgać po literaturę piękną bardziej niż to się dotąd robi w pedagogice dla poszukiwania głębokich inspiracji dla troski o dobro i prawdę w odpowiedzialnym traktowaniu życia, własnego i cudzego, dla nasycenia wyobrażeń i działań wychowawczych nie tyle schematami teoretycznymi, ile głęboką wrażliwością humanistyczną epoki, znajdującą ukoronowanie w najwyższych jej duchach, emanujących prozą i poezją²⁶.

Seminaria profesor Janion były najwyższej próby realizacją takiego projektu pedagogicznego. Były ucieleśnieniem romantycznej idei *Bildung*. I chociaż swoją tematyką wykraczały poza literaturę romantyczną, seminaria te pozostawały z ducha romantyczne, ponieważ stanowiły przeciwwagę dla rzeczywistości (niestety obejmującej także edukację), którą William Blake (tak ważna dla romantyzmu postać) określał mianem Ulro.

Ulro to świat „zdruzgotanej wyobraźni”²⁷, „kraina ludzi duchowo okaleczonych”²⁸, kraina duchowych cierpień²⁹, kraina, gdzie człowiek „zamienia się w cyfrę wymienną”³⁰. Blake słynął ze swojej niechęci do Isaaka Newtona, traktowanego przezeń jako uosobienie panowania ślepych praw rozumu, obok Francisa Bacona i Johna Locke’a zaliczającego do grona bezkrytycznych wyznawców Urizena (Blake nazwę tę ukuł najprawdopodobniej od zbitki *Your Reason*), przeciwnika Urthony (personifikacji imaginacji). Innymi słowy, Blake’owi powstający na przełomie XVIII i XIX stulecia świat nowoczesny jawił się jako

26 Tamże, s. 20–21.

27 T. Sławek, *Czytając Williama Blake’a i Czesława Miłosza. Bóg, prawo, przyjaźń*, „Tygodnik Powszechny” 2001, nr 26 (dodatek „Apokryf” nr 16), <http://www.tygodnik.com.pl/apokryf/16/index.html> [dostęp 29.10.2020].

28 J. Sadzik, *Inne niebo, inna ziemia*, [w:] Cz. Miłosz, *Ziemia Ulro*, PIW, Warszawa 1982, s. 9.

29 Cz. Miłosz, *Ziemia Ulro...*, s. 48.

30 Tamże, s. 132.

maszyna zawiadywana przez bezduszny rozum, wysysający z ludzi ich głębię. Abstrakcja wypiera konkret (doświadczenie), odkrywanie praw i zastosowanie najnowszych technologii usuwa w cień konkret ludzkiego życia – czyż nie temu zjawisku poświęcona została mowa noblowska Olgi Tokarczuk? Milan Kundera używa w tym kontekście bardzo plastycznych metafor: „zawrotnej redukcji” (*vertigineuse réduction*) „wiru redukcji” (*tourbillon de la réduction*) czy „termitów redukcji” (*les termites de la réduction*)³¹. Współczesny człowiek, żyjący w świecie pokawałkowanym, został wciągnięty w „wir redukcji”, a „termity redukcji” zaczęły drążyć także w świecie powieści. Transgresyjne seminaria Marii Janion takiemu „wirowi redukcji” kultury, „termitom redukcji” drążącym powieść z powodzeniem się przeciwstawiały. Formowały, stymulując wyobraźnię.

Wyobraźnia jest tutaj kluczową kategorią. Nie chodzi jednak o tworzenie fikcji, o twórczość opartą na zmyśleniu, o powoływanie do istnienia światów wyobrażonych, a nieistniejących (zgodnie z potocznym myśleniem, że im ktoś ma większą wyobraźnię, tym bardziej nieprawdopodobne rzeczy potrafi wymyślić). Dla romantyków wyobraźnia stanowiła organon poznania, była narzędziem docierania do tych warstw doświadczenia wewnętrznego człowieka, które zostały zepchnięte na margines rzeczywistości i opatrzone etykietą: nieracjonalne, nieistniejące, zmyślane, chore. Stąd romantycy szczególnie zainteresowanie kierowali w stronę tego, co inne, często przerażające. Interesowali się znaczeniem snów, wizjami czy wiedzą ezoteryczną. Te zepchnięte na marginesy życia w społeczeństwie nowoczesnym sfery odsłaniały się w romantycznym dyskursie przede wszystkim w wyniku pracy na symbolach. Jeśli więc Czesław Miłosz w swoim niezwykłym studium *Ziemia Ulro*, poświęconym *de facto* tradycji ezoterycznej (znaczeniu twórczości Jakuba Böhme,

31 M. Kundera, *L'art du roman*. Gallimard, Paris 2017, s. 28–29. Tłumaczenia terminów podaję za polskim przekładem *L'art du roman* (M. Kundera, *Sztuka powieści*, tłum. M. Bieńczyk, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2015).

Emanuela Swedenborga, Williama Blake’a oraz swojego wuja Oskara Miłosza), dostrzega problem erozji wyobraźni religijnej, wypychanej przez światopogląd naukowy, to właśnie w perspektywie zanikającej wrażliwości na mowę symboli (zwłaszcza o religijnej proveniencji) i jałowość dyskursu naukowego, który pozbawia głębi badaną rzeczywistość. Stwierdzał Miłosz:

Kiedy Dante pisał *Boską Komedię*, ówczesna kosmologia, astronomia, geografia, teologia wspierały się wzajemnie. Z chwilą jednak, kiedy cała wiedza zaczęła przechodzić pod zarządek nauki, teologia, tak to wygląda, wszystkie swoje siły zużywała na toczenie bojów opóźniających, nie spostrzegając, że prawdziwe niebezpieczeństwo przychodzi nie z tej strony, z której się go spodziewano. Decydowały nie dyskursy, nie wywody i nawet nie niewiara czy wiara, tylko wyobrażenia o wszechświecie coraz bardziej urabiane przez »światopogląd naukowy«. Kiedy tak kształtowany umysł próbował jakoś sobie przedstawić podstawowe kategorie chrześcijaństwa: Stworzenie, Grzech Pierworodny, Wcielenie, Zmartwychwstanie ciał, nie znajdował, wyobraźniowo, żadnego pokarmu. Katechizm stawał się coraz bardziej chudy, postny, co inaczej określa się jako erozję teologicznego języka³².

René Wellek, jeden z najznakomitszych badaczy romantyzmu, wyobraźnię definiował jako „twórczą siłę, dzięki której umysł potrafi wejrzeć w głąb rzeczywistości, odczytuje naturę jako symbol czegoś poza bądź wewnątrz natury, niezwykle postrzeganej”³³. Atmosferę seminariów Marii Janion z tym *par excellence* romantycznym rozumieniem wyobraźni łączyło „niezwyczajne postrzeganie”, pociąg

32 Cz. Miłosz, *Ziemia Ulro...*, s. 247.

33 R. Wellek, *The Concept of Romanticism in Literary History*, [w:] *Romanticism: Points of View*, red. R.F. Gleckner, G.E. Enscoe, Wayne State University Press, Detroit – Michigan 1974, s. 202.

do tego, co dziwne, niezwykle, inne, często przerażające. Owocem był cykl prac z serii *Transgresje*. Było to poszukiwanie inspiracji po regionach uznawanych za wyklęte, ba, wręcz niegodne, zepchnięte do swoistego kulturowego undergroundu. W tym znaczeniu i seminaria te, i sam romantyzm, wydają się być z ducha kontrkulturowe. Takie eksploracje stawały się laboratorium formowania osobowości, a nie wyłącznie nauką umiejętności interpretacji tekstów kultury, być może nawet najbardziej subtelnych propozycji takich odczytań. Wstrząs, zaskoczenie czy świadomość paradoksalności rodzące się w zetknięciu z literaturą, których wagę podkreślają Monika Jaworska-Witkowska i Lech Witkowski, były nieodłącznymi elementami seminariów profesor Janion. Podkreślmy raz jeszcze: to nie były seminaria nauczające wyłącznie warsztatu. Gdyby uczyły tylko tego, czym właściwie różniłyby się od jałowości ziemi Ulro?

Seminaria skupione wokół Marii Janion były miejscem ścierania się ze sobą różnych interpretacji, były miejscem nobilitacji tego, co urzędnicy występujący w majestacie instytucji społeczeństwa nowoczesnego (w tym nauki przede wszystkim) zepchnęli na marginesy zainteresowania człowieka nowoczesnego. Wouter J. Hanegraaff, holenderski badacz spuścizny ezoterycznej, tradycję tę określił mianem wiedzy odrzuconej³⁴. Wampiry, sny, prorocтва – te *par excellence* romantyczne tematy stanowiły przedmiot zainteresowania „seminariów transgresyjnych”. Romantyzm, i tutaj widać jego odmienność od oświeceniowego (i pooświeceniowego) dziedzictwa, był pluralistyczny w obszarach swojego zainteresowania. Jak zauważa Georges Gusdorf, pluralizm poznania czasów romantyzmu zaczyna jednak z czasem ustępować miejsca poromantycznemu monizmowi³⁵. O ile romantyzm nie odrzucał wiedzy naukowej, a raczej proponował jej reinterpretację (w tym znaczeniu był pluralistyczny), o tyle tradycja

34 Zob. W.J. Hanegraaff, *Western Esotericism. A Guide for the Perplexed*, Bloomsbury Academic, London–New York 2013, s. 13.

35 G. Gusdorf, *Fondements du savoir romantique*, Payot, Paris 1982, s. 193.

pooświeceniowa odmawiała romantycznym wizjom jakiegokolwiek statusu poznawczego. Nauka uprawiana w duchu *science* pozostawia poza sferą swojego zainteresowania to, co dla człowieka najważniejsze: sens. Kraina Ulro to kraina współczesnej nauki, abstrakcji i obowiązywania obiektywnych praw. Jednak romantycy spierali się o inny model wiedzy. Jeszcze wielki Johann Wolfgang von Goethe próbował pogodzić ze sobą w autorskim projekcie uprawiania nauki wyobraźnię (sztukę) z rozumem. Krótko mówiąc: granice między wiedzą naukową a wiedzą odrzuconą później przez instytucje społeczeństwa nowoczesnego nie były granicami, o których dzisiaj myślimy. W przedmowie do *Ziemi Ulro* ks. Józef Sadzik zwracał uwagę na to, że XIX wiek był czasem, „kiedy to rozchodziły się drogi wspólnego dziedzictwa – żywej prawdy ludzkiej i ziemnych, obiektywnych praw nauk ścisłych”³⁶. Żywa prawda ludzka – czyli wiedza oparta na wyobraźni, sztuka czy literatura, ale i wiedza ezoteryczna. Miłosz w *Ziemi Ulro* pisze o pograniczu, gdzie zmagają się ze sobą wyobrażenia religijna i naukowa. Słowem: granica między tym, co definiowane jest jako naukowe i nienaukowe, jest płynna, a pamiętać też należy o istnieniu wspomnianego pogranicza, wiedzy i doświadczenia, które częściowo mieszczą się jeszcze w świecie nauki, częściowo już nie. Zapominamy jednak, że nauka (jej współczesny model) nie odpowiada na podstawowe pytanie o sens życia. To nie nauka pozwala nam odpowiedzieć na wielkie pytania „*unde malum?*”, „skąd cierpienie?”, „jaki to wszystko ma sens?” i parę innych, równie zasadniczych kwestii. Dlatego moment, w którym nauka kapituluje, otwiera nas w stronę alternatywnych w stosunku do niej sposobów opowiadania i interpretowania świata, religii (wyobraźni religijnej) czy literatury pięknej. Nauka zmienia świat, pomaga nam w czasach COVID-19. Nie odpowie nam jednak na te najbardziej ludzkie pytania.

Seminaria prof. Janion były poszukiwaniem odpowiedzi na te kilka podstawowych pytań egzystencjalnych poprzez głęboki kontakt

36 J. Sadzik, *Inne niebo, inna ziemia...*, s. 8–9.

z literaturą. Czy były przez to mniej naukowe? Wszystko oczywiście zależy od przyjętej definicji tego, co naukowe. Wszystko zależy od ustalenia granic. Od wyważenia relacji między wyobraźnią i rozumem.

Pedagogika może czerpać inspiracje z literatury. Ba! Powinna to częściej czynić, by samą siebie poszerzać i przekraczać granice Ulro, krainy, w którą często humanistykę wprowadza zachwyt nad precyzją nauk przyrodniczych. Podobnie z socjologią, której jestem adeptem. W nauce tej także istnieją tendencje, by ją na siłę „unaukować” i upodobnić do modelu *science*. Bliżej jest mi jednak do innej socjologii. Tej, którą należałoby za Charlsem Wrightem Millsem wpisać w ramy kultury humanistycznej (drugim typem byłaby kultura naukowa) – której istotą jest literatura „czy to w postaci historii, czy dramatu, biografii, poezji lub powieści”³⁷. Lewis A. Coser pisał z kolei o *literary man* (Stanisław Ossowski tłumaczył to wyrażenie jako humanista) i przeciwstawiał uprawianiu nowoczesnej socjologii empirycznej³⁸). Bliski jest mi ten sposób uprawiania socjologii, który proponował Zygmunt Bauman, porównany przez Denisa Smitha do gawędziarza (*storyteller*)³⁹. Dość osobliwe (przynaję, że i całkiem mi bliskie) stanowisko prezentował Bauman wobec socjologicznego dziedzictwa, gdy stwierdzał, że więcej prawdy o ludzkiej egzystencji i życiu społecznym odsłania wielka literatura (Balzac, Zola, Kafka, Musil czy Kundera) niż najwięksi socjologowie, np. Talcott Parsons⁴⁰. Nie przez przypadek Baumanowi blisko było do socjologii określonej mianem hermeneutycznej. Rozwijana przezeń hermeneutyka socjologiczna wpisywała się w zwrot w naukach społecznych w stronę

badania tekstu („tekstualizacji świata społecznego”)⁴¹. A pamiętać należy, że tradycja hermeneutyczna ma swoje romantyczne korzenie (Friedrich Schleiermacher). W tej hermeneutycznej pracy nad tekstem, nad ludzką egzystencją, która swoje tajemnice skrywa i odsłania poprzez analizę symboli, widzę pewną paralelę między twórczością Baumana a twórczością Marii Janion i jej seminarium.

W pracy *Płynna nowoczesność* Bauman cytuje Milana Kunderę: „Pisać oznacza zatem dla poety niszczyć ścianę, za którą, w cieniu, kryje się coś, co tam zawsze było”⁴². Szkoda, że Bauman nie cytuje całej myśli Kundery, fragmentu, w którym autor *Niežnośnej lekkości bytu* pisze o olśnieniu (*éblouissement*), w jakim zjawia się po zaskakującym odsłonięciu ów wiersz⁴³. Olśnienie, zachwyt mogą towarzyszyć także socjologicznej pracy, kiedy rozbija mur oczywistości, banałów i przyzwyczajęń intelektualnych:

Jak jednak pogodzić powołanie poety z zadaniem socjologa? My, socjologowie, rzadko pisujemy wiersze i poematy. (Ci z nas, którzy to czynią, biorą na czas pisania urlop od obowiązków zawodowych). A jednak, jeśli nie chcemy podzielić losu »fałszywych proroków« ani stać się »fałszywymi socjologami«, powinniśmy podchodzić do ukrytych ludzkich możliwości tak blisko, jak to czynią prawdziwi poeci. Dlatego winniśmy przebijać mur oczywistego i zrozumiałego-samo-przez-się, tej obowiązującej ideologicznej mody, której powszechność ma dowodzić słuszności. Wyburzanie tego muru jest powołaniem zarówno poety, jak i socjologa; zamurowywanie

37 C.W. Mills, *Wyobraźnia socjologiczna*, tłum. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 67.

38 Cyt. za: S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 142.

39 M.H. Jacobsen, S. Marshman, *Bauman's Metaphors. The Poetic Imagination in Sociology*, „Current Sociology” 2008, vol. 56(5), s. 799.

40 Tamże, s. 802.

41 E. Barańska, *Kultura ponowoczesna w myśli Zygmunta Baumana*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 83.

42 Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 313.

43 „C'est pourquoi (grâce à ce dévoilement surprenant et subit) «le poème» se présente à nous tout d'abord comme un *éblouissement*” (M. Kundera, *L'art du roman*..., s. 136).

możliwości fałszuje prawdę o możliwościach człowieka,
uniemożliwiając zarazem ujawnienie owego fałszerstwa”⁴⁴.

Georges Gusdorf zwraca uwagę na istnienie tak ważnego dla romantyków związku między trzema rolami: kapłana, poety i uczonego⁴⁵. Janion i Bauman role uczonych bez wątpienia odgrywali. Tutaj nie można mieć żadnych wątpliwości. Polska humanistyka straciła na przestrzeni niecałych czterech lat dwie niezwykle wpływowe postaci (Zygmunt Bauman zmarł w styczniu 2017 roku). Jeśli zgodzimy się z Baumanem w kwestii istnienia podobieństwa między rolą socjologa a rolą poety, podobieństwa polegającego na rozbijaniu ścian czy też muru i odsłanianiu tego, co było za nimi ukryte, taka paralela bez żadnych wątpliwości odnosi się do Marii Janion. „Transgresyjne seminaria” takim rozbijaniem murów oczywistości zawsze były i w podobnej demaskacji ich siła od początku tkwiła. Zostaje nam rola trzecia, najmniej oczywista w przypadku Janion i Baumana – rola kapłana⁴⁶. Chciałbym uniknąć prostych i trochę tanich analogii. Seminaria Janion nie były rodzajem sekciarstwa skupionego wokół charyzmatycznej kapłanki. Nie były przykładem czegoś w rodzaju współczesnej towarzyszącej. Uczyły odrębności myślenia, odważnego kwestionowania przekonań zastanych. Jeśli miały w sobie te seminaria coś z atmosfery religijnego misterium, to, niech mi wolno się tak wyrazić, Maria Janion grała w nich rolę „kapłanki inicjacji”, kapłanki inicjacyjnego misterium, w którym intelektualnym

zachwytem towarzyszyła przemiana przyjmująca rozmaite formy (twórczej ekspresji czy obywatelskiej aktywności). Wyobrażenia (poetycka, artystyczna czy socjologiczna), którą „seminaria transgresyjne” uruchamiały, otwierając na świat metafor, uwrażliwiając na mowę symboli, stanowiły w jakiejś mierze przynajmniej częściowe remedium na jałowość współczesnej kultury akademickiej (ale przecież i wykraczały poza akademickie środowisko) w coraz większym stopniu zawiadywanej przez reguły obowiązujące w krainie Ulro. Janion otwierała drzwi do alternatywnego uniwersum, królestwa wielości opcji, kontestacji redukcjonizmów metodologicznych czy powszechnie obowiązujących mód interpretacyjnych. Jest to, tak przynajmniej mi się wydaje, właściwe miejsce dla odpowiedzialnej za swoje słowa humanistyki, w tym i, śmiem twierdzić wbrew urzędniczym podziałom, które te dyscypliny zaklasyfikowały do nauk społecznych, także dla pedagogiki i socjologii. •

44 Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*, s. 314.

45 G. Gusdorf, *Fondements du savoir romantique...*, s. 420.

46 W przypadku Baumana mówienie o jego kapłańskiej roli byłoby już zbyt abstrakcyjne i chciałbym tutaj uniknąć pytania typu: Czy Bauman był kapłanem, czy może raczej błaznem? (zob. M. Cichy, *Kapłan? Błazen? Przewodnik po królestwie wolności*, „Gazeta Wyborcza” 2018, 9 maja; <https://wyborcza.pl/7,160795,23361792,kaplan-blazen-przewodnik-po-krolestwie-wolnosci.html> [dostęp 05.11.2020]).

Bibliografia

- Barańska E.**, *Kultura ponowoczesna w myśli Zygmunta Baumana*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Bauman Z.**, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Gusdorf G.**, *Fondements du savoir romantique*, Payot, Paris 1982.
- Hanegraaff W.J.**, *Western Esotericism. A Guide for the Perplexed*, Bloomsbury Academic, London-New York 2013.
- Jacobsen M.H., Marshman S.**, *Bauman's Metaphors. The Poetic Imagination in Sociology*, "Current Sociology" 2008, vol. 56(5).
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L.**, *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermann Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, t. 1, wydanie II poprawione, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź 2010.
- Kącka E.**, *Osobistość*, „Tygodnik Powszechny” 2020, nr 37.
- Kundera M.**, *L'art du roman*, Gallimard, Paris 2017.
- Kundera M.**, *Sztuka powieści*, tłum. M. Bieńczyk, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2015.
- Mills C.W.**, *Wyobrażenia socjologiczne*, tłum. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Miłosz Cz.**, *Ziemia Ulro*, PIW, Warszawa 1982.
- Ossowski S.**, *O osobliwościach nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Sadzik J.**, *Inne niebo, inna ziemia*, [w:] Cz. Miłosz, *Ziemia Ulro*, PIW, Warszawa 1982.
- Wellek R.**, *The Concept of Romanticism in Literary History*, [w:] *Romanticism: Points of View*, red. R.F. Gleckner, G.E. Enscoe, Wayne State University Press, Detroit-Michigan 1974.

Netografia

- Cichy M.**, *Kapłan? Błazen? Przewodnik po królestwie wolności*, „Gazeta Wyborcza” 2018, 9 maja; <https://wyborcza.pl/7,160795,23361792,kaplan-blazen-przewodnik-po-krolestwie-wolnosci.html> [dostęp 05.11.2020].
- Sławek T.**, *Czytając Williama Blake'a i Czesława Miłosza. Bóg, prawo, przyjaźń*, „Tygodnik Powszechny” 2001, nr 26 (dodatek „Apokryf” nr 16); <http://www.tygodnik.com.pl/apokryf/16/index.html> [dostęp 29.10.2020].

STRESZCZENIE

Poza ziemią *Ulro* – wyobrażenia romantyczna jako inspiracja pedagogiczna

Celem artykułu jest rozwinięcie tezy o inspirującej roli literatury pięknej dla pedagogiki. W ramach przykładu takiej inspiracji autor odwołuje się do seminariów prowadzonych przez Marię Janion. Seminaria te, będąc miejscem dyskusji o literaturze, spełniały jednocześnie rolę formującą, a literatura romantyczna analizowana podczas tych seminariów stanowiła pretekst do dyskusji nad kulturą podporządkowaną imperatywowi liczby i abstrakcji. Seminaria prowadzone przez Marię Janion, podczas których zajmowano się analizą literatury romantycznej, romantyczną wyobraźnią, potraktować można jako przykład kontestacji jałowości współczesnej kultury, współczesnej ziemi *Ulro*. Były one urzeczywistnieniem takiego kontaktu z literaturą piękną, ważnego z pedagogicznego punktu widzenia, w którym Monika Jaworska-Witkowska i Lech Witkowski dostrzegają trzy kluczowe elementy: doświadczenie – przebudzenie – przemianę.

SŁOWA KLUCZOWE

Maria Janion, romantyzm, ziemia *Ulro*, wyobrażenia

SUMMARY

Beyond the land of *Ulro* – romantic imagination as a pedagogical inspiration

The article is aimed at developing the thesis on the inspiring role of literature in pedagogy. The example of such inspiration pertains to the seminars conducted by Maria Janion. As an arena for discussing literature, they simultaneously fulfilled a formative role and the Romantic literature analysed during these seminars was a pretext for the discussion on culture which was subordinated to the imperative of number and abstraction. Maria Janion's seminars, devoted to the analysis of Romantic literature and Romantic imagination, can be treated as an example of the contestation of the sterility of modern culture – of the contemporary land of *Ulro*. The seminars were a realization of such an important (from the pedagogical standpoint) contact with literature in which Monika Jaworska-Witkowska and Lech Witkowski notice three key elements: experience – awakening – transformation.

KEYWORDS

Maria Janion, romanticism, land of *Ulro*, imagination



RAFAŁ WŁODARCZYK
UNIwersytet Wrocławski

Czytanie Korczaka. Cokolwiek otwartych lektur

Kto nie lubi myśleć, tego niecierpliwi rozmaitość...

Janusz Korczak

JABŁKO ZJEDZONE ZA SZYBKO. Smak nieposmakowany. Kiedy to było? W upadłej pamięci ściera się pojedynczość, pęcznieje sad, jak co sezon dojrzewa jakaś jabłoń, wiśnia, przy krańcu gdzieś wzbiera orzech i przekwita wczorajsze ożywienie. Spośród stu dziewięćdziesięciu dwu dzieci i może dziesięciorga dorosłych wyprowadzonych jednego z sierpniowych dni 1942 roku na Umschlagplatz⁴⁷ znowu zapiszą się tylko nazwiska dorosłych. Korczak, Wilczyńska, Broniatowska, Szternfeld. Czy o to chodziło?

Uwaga Korczaka chyba nigdy nie była tak skupiona, jak w *Prawie dziecka do szacunku*⁴⁸. Po ponad dziewięćdziesięciu latach od pierwszego wydania w 1928 roku jaskrawość obrazu wciąż przekonuje i onieśmiela. Uderza jego szczerłość oraz nieprzygotowanie na przyjęcie tego ładunku prawdomówności. Każdy fragment zdaje się

47 J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2011, s. 426–433; A. Witkowska-Krych, „Pień już jest”. *Ostatnie lata Głównego Domu Schronienia (1940–1942)*, [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, tom III, red. M. Michalak, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2018, s. 59–95.

48 J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom I, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984, s. 61–88.

precyzyjnie odmierzony jak drobna porcja leku usypana na lśniącej szalce wagi aptekarza. Każda dawka wnosi coś doskonale zrozumiałego i jednocześnie rozprzepaszcza interwał, na którego przeciwnym skraj w obliczu poczucia wzmocnienia tyle co osiągniętej myśli zdaje się iskrzyć światłem odbitym punkt naciekania sensu. Musi minąć chwila, nim stanie się jasne, że każda z kolejno przyswajanych porcji jest lekiem na inne zaburzenie. Że uwaga w lekturze co raz skupia się i przenosi na kolejny z rozmaitych objawów, bo to jedyny powszechnie dostępny sposób na zobaczenie złożoności schorzenia, całej patologii nieposzanowania utrwalanego przez dorosłych, a udzielającego się samym dzieciom. Że to początek terapii, a w zasadzie długoterminowego leczenia. Że Korczaka recepta *Prawa dziecka do szacunku* ma dwadzieścia siedem stron. Że trudno ją wybrać, a nawet rozczytać bez praktyczno-teoretycznego przygotowania. Ale też że każdy pojedynczy ekstrakt coś wnosi, poprawia.

A zatem lektura może skupiać się na fragmentach i wybranych aspektach. Jak przekonująco dowodzi Krzysztof Maliszewski, nasza pedagogiczna odporność wzrasta także wtedy, gdy potrafimy czerpać inspirację z „*gęstych punktów* – takich miejsc, które mogą wygenerować intelektualne przeżycie, skondensować pole semantyczne, zaszczerpić myśli i stać się przyczółkiem refleksji”⁴⁹. Autor *Ciemnych iskier* przywołuje w tym kontekście koncepcję Lecha Witkowskiego *wybuchowych hipotez humanistyki*, „nad którymi refleksja nie musi dawać poczucia pewności i słuszności, a raczej rodzić niepokój mobilizujący do uwalniania się od iluzji, naiwności, prowadzący do czujności wobec ryzyka błędu, także etycznego, w naszych działaniach”⁵⁰. W tym miejscu spotyka się zmysłowość uporządkowanych

obserwacji i ustaleń lekarza-wychowawcy z przygotowaną na absorpcję pojedynczych impulsów wyobraźnią pedagogiczną, dzięki czemu momenty wychowawcze mają szansę rezonować nie tylko na warunkach bycia częścią rekonstruowanego systemu. Stąd trzy drobne lektury, dla których punktami wyjścia są miejsca *Prawa dziecka do szacunku* dające w zamyśle ich komentatora szansę na zaszczerpienie myśli i mobilizację do uwalniania się od iluzji, przygotowujące do powtórnego wczytania się w ten tekst. Nie chodzi o kręcenie się w kółko czy zwodnicze i przeciwnie skuteczne pouczanie o błędach rozumienia. W edukacji ruch do przodu niejednokrotnie osiąga się przez repetycję, przechodzenie przez te same punkty, ale z innym potencjałem⁵¹. Czytanie zmienia. Korczaka czytanie dzieci, książek, świata. Czytanie czytania. Lektura i lektura lektury jest wtedy jak talmudyczne komentarze, teksty prowadzące do innych tekstów, które podsuwają tylko pojedyncze kroki, podczas gdy cała trasa jest połączeniem międzykontynentalnym. Rzeczywistość jest niestrudzona w generowaniu pytań i niewspółmierności.

Metoda

W porównaniu do innych prac Korczaka *Prawo dziecka do szacunku* oszczędnie i dyskretnie operuje nawiązaniami do medycyny. Jego studia na wydziale lekarskim, praca w szpitalu, znawstwo zagadnień, wspomnienia wizyt znaczą w nich coś więcej niż staranne przygotowanie zawodowe. Sygnalizują pasję i sposób rozwiązywania problematyki wychowawczej i pedagogicznej. Obserwacje, studia przypadku, eksperymenty, testowania, wywiady, statystyki, badania terenowe

49 K. Maliszewski, *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 11.

50 L. Witkowski, *W stronę zdecentrowanego rozumienia świata*, [w:] tegoż, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, IBE, Warszawa 2007, s. 115–116; L. Witkowski, *Estetyka versus aksjologia w ujęciu krytyczno-epistemologicznym teorii i praktyki kulturowej/społecznej*, [w:] tegoż,

Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 49–93.

51 J. Korczak, *Sztuka wychowania*, [w:] B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, aforyzm 1 i 17.

prowadzone przez Korczaka wydają się przekładać na niejako notatkowy charakter *Jak kochać dziecko* czy *Momentów wychowawczych*, które swoją dynamiczną narracją jak gdyby starały się sprostać różnaitości sytuacji, mnogości zmian, uwarunkowań i tematów wygenerowanych przez społeczność dzieci i rzeczywistość dorosłych. Zresztą w pierwszych zdaniach *Momentów wychowawczych* Korczak stwierdza wprost, że jeśli pedagogika zachce iść drogą uitorowaną przez medycynę, w której naczelne miejsce zajmuje nauka o rozpoznawaniu i tłumaczeniu objawów budowana na empirycznych podstawach badania szeregów osobników i kojarzenia ze sobą przypadków, będzie musiała rozwinąć analogiczną do lekarskiej diagnostykę wychowawczą⁵². W dekadę później opublikowanym *Prawie dziecka do szacunku* efekt ewolucji ról lekarza i wychowawcy w aspekcie zdolności do dbania o dobrostan dzieci wciąż tworzy według niego kontrast⁵³. Współczesna Korczakowi przewaga lekarza w tym zestawieniu polegałaby na uznaniu w jego środowisku zawodowym w oparciu o osiągnięty stan wiedzy medycznej wartości uwarunkowań, które sprzyjają rozwojowi zdrowego organizmu dziecka. Powietrze, ruch, kondycja, wspólna aktywność – to na początek. Tymczasem wychowawca nadal obsadzany jest w roli surowego stróża pilnującego imperium dorosłych, gaszącego zawczasu ogniska potencjalnych zagrożeń

52 J. Korczak, *Momenty wychowawcze*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom III, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 230; J. Korczak, *Jest szkoła*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom III, dz. cyt., s. 205; J. Korczak, *Szkoła życia*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom III, dz. cyt., s. 177, 184; J. Korczak, *Pedagogika żartobliwa*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom II, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984, s. 264; J. Korczak, *Bez gniewu*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom II, dz. cyt., s. 192; J. Korczak, *Epidemie wykroczeń*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom II, dz. cyt., s. 174; J. Korczak, *Uwagi o różnych typach dzieci*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom II, dz. cyt., s. 155; J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom I, dz. cyt., s. 238, 272; J. Korczak, *Sztuka wychowania...*, aforyzm 8 i 18.

53 J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, s. 86.

iskrzące w sercach i głowach połowy czy jednej trzeciej ludzkości. W konsekwencji budzić, ożywiać i cieszyć to jak dostarczać broń masom partyzantów. Prawo bycia dzieckiem stoi w sprzeczności wobec przywilejów i wygody dorosłych. W tak skonstruowanym porządku aksjo-normatywnym wychowawca narusza dobro owej blisko połowy populacji, kiedy zgadza się podążyć za tym, co służy dobru pozostałej części ludzkości. Albo albo. W świetle maksymy *primum non nocere*⁵⁴, tradycyjnie uznawanej za jedną z najważniejszych zasad etyki lekarskiej, liczne działania podejmowane wobec dzieci przez wychowawców, które służą zachowaniu *status quo* dorosłych lub realizacji ich potrzeb i oczekiwań, jawią się jako akty prowadzące do patologii. Ich subtelne wyliczenia w *Prawie dziecka do szacunku* zwracają uwagę sugestywnością obrazów objawów pochodzących z wnikliwych obserwacji codzienności. Niewinny uścisk pieszczoty, drobne kroki nadążania za dorosłymi, wydzielana własność, limitowana samodzielność i życzliwość, łamanie oporu, krytyka, gniew, oburzenie. Jednak obrażenia, rany i okaleczenia, na które naprowadza tu Korczak, nie są w większości wynikiem umyślnych działań dorosłych – przez co ślady nadużyć mogą umykać uwadze nieprzygotowanego obserwatora – ale naturalizacji podwójnego standardu w wartościowaniu zdrowia i życia, którego nie zna etyka lekarska. Formuła „Przysięgi lekarskiej”, funkcjonująca na ziemiach polskich od XIX wieku, zakłada służbę życiu i zdrowiu ludzkiemu oraz oparte na uznanej wiedzy przeciwdziałanie cierpieniu, zapobieganie chorobom bez względu na rasę, religię, narodowość, poglądy polityczne czy stan majątkowy potrzebującego, kierowanie się przede wszystkim jego dobrem, okazując przy tym należyty mu szacunek⁵⁵. Ten demokratyzm deontologii

54 J. Korczak, *Pedagogika żartobliwa...*, s. 267; B. Smolińska-Theiss, *Janusz Korczak – lekarz i wychowawca*, [w:] tejże, *Korczakowskie narracje pedagogiczne...*, s. 71–80.

55 A. Tuleczyński, *Polskie lekarskie kodeksy deontologiczne*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1975, s. 10 i n.

lekarskiej wydaje się towarzyszyć wnikliwym obserwacjom i wnioskowi zawartym w *Prawie dziecka do szacunku*. Warto też dodać, że na samą tę wnikliwość lekarz zdaniem Korczaka nie ma monopolu. To, co bez wątpienia łączy według niego dziecko, wychowawcę i medyka, to motywowane niewiadomą dążenie do wypracowania kompetencji badawczych. Oczywiście różni ich potencjał, ale nie możliwa do rozwijania dociekliwość w obserwacji, doświadczaniu i studiowaniu, składająca się na określony model badacza, którego do poznania pobudzają impulsy praktyki. Ta kształtująca się od urodzenia konsolidacja zrębów metody empirycznej i introspekcji stanowi jeden z głównych motywów wydanego przez Korczaka w 1914 roku utworu *Bobo*⁵⁶. Opiswane tam z pełną fascynacją w początkach drogi wzrastania dziecko dokonuje swoich operacji w pracy rozwoju z równą lekarzowi skrupulatnością. Warto zauważyć, że obserwacja i rozumienie zabawy i uczenia się przez pryzmat pojęcia pracy zdają się dobrze oddawać podejście Korczaka do wysiłku i powagi stawiania się człowiekiem. Przy czym mogłoby się wydawać, że owo rozumienie odrzuca czy marginalizuje lekcje teorii i nawet *Prawo dziecka do szacunku* zdaje się cechować niejako programowa ateoretyczność – Korczak ani ich nie omawia, ani nie ogłasza; dzieli treść między fragmenty, z których każdy wydaje się być względnie autonomiczną refleksją wynikającą z obserwacji. Ale na tej podstawie można powiedzieć tylko tyle, że nie zajmuje ona centrum jego uwagi⁵⁷. Prymat praktyki nie wskazuje na jałowość teorii, ale pewną zależność. Świadoma obserwacja to oko uzbrojone wiedzą, patrzenie ustrukturuwane.

56 J. Korczak, *Bobo*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom II, dz. cyt., s. 205–206, 210–211, 213–215.

57 J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, s. 211; J. Korczak, *Sztuka wychowania...*, aforyzm 1 i 18; J. Korczak, *Szkola życia...*, s. 1116; S. Efrat Efron, *Janusz Korczak: dorobek badacza-praktyka*, [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, tom I, red. M. Michalak, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2018, s. 371–405.

Inny

W jednym z fragmentów *Prawa dziecka do szacunku* Korczak wprowadza figurę cudzoziemca⁵⁸. Jest nim dziecko. Nie rozumie bowiem języka, nie orientuje się w kierunkach ulic, prawach i zwyczajach, łatwo jest je oszukać, wykorzystać niewiedzę, zlekceważyć. Można byłoby poprzestać na uznaniu tego zabiegu za efektowną figurę stylistyczną, jednak rezonans z motywem cudzoziemca znacząco obecnym w Biblii hebrajskiej i intrygujący powidok zaskakującego utożsamienia wydają się domagać innego rozwiązania⁵⁹. Jeśli uznać wprowadzoną przez Korczaka frazę w narrację za porównanie bez wykładnika formalnego, można poszerzyć listę częściowo wskazanych już w tekście analogii między kondycją cudzoziemca i dziecka. Cudzoziemskość można rozumieć jako daleko idące w naszym postrzeganiu, przeważające nad podobieństwami różnice; nieznajomy przybysz jest od nas inny na sposób trudny do wyrażenia, ale zmysłowo i emocjonalnie uchwytany, jest od nas odmienny w dużo większym stopniu niż my sami różnimy się między sobą. Te różnice narzucają się naszej uwadze w wyglądzie, języku, zachowaniach, wyobrażeniach, wiedzy, smaku, sposobach bycia, praktykowania relacji, socjalizacji i wychowaniu, wierzeniach i wzorcach rytuałów, miarach dobra i sprawiedliwości, zakresie tolerancji, tworzeniu i urządzaniu miejsc, konstruowaniu narzędzi, humorze, sztuce, zabawie, dążeniu do szczęścia, przeżywaniu żałoby. Trudno powiedzieć, jaki dystans jest niezbędny i w którym wymiarze, aby w spotkaniu czy przelotnym zetknięciu z kimś nie stała nasza kulturowa i społeczna określoność weszła w kryzys i wraz z utratą poczucia oczywistości i pewności siebie doświadczyła niepokoju w związku z tego rodzaju obcością. Ile lat, dekad pobytu odczarowuje cudzoziemca? Nie ma

58 J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, s. 77.

59 R. Włodarczyk, *Postulat i uzasadnienie Korczaka prawa dziecka do szacunku: szkic z deontologii pedagogicznej i pedagogii azylu*, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 4, s. 63–73.

tu uniwersalnych kryteriów, jedynie samo doświadczenie relacji z innością przybysza ma szansę pojawić się niemal powszechnie.

Przyjście na świat dziecka nasuwa zgodną z intencją Korczaka analogię. Jednak nawet względem rodziców i bliskich, dystans i liczba wymiarów inności przekracza w tym przypadku skalę i zakres tego, co nas różni względem dorosłych cudzoziemców. Interesującą ich listę możemy odczytać w pierwszej z pięciu części *Prawa dziecka do szacunku*, której Korczak nadał tytuł *Lekceważenie – nieufność*⁶⁰. W piętnastu fragmentach dyskretnie bada i przedstawia różnice między dziećmi i dorosłymi w zakresie rozmiaru, potencjału siły, przyrostu wiedzy, stopnia kontroli nad sobą i otoczeniem, poradności, etapu psychofizycznej konsolidacji, podporządkowania autorytetom, materialnej zależności, życiowego doświadczenia, stosunku do otoczenia, długości życia, znaczenia społecznego, samodzielności, racjonalizacji, stopnia poddania kontroli społecznej. We wszystkich tych wymiarach w funkcjonowaniu społecznym zaistniała różnica okazuje się dawać przewagę dorosłemu i działać na niekorzyść dziecka, kiedy w tłumie zasłonią, przemocą zatrzymają w biegu, przewyższą rozumieniem i umiejętną organizacją, wykorzystają ufnosć i naiwnosć lub swoją dojrzałość i rozsądek, materialną niezależność, życiową orientację, sprawną ekspansywność, dopracowaną optymalizację nakładów energii i czasu, wyższy status, samodzielność, zapobiegliwą podejrzliwość i gotowe rozwiązania. Generalnie dominuje czułość i troska, a między nimi alergię na inność i potrzeba symetrii oraz niecierpliwość, pośpieszna inkubacja dorosłości. Również powieść *Kiedy znów będę mały* pełna jest scen obrazujących ambiwalencję uczuć i tyranie dorosłych⁶¹. W świecie urządzonym na miarę dorosłego

inność dziecka zostaje sprowadzona do litanii deficytów, które może ono choć w części nadrobić za cenę pokornego ułożenia się ze swoją zależnością i relatywnie mniejszym znaczeniem. Nie sięgnie – podadzą, nie ma – kupią, nie wie – wyjaśnią, zgubi – zastąpią, upuści – przecierpią, rozmarzy się – ponaglią, nie trafi – poprawią. Ale ile razy można? Dotkliwa zależność czeka również cudzoziemca, który migrując, wkracza w świat złożonej płątaniny wyobrażeń, stosunków i reguł oczywistych dla rdzennego mieszkańca, mogącego liczyć na wyrozumiałość czy solidarne wsparcie bliskich, znajomych i sąsiadów. W licznych wymiarach owej płątaniny strona przyjmująca zachowuje przewagę i nazbyt często nieświadomość powstałych nierówności i nadużyć. Właśnie przeciw nim wydaje się być skierowany wyraźny zakaz sformułowany w Biblii hebrajskiej, przywołujący kategorię użytą również przez Korczaka: „Nie będziesz uciskał cudzoziemców, gdyż znacie życie cudzoziemców, bo sami byliście cudzoziemcami w Egipcie” (Wj 23, 9), powtórzony w jednej z kolejnych ksiąg, tyle że w zmienionej postaci nakazu: „Wy także miłujcie cudzoziemca, boście sami byli cudzoziemcami w ziemi egipskiej” (Pwt 10,19). W intrygującej koncepcji jednego z częściej komentowanych filozofów XX wieku, Emmanuela Lévinasa, który objaśniał w nawiązaniu do myśli i tradycji żydowskiej podmiotowość jako gościnność przyjmującą drugiego człowieka⁶², to właśnie odpowiedzialność za Innego stanowi rdzeń etyki i ludzkiej wrażliwości, który może objawić się świadomości jako obowiązek. Podobnie wydaje się mieć rzecz w koncepcji Korczaka, dzięki użytej przez niego figurze obcego przybysza umieszczone w pierwszych księgach hebrajskiej Biblii zakaz i nakaz

60 J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...* s. 61–67.

61 J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom III, dz. cyt., s. 344, 347, 362–365, 367–377, 383, 388, 391, 397, 403, 405, 425, 431, 435; J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, s. 75, 82, 87–88; J. Korczak, *O gazetce szkolnej*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom III, dz. cyt., s. 220.

62 E. Lévinas, *Całość i nieskończoność: Esej o zewnętrznosci*, przekł. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 11; R. Włodarczyk, *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 9–19, 37–39; A. Kamińska, *Wrażliwość i podmiotowość. Teoria Emmanuela Lévinasa i praktyka Janusza Korczaka*, Wydawnictwo Maximum, Kraków 2012, s. 213–298.

zdają się korespondować z treścią podstawowego prawa dziecka do szacunku, zarówno w jego aspekcie ograniczenia tyranii dorosłych, jak również zobowiązania do troski o pomyślność i rozwój dziecka. Tymczasem zdziwienie cudzoziemstwem dziecka, które mogłoby uczynić z nas równych im filozofów i poetów otwartych na inność Innego, czułych na różnaitość, w oczach Korczaka nie wyrasta zazwyczaj poza niepokój i zbyt często budzi wrogość, zamiast tworzyć zaczątki azylu. Takiego jak na przykład Dom Sierot przy ulicy Krochmalnej w Warszawie czynny staraniem jego, Wilczyńskiej i wielu innych⁶³.

W *Prawie dziecka do szacunku* dziecko przychodzi jako cudzoziemiec. Gościnność i życzliwość należy stąd wliczyć do obowiązków dorosłych. Oni sami byli dziećmi, choć już zapomnieli. Korczak też pewnie niewiele pamiętał, ale upomniał się o uznanie dla niemalże wiecznego powrotu różnic i swoistości rozmachu tego stanu, jak każdy, przejściowego. O prawo dziecka do szacunku wobec pracy poznania, niepowodzeń i łez, własności, tajemnic i wahań ciężkiej pracy wzrostu, bieżącej godziny i dnia dzisiejszego; prawo by było, czym jest⁶⁴. Być może dlatego, że jak przypomina Igor Newerly, rysując nieoczywisty obraz postaci Henryka Goldszmita, sam pozostawał wszystkim obcy, choć respektowany jako porządny cudzoziemiec⁶⁵.

63 M. Kicińska, *Pani Stefa*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2015.

64 J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, s. 75–79; M. Liebel, *Prawa dzieci jako prawa sprawcze w filozofii Janusza Korczaka*, [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, tom 1, dz. cyt., s. 205–239; M. Shner, *Dlaczego dzieci mają prawa: prawa dzieci w pedagogice Janusza Korczaka*, [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, tom 1, dz. cyt., s. 273–321; B. Smolińska-Theiss, *Korczakowska idea praw dziecka*, [w:] *też, Korczakowskie narracje pedagogiczne...*, s. 129–142; B. Śliwerski, *Pedagogika Janusza Korczaka*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 739–740.

65 Za: E. Dauzenroth, *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*, przekł. T. Semczuk, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 51.

I o ile wiarygodny jest w swoim dialogu polsko-żydowskim jako intymnej rozmowie z samym sobą, o tyle wewnętrzny dialog dorosłego z dzieckiem nie mógłby go naprowadzić na właściwą drogę rozwiązywania problematyki wychowawczej. Wydaje się natomiast przekonany, że dorosnięcie do szacunku i ufności tworzy szansę na to, że dziecko samo zaufa i powie, co jest jego prawem⁶⁶.

Utopika

Kiedy w *Jak kochać dziecko* Korczak upomni się po raz pierwszy o prawa dziecka do śmierci, dnia dzisiejszego i tego, by było tym, kim jest, które to prawa uzna wtedy za zasadnicze, wyrazi również nadzieję, że próbę ich wprowadzenia dziecko samo czujnie skoryguje, cechuje je bowiem, jego zdaniem, pewna odporność na wychowanie⁶⁷. Dostrzeżę, że owa siła obronna może ulec w nim osłabieniu, zdaje się jednak uznawać, że jej niepokorne działanie pozwala na bezpieczną mimo wszystko, zewnętrzną wobec niego inicjatywę. W swoim późniejszym o kilka lat komentarzu do tego właśnie fragmentu jest dużo bardziej powściągliwy. Zauważa w nim, że zasadniczym jest prawo dziecka do wyrażania swych myśli i podmiotowego udziału w dyskusji o sprawach, które je dotyczą, czego wcześniej nie dojrzał⁶⁸. Niemniej we współczesnym owemu zdawkowemu komentarzowi *Prawie dziecka do szacunku* zgłosi własne postulaty minimum norm niezbędnych dla przyzwoitej praktyki społecznej⁶⁹. Jednak nie jest to pierwsza odsłona utopizmu pedagogicznego⁷⁰ Korczaka. Przez dwa lata, począwszy od 1907 roku, publikował w odcinkach na łamach „Przeglądu Społecznego”,

66 J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, s. 124; J. Korczak, *Sztuka wychowania...*, aforyzm 3, 5 i 17.

67 J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, s. 124.

68 Tamże.

69 J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, s. 75–79.

70 R. Włodarczyk, *Utopizm pedagogiczny*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki...*, s. 677–687.

a następnie po jego zamknięciu przez cenzurę w „Społeczeństwie” powieść fantastyczną czy raczej obszerny esej *Szkoła życia*⁷¹. Wyrazistej krytyce ułomności systemu oświaty towarzyszy w nim pełna szczegółów wizja szkoły służącej celom całej ludzkości i ściśle łączącej edukację z pracą w ramach wielofunkcyjnego ośrodka złożonego z szeregu instytucji, takich jak warsztat rzemieślniczy, internat, kuchnia, szpital, dom ludowy z czytelnia, galeria czy sklep i kasa pożyczkowa. Prowadzony z pasją opis wprowadzał w imponujący model, jednak ten nie nosił zbyt wielu śladów użytkowania. Dopiero w 1912 roku Korczak zostaje dyrektorem Domu Sierot przy ulicy Krochmalnej. Już wcześniej, na etapie budowy, bierze udział w opracowywaniu jego planu architektonicznego. W krótkim czasie od objęcia funkcji zaszczepia szereg nowatorskich rozwiązań jego organizacji, między innymi zostaje powołany do życia sąd koleżeński⁷². Sądowi podlegają dzieci, a po wprowadzonych zmianach także personel Domu Sierot. Zbiera się raz na tydzień, sędziowie są wybierani w drodze losowania, a wyroki zapadają w oparciu o kodeks, którego regulacją zajmuje się wyłoniona w tajnym głosowaniu Rada Sądowa. W ciągu jednego półroczu Korczak sam podaje się do sądu pięć razy. Działanie tego sądu uzmysławia mu, że wiele mniej lub bardziej drobnych spraw, dokuczliwych dla mieszkańców Domu Sierot i psujących jego ład, nie pojawia się w polu widzenia wychowawcy, który nie ma wglądu w nieubłaganą logikę działania hierarchii opartej na różnicy wieku i którego władza sporo przewyższa kompetencje w rozumieniu i rozstrzyganiu tych spraw, nie on jest w ich rozmaitości rzeczoznawcą⁷³.

71 J. Korczak, *Szkoła życia...*, s. 63–199; B. Smolińska-Theiss, *Korczakowska utopia szkoły*, [w:] te same, *Korczakowskie narracje pedagogiczne...*, s. 209–221.

72 J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, s. 318–382; R. Włodarczyk, *Strategie władzy, taktyki emancypacji. „Ukryty program” a świadomość praktyczna w edukacji nauczycieli*, „Kultura i Edukacja” 2010, nr 2, s. 60–79.

73 J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, s. 372.

Jednocześnie sprawy sądowe, które śledzi z uwagą, obnażają każde niedociągnięcie we wprowadzanych zasadach organizacji Domu Sierot i prowadzą go, jak przyznaje, do rewizji poglądów na temat współżycia jego społeczności. Po roku nie ma jednak złudzeń co do negatywnych skutków oddziaływania i degeneracji samego sądu: dorośli nie nabierają szacunku do dzieci, a raczej go tracą, sąd nie wprowadza porządku, a wnosi nieład i nie poprawia nikogo, sędziowie natomiast ulegają znowom. Z poczuciem bolesnej porażki na kilka tygodni zawiesza jego działalność⁷⁴. Porażki nie jedynej i nie ostatniej. W okresie zawieszenia działalności sądu zauważa, że niektóre dzieci odetchnęły z ulgą, inne zaczynają sprawować się lepiej, niejako dowodząc w ten sposób zbędności całej instytucji, jakaś część dopytuje się o jej losy, a spora grupa nie przejawia zainteresowania ani sądem, ani innymi sprawami współżycia⁷⁵. Korczak bardzo wyraźnie zdaje sobie sprawę, jak trudno będzie wprowadzić taki organ w innych zakładach wychowawczych. Mimo to dokonuje zmian, czyta ankiety wypełniane przez dzieci, wprowadza poprawki, koryguje. Jest przekonany, że wprowadzony przez niego sąd jest potrzebny i nie da się go niczym zastąpić. Że to nie miłość czy sympatia bronią przed krzywdą, samowolą czy despotyzmem wychowawcy, ale oparta na prawie instytucja. Można powiedzieć, że jego kilka lat wcześniej naszkicowany kompleksowy model szkoły nabiera życia nie wtedy, kiedy jakaś jego część zostaje urzeczywistniona, ale dopiero wtedy, kiedy w jego realizacji Korczak przechodzi od urzędu do obserwacji i dialogu. Przygląda się sprawom, słucha, pyta, notuje, ale nie ulega. A zatem prawo dziecka do szacunku można uznać za jedną z odsłon utopizmu pedagogicznego Korczaka, ten jego warunek, bez którego spełnienia niemożliwy jest podmiotowy udział dziecka w dialogu o projekcie *Szkoły życia* czy jakiejś innej wizji związanej z jego środowiskiem i edukacją. Przy czym społeczność dzieci potrzebuje tego prawa nie

74 Tamże, s. 361, 375.

75 Tamże, s. 371–379.

tylko po to, aby unikać tyranii dorosłych, ale również tyranii i brutalności wewnątrz tej społeczności, które to pozostają niejawne, kiedy oglądać ją całkiem z zewnątrz. Nawet jeśli do tego prawa, podobnie jak do sądu, przekonany byłby bardziej Korczak niż którekolwiek z dzieci z Domu Sierot przy ulicy Krochmalnej. Możliwe bowiem, że żądanie prawa dziecka do szacunku przychodzi spoza świadomości dziecka, chociaż każdorazowo razem z nim wprowadza nakaz krytyki i obowiązek samoograniczenia się dorosłych, obniża ryzyko obezwładnienia dziecka i zabezpiecza jego potencjał odporności na wychowanie i tworzy dorosłym warunki do przejawiania otwartych w ten sposób na dialog inicjatyw, charakteryzujących się tym, że żadna ze stron tego dialogu nie dysponuje w nim rozstrzygającym głosem. Utopijne żądanie nie jest niemożliwe do spełnienia, ale przekracza możliwości właściwe dla czasu, w którym zostaje wyrażone w tym sensie, że umieszcza w polu naszej świadomości realnych kosztów wystarczająco dobrego życia nadwyżkę wobec tego, co gotowi jesteśmy z siebie dać. Ta przyszłość tu i teraz niestrudzenie zaznacza się jako niewspółmierność.

Kto lubi jabłka, ten wie, jak różny może być ich smak. Niby jest jasne, dokąd prowadzi, a jednak niemal za każdym razem to jakby wgryźć się w owoc z drzewa poznania. Przez chwilę dotknięte fragmenty w tej dekompozycji zbiorą się w całość. Podpowie się słuszny sens. Jednak zbyt rzadko pamiętam to, co chciałbym, żeby ze mną zostało. Wiem, zatrze się ich rozmaitość, chwilowo nie starczy cierpliwości. Jeszcze tylko miesiąc i znów będzie wrzesień. Jego zapach przywoła nabrzmiały sad. Chociaż tyle. Tymczasem trwa kończenie się świata, grób kopią w powietrzu. Czy po dziewięćdziesięciu latach warto jeszcze tak aptekarsko, literalnie rozważać despotię dorosłych? •

Bibliografia

- Dauzenroth E., *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*, przekł. T. Semczuk, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Efrat Efron S., *Janusz Korczak: dorobek badacza-praktyka*, [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, tom I, red. M. Michalak, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2018.
- Kamińska A., *Wrażliwość i podmiotowość. Teoria Emmanuela Lévinasa i praktyka Janusza Korczaka*, Wydawnictwo Maximum, Kraków 2012.
- Kicińska M., *Pani Stefa*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2015.
- Korczak J., *Bez gniewu*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom II, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Bobo*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom II, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Epidemie wykroczeń*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom II, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom I, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Jest szkoła*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom III, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Korczak J., *Kiedy znów będę mały*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom III, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Korczak J., *Momenty wychowawcze*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom III, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Korczak J., *O gazetce szkolnej*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom III, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Korczak J., *Pedagogika żartobliwa*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom II, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom I, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Szkoła życia*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom III, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.

Korczak J., *Sztuka wychowania*, [w:] B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

Korczak J., *Uwagi o różnych typach dzieci*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, tom II, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.

Lévinas E., *Całość i nieskończoność: Esej o zewnętrzności*, przekł. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Liebel M., *Prawa dzieci jako prawa sprawcze w filozofii Janusza Korczaka*, [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, tom I, red. M. Michalak, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2018.

Maliszewski K., *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.

Olczak-Ronikier J., *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011.

Shner M., *Dlaczego dzieci mają prawa: prawa dzieci w pedagogice Janusza Korczaka*, [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, tom I, red. M. Michalak, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2018.

Smolińska-Theiss B., *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

Śliwerski B., *Pedagogika Janusza Korczaka*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.

Tulczyński A., *Polskie lekarskie kodeksy deontologiczne*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1975.

Witkowska-Krych A., „Piekło już jest”. Ostatnie lata Głównego Domu Schronienia (1940–1942), [w:] *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, tom III, red. M. Michalak, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2018.

Witkowski L., *Estetyka versus aksjologia w ujęciu krytyczno-epistemologicznym teorii i praktyki kulturowej/społecznej*, [w:] tegoż, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.

Witkowski L., *W stronę zdecentrowanego rozumienia świata*, [w:] tegoż, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, IBE, Warszawa 2007.

Włodarczyk R., *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

Włodarczyk R., *Postulat i uzasadnienie Korczaka prawa dziecka do szacunku: szkic z deontologii pedagogicznej i pedagogii azylu*, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 4.

Włodarczyk R., *Strategie władzy, taktyki emancypacji. „Ukryty program” a świadomość praktyczna w edukacji nauczycieli*, „Kultura i Edukacja” 2010, nr 2.

Włodarczyk R., *Utopizm pedagogiczny*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.

STRESZCZENIE

Czytanie Korczaka. Cokolwiek otwartych lektur

Esej jest zaproszeniem, zachętą, a przy tym swego rodzaju jednym z możliwych wprowadzeń do lektury Janusza Korczaka *Prawa dziecka do szacunku* (1928). Autor koncentruje się na trzech tematach: metodzie poznawania dziecka, fenomenie jego cudzoziemskości oraz utopizmie pedagogicznym, dla których punktami wyjścia są miejsca *Prawa dziecka do szacunku* dające w zamyśle ich komentatora szanse na zaszczepienie myśli i mobilizację do uwalniania się od iluzji przygotowujące do powtórnego wczytania się w ten nadal wiele wnoszący m.in. w nasze rozumienie relacji dzieci i dorosłych oraz zachowujący swą oryginalność tekst.

SŁOWA KLUCZOWE

Janusz Korczak, Prawo dziecka do szacunku, dziecko, wychowanie, filozofia edukacji

SUMMARY

Reading Korczak. A Several Open Texts

The essay is an invitation, an encouragement, and at the same time a kind of one of the possible introductions to the reading of Janusz Korczak *A Child's Right to Respect* (1928). The author focuses on three topics: on the method of getting to know a child, on the phenomenon of his foreignness and on pedagogical utopism. The starting points for addressing these three topics are the places *A Child's Right to Respect*, which, according to their commentator's intention, give opportunities to instill thoughts and mobilize oneself to free oneself from certain illusions, and which prepare to re-read this Korczak's text. This text still contributes a lot to among others our understanding of the relationship between children and adults and retains its originality.

KEYWORDS

Janusz Korczak, *A Child's Right to Respect*, child, upbringing, philosophy of education



MONIKA JAWORSKA-WITKOWSKA
AKADEMIA POMORSKA W SŁUPSKU

**Groteskowe ciało między
estetycznością a surowym
wstrętem wobec rozwartych
ust. Bachtin o nienasyconej
płodności otchłani
cielesnych ciała niegotowego,
nieukończonego**

Otwarte usta, wytrzeszczone oczy, pot, dreszcze, duszność, nadęte policzki –
wszystko to są typowe przejawy i oznaki groteskowego życia ciała.
Michaił Bachtin⁷⁶

Ciało to albo płodne głębiny cielesne, albo płciowe, zapładniające wypukłości.
Winfried Menninghaus⁷⁷

76 M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średnio-wieczna i renesansu*, tłum. A. i A. Goreniewie, Kraków 1975, s. 428.

77 W. Menninghaus, *Wstręt. Teoria i historia*, tłum. G. Sowinski, Kraków 2009, s. 79.

Nienasycenie ciała i otwartość tekstu (wstęp)⁷⁸

[...] przedmiot przekracza swe jakościowe granice, przestaje być sobą.
Zacierają się granice między ciałem a światem,
ciało miesza się ze światem zewnętrznym i z rzeczami.
Michaił Bachtin⁷⁹

Przekraczanie granic ciała, w bachtinowskiej koncepcji ciała groteskowego, jest pretekstem nie tylko do rozważań nad kulturową rolą normatywności i estetyczności odniesionej do życia „ciała dwucielnego” i „patosu nadmiaru”, ale także do próby *podejrzenia* wątku *przejścia* i odrodzenia w trybie auto-rytu inicjalnego⁸⁰. Żywiół materialno-cielesny, jako miejsce rozpędu dla dynamiki groteskowej nienasyconego ciała otwartego i nieukończonego, zintegrowanego we wspólnocie (przemiany) ludowej (materii) i „kosmicznej” (energii), w przedstawieniach jednego z wybranych elementów zespołu cech ciała groteskowego (rozwarłe usta), jest tu w rozważaniach zestawiony z normatywną i estetyczną funkcją wstrętu. Seria ucieleśnień i przemian wartościowania i rozumienia kategorii „góra-dół” w logice „świata na opak” i estetyce ludowego karnawału, otwiera też mikro-lekcje wizualne. Pojawienie się w tekście załączników artystycznych⁸¹,

78 Prezentowany tekst stanowi niewielki i przeredagowany według innych kryteriów merytorycznych i z innymi akcentami poznawczymi fragment rozdziału pt. *Wstręt (zamiast) nasycenia*, który jest częścią publikacji autorskiej przygotowywanej dla Oficyny Wydawniczej „Impuls”, a skoncentrowanej na kategorii nienasycenia i autorytetów *podejrzanych*. Książka ukazała się w 2020 roku.

79 M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais’go...*, s. 429.

80 Por. więcej na temat auto-rytu: L. Witkowski, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków 2018, s. 529.

81 Wszystkie prezentowane tu rysunki są autorską (rysunkową) wersją

domagających się „intensywnej powolności spojrzenia”, ma pełnić funkcję obrazowego wprowadzenia myśli w ruch. Te notatki *podejrza-ne* w historii sztuki to nie tylko obdarzenie fragmentu „laską widoczności”⁸². Jest to związane zarówno z paktem poznawczym integralnego, źródłowego poznania⁸³, gdzie słowo, w trybie liberackim⁸⁴, jest wzmacniane przez przedłużenia symboliczno-obrazowe⁸⁵, ale także ma pełnić tu funkcję inkantacji, jakie mogą umożliwić pogranicze, hybrydalne przyjażnie wewnątrz humanistyki i sztuki. To *przejście* na stronę sztuki umożliwia zestawienia praktyk potencjalnie bogatych w znaczenia symboliczne, przedłużenia kulturowe i intensyfikację pracy jeszcze innego spojrzenia na pedagogikę.

„cytatów wizualnych” z historii sztuki, które wykorzystuję jako przedłużenia symboliczne i wzmocnienia poznawcze dla przestrzeni słowa. Przeszukiwanie obszarów sztuki na okoliczność wydobywania ważnych impulsów i wizualnych kodów interpretacyjnych, integralnie związanych z moją pracą naukowo-badawczą, prowadzę niezależnie w ramach grantu – stypendium na realizację zadania z zakresu twórczości artystycznej oraz upowszechniania kultury Prezydenta Miasta Bydgoszczy (2020). Grant obejmuje trzy autorskie wystawy (po dwie części) i publikację pt. *Pochwała (z)użycia sztuki*. Tu wykorzystuję i prezentuję jedynie minimalny wycinek prac w wersji szkicowej, uznając, że ta nieciąгла wizualność tekstu, z wyborem subiektywnym i niehierarchicznym „cytatów wizualnych” z historii sztuki z moimi dopowiedzeniami, mogą zdynamizować wyobraźnię i wrażliwość na treści tu przywoływane.

82 H. James za: J. Scappettone, *Przerwana utopia. Archipelag jako struktura*, [w:] *Miasto w sztuce – sztuka miasta*, red. E. Rewers, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2010, s. 172.

83 Por. M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

84 Por. M. Jaworska-Witkowska, *Liberatura, czyli totalne podejście do ciała, tekstu i przestrzeni*, [w:] *też*, *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016, s. 293–300.

85 Por. M. Jaworska-Witkowska, *Przechwytywanie tekstów...*

Groteska otwartego ciała, czyli o „głosie mięsa”

Gdybyśmy mogli zrozumieć bezpośrednią mowę naszego ciała,
wspólnego ciała,
wówczas poszlibyśmy za tym głosem ostatecznym mówiącym do nas
z samej głębi bytu,
bo byłby to nasz własny głos.
Jolanta Brach-Czaina⁸⁶

Mięso udziela nam swojej istoty, ono nam ją demonstruje, [...].
Ono emanuje swoim ukrytym sensem i ulegamy mu nieświadomi
naszej uległości.
Jolanta Brach-Czaina⁸⁷

Kulturowo kodowane i estetycznie komponowane ciało⁸⁸ jest przedstawiane jako harmonijne, idealnie skonstruowane, zarysowane proporcjonalnie, jako „linia bez przerw”, „skóra bez fałdów, zmarszczek, chrząstek, otłuszczeń”, brodawek, dodatków, „zagłębień i otworów”, obrzmień, „wyziewów i zlogów”, „narośli” i wydzielin⁸⁹. W opozycji do bieguna społecznie (estetycznie) konstruowanej normatywności

86 J. Brach-Czaina, *Metafizyka mięsa*, [w:] tejże, *Szczeliny istnienia*, Wydawnictwo eFka, Kraków 2006.

87 Tamże, s. 161.

88 Por. G. Vigarello, *Historia urody. Ciało i sztuka upiększania od renesansu do dziś*, tłum. M. Falski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011; U. Eco, *Historia piękna*, tłum. A. Kuciak, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2009; U. Eco, *Historia brzydoty*, tłum. J. Czaplińska i in., Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2009; J. J. Courtine, C. Haroche, *Historia twarzy. Wyrażanie i ukrywanie emocji od XVI do początku XIX wieku*, tłum. T. Swoboda, Wydawnictwo słowa/obraz terytoria, Gdańsk 2007.

89 W. Menninghaus: *Wstręt...*, s. 69 i nast.



Rys. M. Jaworska-Witkowska na podstawie *Alegoria szalonej matki* (XV–XVI w., Dijon)

ciała perfekcyjnego Bachtin⁹⁰ opisuje ideę ciała groteskowego⁹¹, które „nie jest wyodrębnione z reszty świata, jest niezamknięte, nieukończzone, niegotowe, samo siebie przerasta, wykracza poza swoje granice”⁹². Ponadto

„[p]odkreślone zostają te części ciała, które są otwarte na świat zewnętrzny – które świat wchodzi w ciało lub jest z ciała wydany – albo też te, za których pośrednictwem ciało samo wystawia się niejako na świat; a zatem – otwory, wypukłości, wszelkie odgałęzienia i wyrostki: rozwarte usta, genitalia, piersi, fallus, gruby brzuch, nos. Ciało odsłania swą istotę, to, co w nim rośnie i przekracza własne granice”⁹³.

90 Tamże, por. s. 76 i nast. Należy wspomnieć, że powieść Rabelais’go, na którą powołuje się M. Bachtin, jest uwieńczeniem groteskowej koncepcji ciała, odziedziczonej po ludowej kulturze śmiechu, realizmie groteskowym i jowialnym żywiole języka karnawałowego: „Poprzez powieść przepływa potężny strumień groteskowego żywiołu cielesnego – ciało rozdarte na części, wyodrębnione organa groteskowe, jelita i wnętrzności, rozwarte usta, pożeranie, pochłanianie, jedzenie i picie, akty defekacji, moczu i kału, śmierć, porody...” (M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais’go...* s. 444).

91 Interesuje mnie tutaj Bachtinowski ujęcie „groteski”, które uwypukla jej ambiwalencję, dwoistość poznawczą i normatywną, poetykę „świata na opak”, rolę śmiechu ludowego i karnawalizacji, dążenie do przekraczania granic (por. L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000). Bachtin, doceniając folklorystyczne źródło groteski, zrywa z rozumieniem jej jako jedynie karykaturalnego wyolbrzymienia zazwyczaj negatywnych cech, które mieści się w ramach nieprawdopodobieństwa, niemożliwości przedstawienia czy w krańcowym, fantastycznym charakterze, doprowadzonym do potworności w przesadzie, nadmiarze i hiperbolizacji. (por. M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais’go...*, s. 422–425).

92 W. Menninghaus: *Wstręt...*, s. 76.

93 Tamże.

Projekt normatywny kulturowej wizji ciała idealnego, które należy zamykać, odgradzać i zacierać to wszystko, co z niego wystaje⁹⁴, zostaje rozbity i otworzony (dosłownie) na patrzeć inspiracyjne, penetrujące, ale i konotacyjne⁹⁵, szczególnie w zakresie wstrętu jako kategorii spajającej się nie tylko z problematyką estetyki, ale także z refleksyjnie uprawianą etyką⁹⁶. Wstręt jako kategoria analityczna

94 „Rozwarte usta” są tu metaforą aktów i zdarzeń ciała groteskowego, które opierając się na jego otwartości/otworach, symbolizują cały system „otwartych wrót” do „dołu cielesnego” i jego dwukierunkową dynamikę: przyjmowanie – wydalenie ze świata zewnętrznego. Z rozwartymi ustami związany jest więc także motyw pochłaniania, połykania, obrazy biesiadnej żądzy, rodzenia/brzemienności: „Poród i śmierć to rozwierająca się gardziel ziemi i łona macierzyńskiego. Dalej na scenę wstępuje otwarta gęba ludzka i zwierzęca.” (M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais’go...*, s. 453). Ponadto hiperbolizacja ust to jeden z głównych motywów kreujących wizerunek twarzy komicznej i ludowej karnawalizacji. Rozwarte usta są także bardzo ważnym motywem organizującym narrację powieściową *Pantagruela*: „Można nawet powiedzieć one są właśnie bohaterem tej książki” (Tamże, s. 447).

95 Por. *Bez granic. Przetworzone ciało – poszerzony mózg – rozproszona sprawczość*, red. R. W. Kluszczyński, Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia – Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Gdańsk–Łódź 2019; publikacja towarzyszyła wystawie *Przetworzone ciało – poszerzony mózg – usieciewiona sprawczość* w Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia w Gdańsku (2019/2020) w ramach projektu Art+Science Meeting; por. także A. Turowski, *Biomorfizm w sztuce XX wieku. Między biomechaniką a bezformiem*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2019; A. Filipowicz, *Sztuka mięsa. Somatyczne oblicza poezji*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2013; J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia...*; J. Brach-Czaina, *Błony umysłu*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2003; M. Bakke, *Bio-transfiguracje. Sztuka i estetyka poshumanizmu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2010; M. Rogowska-Stangret, *Ciało – poza Innością i Tożsamością*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2016.

96 „Wstręt zdobywa »własne życie« jako przedmiot prezentacji czy refleksji, staje się dezyderatem, który zasługuje na analizę ze względu na swe (anty-)

coraz bardziej zbliża się (nas) do teorematu pedagogicznego⁹⁷ i w zasadzie on tu porządkuje główny, choć nie w pierwszym/tytułowym planie tryb narracji. „Przekraczanie granic ciała” i „odsłanianie istoty ciała” ma jeszcze dalsze poznawcze konotacje: „Jedynie przez tego rodzaju akty, jak spółkowanie, brzemienność, poród, agonia, jedzenie, picie, defekacja – ciało odsłania swą istotę”⁹⁸.

Ciało, ukazując miejsca przekraczania swoich granic (organicznej fizyczności często związanej z obrzydliwością⁹⁹), ale też pozycji wzrostu, rozrodu, rozkładu, granicznych momentów egzystencji (narodziny, śmierć) i jej korelatów (łono, wydalenie, pochłanianie), staje się fantazmatem taediogennym, czyniąc z wstrętu dystynkcję uniwersalną oraz kategorię analityczną wielu dyscyplin. Jak uzasadnia Bachtin, ciało estetycznie gotowe jest „zamknięte, ukończone, pojedyncze, samotne”, a konstruowane poprzez przycinanie, przykrawanie i czyszczenie do pożądanego konturu i zarysu estetyki

estetyczne i moralne jakości” (W. Menninghaus: *Wstręt...*, s. 10); por. także *Ciało jako źródło wstrętu*, [w:] M. Kowalcze, *William Goldinga obrazy cielesności w perspektywie wybranych aspektów fenomenologii ciała Maurice’a Merleau-Ponty’ego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020, s. 76–83; por. także J. Kristeva, *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*, tłum. M. Falski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007. Warto nadmienić, że użyte w oryginale słowo *horreo-*ur oznacza poza wstrętem także: zgrozę, strach, przerażenie, odrazę, okropność.

97 Por. M. Jaworska-Witkowska, *Ambiwalencje wstrętu. O nienasyceń w wymiotu w dwubiegunowych inkluzjach J. Kristevy i J.P. Sarte’a dla pedagogiki*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2016, nr 11.

98 W. Menninghaus: *Wstręt...*, s. 76.

99 Narosłe, wypustki, pęknięcia, nowotwory, deformacje, erupcje przerostów organicznych, „ziewające otwory”, pochłaniające i trawiące, krzyk wyrzucający twarz na marginesy kanonu (por. A. Filipowicz, *Sztuka mięsa...*; J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia...*).

normatywnej. Dlatego „usuwa się tu wszystkie oznaki jego niegotowości, wzrostu i rozmnażania, odbiera mu się wszystkie wystające części, odrośle, wyrównuje wszystkie wypukłości, zakrywa się wszystkie otwory”¹⁰⁰. Wraz z rozwojem tabu „zbędnej wydatności” Bachtin podkreśla, że „wieczna niegotowość ciała zostaje utajona, ukryta”. Groteskową twarz najchętniej¹⁰¹ Bachtin łączy z rozwartymi ustami i całą organiczną „oprawą ziewającej i pochłaniającej otchłani cielesnej”, dodając, że „głębiny cielesne są płodne: umiera w nich stare i z nadmiarem rodzi się nowe;”, bo „ciało to albo płodne głębiny cielesne, albo płciowe, zapładniające wypukłości”¹⁰².

Wracamy więc do motywu rozwartych ust, tego „oralnego naruszenia piękna”¹⁰³ i skojarzenia ich z płodną otchłanią, która rodzi i pochłania, czyli stawia człowieka w obliczu momentów granicznych: narodzin i śmierci. I rozdaje zagrożenie wstrętem, bo odsłania „czeluść piekielną wnętrza ciała” (Bachtin). Motyw otchłani, kojarzony z otworem, przez który przechodzi śluza świata ożywionego i nieożywionego (poród i ekskrecja), to trop bachtinowski prowadzący od

100 W. Menninghaus, *Wstręt...*, s. 76.

101 Choć to nie jest dominująca charakterystyka ciała groteskowego. W opracowaniach wspomina się np. o groteskowym brzuchu, który jest „hiperboliczną wypukłością, związaną z pochłanianiem i płodnością”, o fallusie, którego „prezentacji trzeba unikać w rzeczywistości” i poddawać go „anty-groteskowym ograniczeniom”, o rozwartych ustach, łonie i *anusie*, również poddawanych praktykom dyskrekcji i odwstrętniania (por. W. Menninghaus, *Wstręt...*, s. 82, 97, 101 i nast.).

102 W. Menninghaus, *Wstręt...*, s. 79.

103 „Krzyk zdradza brak szlachetności duszy”, deformuje estetykę twarzy, „zmienia ją we wstrętny sposób”, „wstrętnie deformuje”, „w malarstwie jest plamą, w rzeźbie zagłębieniem, wywołującym skutek najbardziej ohydny na świecie” (W. Menninghaus, *Wstręt...*, s. 81). Warto zauważyć, że szerokie otwarcie ust oznacza także krzyk narodzin dziecka. Ta symbolika wyraźnie przekracza tabu wstrętności, sublimując symboliczne przejścia materii przez otchłań ciała.



Rys. M. Jaworska-Witkowska na podstawie
Rembrandta (*Woman Pissing*, 1631 r.)

motywu rozwartych ust do wstrętu, generowanego przez dwoistość symboliki taediogennej. Do (auto)rytu życiodajnego odrodzenia w wielkim dziele wspólnej przemiany materii odniosę się w dalszej części tekstu.

Rana, krew, ćwiartowanie, podłe... eksperymentowanie. Złożone operacje mieszania między estetycznością a „surowym wstrętem”. Marsjasz jako dzieło sztuki taediogennej

Ideał ten powstał dzięki wyteżonej pracy uniewidaczniania wszelkich defektów, odlogów i wewnętrznych deformacji.

Winfried Menninghaus¹⁰⁴

Rana, krew, ćwiartowanie i inne eksperymenty na ciele należą także do kodów estetyki normatywnej i wyznaczają pojemność symboliczną wyobrażeń o wstrętności, „zeszpeceniu przez krew”, ropiejących procesów i całej chemii organicznej od narodzin do śmierci i dalej. Historia sztuki (ciała) oraz literatura posługują się jednym z najbardziej sugestywnych obrazów taediogennej sztuki, mianowicie oskórowania i powieszenia Marsjasza¹⁰⁵. „Wstrętne” okaleczenie ma być przykładem kształcącym¹⁰⁶, wisielcem, który funkcjonując jako dwoisty motyw odrazy i bohaterskiego męczeństwa, trzyma we władzy (wstrętu) wyobraźnię masową. Przerażliwość „tryskającej ciemnej krwi i obnażonych mięśni”, „robactwa szybko rozkładającego ciało”,

¹⁰⁴ W. Menninghaus, *Wstręt...*, s. 109.

¹⁰⁵ Por. G.E. Lessing, *Laokoon, czyli o granicach malarstwa i poezji*, przeł. H. Zymon-Dębicki, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2012; Z. Mikołajko: *We władzy wisielca*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013.

¹⁰⁶ Por. M. Jaworska-Witkowska, *Autorytety „podejrzane” w wyobraźni zbiorowej i ich fantazmatyczne przedłużenie w egzystencji (hypomneumata)*, „Er(r)go” 2013, nr 1 (26).

staje się makabryczna, a „wstrętna konsekwencja”, czyli odarte ze skóry ciało, przywodzi w dyskusji jeszcze jeden aspekt interesującego nas tu zjawiska – w kontekście ciała groteskowego, wykraczającego poza swoje granice – mianowicie satysfakcji estetycznej, zrodzonej w obliczu ekscesu, wywołanego makabrą, wstrętem¹⁰⁷ i pomieszaniem uczuć: „Teoria mieszanych uczuć inkludująca nawet wstrętność (w konsekwencji złożonych operacji mieszania), nieustannie i niekontrolowalnie przesuwa granicę, za którą kończy się wszelka estetyczność, a zaczyna »surowy wstręt«”¹⁰⁸.

Destrukcja ciała uprawomocnionego kulturowo, czyli mieszczącego się w kanonie wizerunków o „stosownym” statusie normatywnym, wiąże się z koniecznością okiełznania wstrętu. Przewyciężenie wstrętu to nie tylko „złożone operacje mieszania” w reakcji na ciało niezamknięte, niegotowe, otwarte (dosłownie) na świat, ale także pewien rodzaj sublimacji doznań abominacyjnych, niewłaściwych przecież wobec normy kulturowej, przyswojonej jako swojej, zasymilowanej jako tożsamej, własnej. Powiedzieliśmy wcześniej, że wstręt jest doznaniem gwałtownym wobec niechcianej, prześladowanej obecności, nieakceptowanej inności, natarczywości obrazów, wiążących się z lękiem, biorących w posiadanie wyobraźnię i poszerzających tym samym semantykę wstrętu i jego zaplecze symboliczne. Oznaczać to może, że wstręt, mimo że nie podlega kontroli świadomości, ma swoje transformacyjne drogi ujęcia, którymi upuszcza napięcie związane ze swoim przedmiotem, generowanym przez taediogenną sytuację destrukcji i demontażu swoistego wzorca kulturowego. I to zarówno destrukcji dosłownej, jak i symbolicznej. Jak przyswoić (zasymilować kulturowo) rozczłonkowane ciało, odarte ze skóry, która zdaje się przysłaniać coś, co na przeciwnym biegunie układa się w ciało groteskowe. Jak uwznioślić elementy estetycznie rażące w wewnętrznym człowieku bez powłoki skórnej – krwiste masy, jelita wypełnione kałem, wszystkie te

107 W. Menninghaus, *Wstręt...*, s. 107.

108 Tamże, s. 108.

ssące, pompujące monstra – bezkształtne czy brzydkie, czy groteskowe, w dodatku przykre dla powonienia. Zatem usunięte w myśli! Nietzsche konkluduje: „Zatem: istnieje coś budzącego wstręt”.

Jaką funkcję wobec tego pełni tu skóra? Estetyczną czy normatywną? A jej kolor? Estetycznie wyrównuje nieciągłości, zakrywa groteskowe *otwory* oraz osłania przed doznaniem olfaktorycznymi i wstrętnym widokiem. A normatywnie? Transformuje ciało groteskowe w nobilitowany kulturowo wzorzec jako symbol zaprzeczenia istnienia „mięsnego wnętrza”, transformującego materię życia, biorącego udział w (wielkiej) przemianie energii. Ponadto skóra wiąże wstręt ze wstydem. Wykonuje ciężką pracę uniewidaczniania defektów i otworów. Dbałość o nią, rzetelne tabuizowanie materii wstrętu to *de facto* kulturowo uformowana troska o kulturowy status człowieka. Zwłaszcza że w przypadku ciała groteskowego ćwiartowanie i fragmentowanie ciała¹⁰⁹, często połączone z dwoistym komizmem gestów ludycznych¹¹⁰, nie jest postrzegane jako przekroczenie ustanowionej granicy normatywności; jest tylko „udziałem” w wielkim cyklu przemiany materii, organicznych transformacji. Groteskowe ciało „spotyka się z własną zasadą wyłączenia, oddzielania i ponownego łączenia”¹¹¹. „Skóra zatem figuruje tutaj jako powłoczka, jako »wór« na relewantną medycznie materię taediogenną – nie jest autonomiczną, wydrążoną strukturą, która przemawia sama w sobie i wyraża wyłącznie psychiczne sygnifikaty”¹¹².

109 Por. liczne antropologiczne i literackie opisy kar cielesnych i egzekucji publicznych łotrów, skazańców i potępieńców; spektakli wywołujących powszechną satysfakcję estetyczną i spełniających podstawową funkcję widowisk, m.in. O. Kubińska, *Przybyłem tu by umrzeć. Relacje z placów straceń*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2019; Z. Mikołajko, *We władzy wisielca...*

110 Por. B. Dziemidok, *O komizmie. Od Arystotelesa do dzisiaj*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2011.

111 W. Menninghaus, *Wstręt...*, s. 109.

112 Tamże, s. 119.

Podobnie czytane jest „przerywanie skóry” i eksperymentowanie na ciałach, które zyskały w kulturze nazwę „podłych”¹¹³. Wrażenie „mięsnosci” w formie natrętnie narzucającego się odsłoniętego faktu w przypadku bezdomnych, sierot, prostytutek czy skazańców jest łatwiejsze do przyswojenia jako *inne*, nie dotyczące nas. *Inność* ciał „podłych”, wykluczonych z kanonu normatywnego grup tożsamościowych, oddala ewentualność każdego wspólnotowego przystawania, czyli *de facto* oddala wstręt od siebie i wobec siebie. W przypadku eksperymentowania na ciałach podłych skóra – bardziej niż estetyczną – pełni funkcję normatywną. Wstręt „miesza uczucia”. Włącza i wyłącza wstyd. Odraza na widok wnętrzości, które są częścią wspólną, choć nie wspólnotową, jest dystansowana poprzez kulturową (nie) przynależność. Ciało statusowo uprzywilejowane, fasadowe, ze swoimi cywilizacyjnymi technikami „uwznioślenia” i „przebierania”, wygładzającymi linie i wyrównującymi profil sylwetki oraz zasłaniającymi wspólnotowe, skrywane i wstydlive dystynkcje organiczne, nigdy jeszcze nie było dalej od ciała groteskowego. Normatywna funkcja wtrętu rozpoczyna się zatem nie w opinii estetycznej, przesuwającej granice wstydu i odrazy, ale w bezwzględnych technikach segregacji, naznaczania i wykluczania, które stają się charakterystycznymi obrazami tego, że coś chce uchodzić za coś innego, niż jest.

Vetula i jej krewni. „Żywa padlina” i jej „nienasycony głód erotyczny”

Zanim w końcu umrze, pierwszej się starzeje;
szkielet kształty traci, moc ducha tępieje.
Jak szpetne jest leciwe ciało [...]
Pożółkła skóra, zmarszczkami poorana,
krwią nabiegłe oczy, co łzawią od rana,

113 Por. G. Chamayou, *Podłe ciała*, przeł. J. Bodzińska, K. Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2012.

czaszka niemal łyśa, szczeka zębów pusta, pełna lepkiej mazi,
posiniałe usta,
pierś zwisa ku talii, niby zwiędłe grona,
chudych żeber klatka, szyja pokrzywiona,
Ta żywa padlina, o zapadłych licach [...]
Więc jeszcze pytać chcesz, spróchniała dudo,
co męski wigor we mnie zjadło?
ty co masz zęby czarne [...]
czeluście chudych twych pośladków zioną [...]
już nie podniecą jąder zwiśnię piersi [...]
sflaczały brzuch, zwioteżałe uda, łydki
opuchłe kształty, co przekwitły.
Horacy

Uczucie wstrętu aspiruje do rangi poznania (teoretycznego) swego obiektu;
jednocześnie jest pewną powinnością,
swego rodzaju imperatywem kategorycznym działania [...]
oraz realizacją tego działania w postaci wymiotów czy odwrotu.
W. Menninghaus¹¹⁴

Fantazmatycznym obrazem ciała groteskowego, łączącym niemal większość przedmiotów wstrętności i skupiających odrazę, a łączącym się z serią skojarzeń rozwarłe usta – otwarte łono, jest motyw *vetuli*, czyli kulturowa figura *staruchy*. Sama śmierć symbolizowana przez *kostuchę* jest już „ideą wstrętną”, przedstawianą bez „tkliwości estetycznej”¹¹⁵. *Wstrętna kobieta*¹¹⁶ w jednym toposie jednocy

114 W. Menninghaus, *Wstręt...*, s. 13.

115 Tamże, s. 110.

116 W tej publikacji posługuję się synonimami dyskursywnie krążącymi wokół motywu *vetuli*; zawsze zaznaczam to kursywą, jako pojęcie z teorii i historii kultury i antropologii, a nie pejoratywnych skojarzeń potocznego języka.

wszystkie ohydne defekty i odrażające praktyki. Antropologiczna i etnograficzna lista rozmaicie przedstawianych w kulturach krewnych *vetuli* jest długa, zróżnicowana semantycznie i pojemna symbolicznie. *Vetula*, jak każdy *podejrzany autorytet*, rządzi wyobraźnią masową pokoleń, nie daje się usunąć ani z nieświadomości zbiorowej, ani z praktyk kulturowych, ani z badań etnograficznych. Specyfikę *staruchy* jako autorytarnej siły zagrażającej życiu (mężczyzny) symbolizującej śmierć (także śmierć symboliczną i ponowne narodziny) daje się wykorzystać także w wielu interpretacjach psychoanalitycznych. Tu interesuje nas jednak kwestia taedio-genności fenomenu *vetuli*. *Brzydka starucha* jest odrażająca we wszystkich możliwych zakresach, łamie większość tabu wstrętności: kapiące otwory, wyziewy, ohydna woń, wyrostki-narośla, przełamana linia sylwetki, nadmierna wybujałość form (piersi, nos, stopy), ułomność fizyczna, deformacje i wykoślawienia ciała. Budzące wstręt fenomeny i procesy zostały wykorzystane w symbolice *staruchy* jako platforma symboliczna obrazów śmierci i narodzin, marniejącej żywotności i organicznego przeznaczenia cielesności, funkcji brudu i rozkładu. W tym sensie *vetuli* blisko do toposu ciała groteskowego lub *podłego*, które daje się jednym gwałtownym pociągnięciem semantyczno-normatywnym (wstręt) wyrzucić poza obręb świadomości i poczucia przynależności.

Zestawienie obiektów wstrętności *vetuli* ma jednak szerszy horyzont semantyczny. W teorii i historii wstrętu, antropologii kulturowej oraz etnografii *starucha* wiąże się także, poza rozkładającą się i butwiejącą witalnością, z symbolem odrażającego erotyzmu i nienasyconej seksualnej żądzy. Znaczenie toposu *staruchy* jako odrażającego obiektu seksualnego jest trudne do wykorzenienia z etnografii i antropologii oraz psychoanalizy. „Wymagania seksualne *vetuli* stanowią osobny krąg motywiczny: nienasycona żądza licznych *fetutiones*, skargi na wiotkość i impotencję mężczyzny [...]”. Co więcej, obraz „nienasyconego głodu erotycznego” *vetuli*¹¹⁷ jest uzupełniony

117 W. Menninghaus, *Wstręt...*, s. 119 i nast.

wizerunkiem „brzemiennej, śmiejącej się staruchy”, odmalowanym obrazowo przez Bachtina. Ziejący otwór rozwartych szyderczych ust zatem powraca. Nienasycona erotycznie i brzemienna *starucha* jest ciałem groteskowym, aktem ucieleśniającym wstręt kulturowy i seksualny, personifikacją wstrętu normatywnego, uruchamiającego złożone mechanizmy unikania i odsuwania odrazy od swoich fasadowych, przyjętych wizerunków społecznie akceptowanych i z przyjemnością asymilowanych. Wstręt jest jednak *rzeczą nienasyconą* i jako taki nie daje o sobie zapomnieć, narzuca się percepcji, zakłóca interpretacje, porusza całą *psychę*, wstrząsa *somą*, nieustannie wymusza wysiłek (anty)identyfikujący i produkcję fantazmatów:

Traumatyczna fantazma *magna mater* [...] oraz traumatyczna fantazma czarownicy górującą mocą i potencją seksualną, zostały po równi obłożone podwójną klątwą: poprzez unieszkodliwiające zdeformowanie – w pokurczoną, bezzębną, ubogą, aseksualną staruszkę [...], oraz graniczące z wykpieniem odrzucenie tej pokurczonej formy niebezpiecznej kobiecości jako nieestetycznej. Klasyczna estetyka w tym sensie była więc kontynuacją procesu czarownic, prowadzoną innymi środkami¹¹⁸.

Wstręt determinuje zatem konieczność negacji. Negacji instynktownej, gwałtownej, wykorzystującej rezerwuar z pogranicza zarówno świadomych wzorców zachowania (reagowania) kulturowego i estetycznego, jak i nieświadomych impulsów działania. Owo „transcendowanie czysto estetycznego sądu przez wstręt ma charakter etyczno-moralny, albowiem wstręt nigdy nie ujmuje jakości jedynie jako realności, lecz zawsze jako takie realności, które nie powinny istnieć”¹¹⁹. Mimo że coraz rzadziej od powstania estetyki jako samodzielnej dyscypliny (ok. 1750 r.) przywołuje się wstręt jako „esencję sądu smaku”, to można

118 Tamże, s. 122.

119 Tamże, s. 12.

mówić o nim jako o „autonomicznym narzędziu osądu”¹²⁰. Smak estetyczny i moralny stał się korelatem rozwoju dyskursywizacji wstrętu, który stanie się kategorią „kultury estetycznej”, ekskluzywnej, hermetycznej, hierarchicznej, a co gorsza, rozwinie się w estetyczno-normatywne praktyki kultury segregującej tożsamościowe grupy w zakresie gustu estetycznego i według kryteriów obowiązującej moralności.

„Przechodni dziedziniec” i „ciało dwucieleśne”. Odrodzenie w (auto)rycie

Groteskowe ciało to przechodni dziedziniec wiecznie odnawiającego
się życia,
Niewyczerpalne naczynie śmierci i poczęcia.
Michaił Bachtin¹²¹

[J]edno ogniwo wchodzi w drugie, gdzie życie jednego ciała rodzi się ze
śmierci drugiego – starego.
Michaił Bachtin¹²²

Zbudowane z plododajnych głębin i wypukłości płciowych ciała
nie jest nigdy wyraźnie odgraniczone od świata: przechodzi weń,
miesza się z nim i zlewa.
Ciało nabiera kosmicznych rozmiarów, a kosmos staje się ciałem.
Żywioty kosmiczne przekształcają się
w wesołe cieleśne żywioty rosnącego, tworzącego i zwyciężającego
ciała.
Michaił Bachtin¹²³

120 Tamże.

121 M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais’go...*, s. 438.

122 Tamże, s. 439.

123 Tamże, s. 464.

Deprecjacja wysokiego tonu kultury w perspektywie groteski ludowej¹²⁴ i wizerunku ciała groteskowego to także degradacja i odnowienie na płaszczyźnie „dołu materialno-cieleśnego” przedmiotów z innego porządku dyskursywnego kultury: „[w]szystkie te elementy językowe tworzą specyficzną, swobodną atmosferę; większość z nich wiąże się bezpośrednio z dołem materialno-cieleśnym; ucieleśniają one i degradują rzeczy, mieszają ciało ze światem [...]”¹²⁵. Owe mieszanie i przemieszczanie wzajemnych potencjalności wewnętrzno-zewnętrznych (kosmicznych i uniwersalnych), biorących udział w wielkiej, wspólnej przemianie materii/energii nowego-starego, to ciało „zapładniające-zapładniane, rodzące-rodzone, pożerające-pożerane”¹²⁶, pijące, wydalające, chore, umierające; w każdym języku istnieje ogromna ilość wyrażań związanych z takimi częściami ciała, jak organa płciowe, zad, brzuch, usta i nos”¹²⁷ oraz „akty cieleśnego dramatu – jedzenie, picie, defekacje (i inne wydzielania: pocenie się, smarkanie, kichanie), spółkowanie, brzemienność, poród, wzrost, starość, choroby, śmierć, rozszarpanie, pokawałkowanie, pożarcie przez inne ciało”¹²⁸, a wszystko to dokonuje się „na granicy ciała i świata lub na granicy starego i nowego ciała”¹²⁹.

Groteskowe ciało, z wyrostkami, wybrzuszeniami, wydęciami, przerostami i wylotami, wychodzącymi na świat swoją hiperboliczną ekspansywnością z przekroczeniem (ignorancją) własnych granic, odsłania postać ciała wewnętrznego, które ma swój mięsny

124 „»Wysoki« akt duchowy został poniżony i zdetronizowany [...]. Ale dzięki tej detronizacji słowo odnawia się i rodzi niejako na nowo” (Tamże, s. 428).

125 Tamże, s. 430.

126 Motyw pożerania-pochłaniania, żarłoczności i żądzy obfitości rozwijam w innym rozdziale przywoływanej tu autorskiej publikacji, która jest w przygotowaniu.

127 M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais’go...*, s. 439.

128 Tamże, s. 438.

129 Tamże.

głos: „Śmierć nigdy nie kończy tu czegoś istotnego, albowiem nigdy nie dotyczy ciała gatunku, przeciwnie – odnawia je w nowych pokoleniach”¹³⁰. Bachtin podkreśla, że wydarzenia ciała groteskowego zawsze rozgrywają się na pograniczu dwóch ciał, „jak gdyby w punkcie ich przecięcia: jedno ciało ukazuje swoją śmierć – drugie swe narodziny, ale łączą się one w jednym dwucieleśnym ciele”¹³¹. „Otwarte usta”, kojarzone z „rozwartym łonem”¹³², to droga do czytania karnawałowego żywiołu i jego dynamizmów odrodzenia:

Głębiny cielesne są płodne: umiera w nich stare, z nadmiarem rodzi się nowe [...]; to albo płodne głębiny cielesne albo płciowe, zapładniające wypukłości. Ciało pochłania i rodzi, bierze i oddaje”¹³³. „Groteskowe ciało odgrywa olbrzymią rolę w rozwinięciu tego tematu. Powszechne ludowe, rosnące i wiecznie triumfujące ciało czuje się w kosmosie jak w domu rodzinnym. Jest ciałem z ciała i krwią z krwi kosmosu. Istnieją w nim te same kosmiczne żywioły i siły, ale są tu znacznie lepiej uformowane; ciało to ostatnie i najlepsze słowo kosmosu, to wiodąca siła kosmiczna [...]”¹³⁴.

Wiele symboli i mitemów odrodzenia ma swoje przedłużenia poznawcze w antropologii kultury i mitoznawstwie porównawczym. Celem tego tekstu jest jedynie zwrócenie uwagi na pewien typ relacji i połączeń kategorii analitycznych, należących do ciągu skojarzeń: ciało groteskowe/otwarte usta – ambiwalencja wstrętu – odrodzenie/odnawianie znaczeń. Jest to obszar, który interesuje mnie jako potencjalnie dający się problematyzować dla pedagogiki¹³⁵.

¹³⁰ Tamże, s. 443.

¹³¹ Tamże.

¹³² Tamże, s. 461.

¹³³ Tamże, s. 464.

¹³⁴ Tamże, s. 465.

¹³⁵ O roli i znaczeniu problematyki karnawalizacji, żywiołu cielesnego, efektu pogranicza i dynamizmów „świata na opak”, rekonstruowanego przez



Rys. M. Jaworska-Witkowska
na podstawie L. Freud

Perspektywa ontologii wdzięczności, zarówno jako dar spotkania myśli Bachtina, jak i całej jego percepcji, pozwala nam ugruntować nasze myślenie w pozornie odległych pedagogice obszarach, które ukorzeniają nas w integralności i źródłowości poznania humanistycznego. Czytanie rytmów naturalnych ludowej dynamiki karnawału i otwartego ciała groteskowego, z jego nieoczywistą, dwubiegunowo skonfliktowaną normatywnością, pozwala widzieć tu szansę na otwarcie dyskusji nie tylko na temat rytów inicjalnych, ale także na temat psychopedagogiki i etyki wstrętu. Autorytet (*podejrzany*) ziemi, która jest starsza niż świat i „wie lepiej”, jest pasmem transmisji auto-rytów przejścia¹³⁶, nie do pogardzenia w kategoriach inicjalnych przeżyć i wglądów, oraz rozwinięć od dawna interesującej mnie problematyki *autorytetów podejrzanych*¹³⁷.

Wstręt jako operator praktyk segregacji tożsamościowych. We władzy wymiotu

Wstręt zdobywa „własne życie” jako przedmiot prezentacji czy refleksji, staje się dezyderatem, który zasługuje na analizę ze względu na swe (anty-)estetyczne i moralne jakości.
Winfried Menninghaus¹³⁸

Symbol daje nie tylko do myślenia.
Symbol daje okazję do różnych rzeczy,
do rozmaitych rodzajów rzędu i rozmaitych odmian ekwilibrystyki.
Nie tylko do podstawień i utożsamień.
Zbigniew Mikołajko¹³⁹

Bachtina, a życiodajnego dla problemu pedagogicznego pisał już L. Witkowski. Zob. L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza...*

136 Por. więcej na temat auto-rytu: L. Witkowski, *Humanistyka stosowana...*, s. 529.

137 M. Jaworska-Witkowska, *Autorytety „podejrzane”...*, s. 73–110.

138 W. Menninghaus, *Wstręt...*, s. 10.

139 Z. Mikołajko, *We władzy wisielca...*, s. 351.

Otchłań groteskowego ciała (rozwarłe usta, łono i *anus*) przesuwają, wydają i pochłania, wyrzuca (wymiotuje, oddycha, wyziewa, rodzi, poci się) i przyjmuje do siebie (jedzenie, strawa), daje nieprzerwany kontakt wnętrza z ciałem poprzez wymianę i przemianę treści, ciągły przepływ, niedającą się domknąć transfuzję i transakcję ze światem, także treści psychicznych. Trzeba tu wspomnieć także o nieco dalszym skojarzeniu, związanym z semiotyką jedzenia i płciowości. One też pojawiają się w dyskursach łączących kategorię (tabu) ciała i wstrętu¹⁴⁰, szczególnie w kontekście ciała groteskowego odsłaniającego swą istotę w „spółkowaniu, brzemienności, porodzie, agonii, jedzeniu i defekacji”¹⁴¹, czyli głównie w abominacyjnych doznaniach związanych z samą symboliką otworu, wymiany materii oraz pochłaniania i emitowania wstrętnych substancji. Najkrócej mówiąc, temat rozwartych ust jest jednym z kulturowych i estetycznych szyfrów wstrętu¹⁴², dając szybkie, choć tabuizowane, skojarzenia nie tylko

140 Por. M. Jaworska-Witkowska, *Ambiwalencje wstrętu...* Charakterystyka wstrętu jako gwałtownej obrony przed niechcianą innością i niemożliwą (do zaakceptowania) bliskością w ujęciu Kristevej i Sartre’a ma swoje egzemplifikacje w postaci granicy normatywnej, estetycznej i egzystencjalnej, nie tylko na gruncie antropologii (Douglas), psychoanalizy (Kristeva, Freud), ale także w literaturze (Sartre, Kafka, Dostojewski, Proust, Borges, Artaud).

141 Mimo możliwych taediogennych doznań w trakcie porodu (krew, mocz, łóżysko, fekalia, śluz), a także obrazów „rozwartych ust” krzyku kobiety rodzącej lub noworodka przychodzącego na świat, w historii kultury często wobec cywilizacyjnego patosu narodzin życia sublimuje się te okoliczności, wyłączając poród z czynności generujących wstręt. Poród „jest pozbawiony tego odpychającego charakteru” pisze w *Estetyce brzydoty* K. Rosenkranz (por. W. Menninghaus, *Wstręt...*, s. 83).

142 W. Menninghaus analizuje wstręt w odniesieniu do trzech rudymen-tarnych charakterystyk: (1) jako gwałtownej obrony, (2) jako reakcji na obecność (*znaczącą*) oraz (3) jako reakcji wobec sytuacji przyciągania i fascynacji przez materię wstrętności, np. estetyka rozkoszy czerpanej z przerażenia, transformacja odrzucenia monstrialności w przyciąganie,

z otworem granicznych przejść, ciemną dziurą transmisji przeobrażeń, ale także w prostym odniesieniu do trawienia treści i przemiany materii, zasilających organicznie i psychicznie/symbolicznie to groteskowe ciało, w permanentnym stanie nieukończenia i nienasycenia swoją niegotowością oraz produkcją przeobrażeń swojego ciemnego, tabuizowanego dzieła; dla groteskowego bowiem ciała, zgodnie z logiką, poetyką i estetyką życiodajnego rytu odrodzenia, „nie istnieje coś takiego jak czysty koniec, ostatecznie nie istnieje coś takiego jak śmierć: dynamiki życia organicznego nie powstrzymuje defiguracja przelotnej »wiązki« kawałków ciała”. Mimo że „wstręt wyznacza podmiot”, jak pisze Kristeva, ale „nie oddziela go radykalnie od tego, co mu zagraża”¹⁴³. Skazuje go na konfrontację w dwoistej strukturze *abiektu*¹⁴⁴, na operację oddzielania, rysowania pola i konstruowania

afirmacja obrzydliwości, fascynacja *taedium*, satysfakcja estetyczna wobec przeraźliwości i odrazy. W swoich analizach dokładał jeszcze jeden element analityczny. Wstręt jako dyspozycja uniwersalna podmiotu jest rzeczą nienasyconą, nieustannie inicjującą aktywne dwubiegunowe oscylowanie w strukturze dwoistej rozwoju, zarówno rozwoju podmiotowości, jak i egzystencji. Nasycenie jest groźne, niebezpieczne dla dynamiki rozwojowej, wywołuje blokujący przesyt, egzystencjalną apatię, wstręt z przesycenia (de Sade) i „głębokie znudzenie” (Sartre). Wstręt zatem chroni podmiot nie tylko przed niechcianą obecnością i przed nieakceptowaną instrumentalizacją, ale także, przed zagrożeniem nicością, samobójstwem jako doświadczeniem wyobraźni (Chwini), śmiercionośnymi całościowymi metaforami egzystencji, porządkującymi istotę *bycia* w odmowę istnienia.

143 J. Kristeva, *Potęga obrzydzenia...*, s. 15.

144 Kristeva przywołuje pojęcie *abjectus*, czyli *porzucony, pogardliwy, nieczemny, wstrętny*. Dosłownie oznacza ono *odrzuć*, ale pole semantyczne obejmuje także *pomiatać, upodlać*. W teorii *abiektu* funkcjonują także tłumaczenia *pomiot, wymiot* oraz to, co odrzucane, czyli *wy-miot*. *Abjekt* jest więc tłumaczony jako *wymiot* i *pomiot*. Oby wersji używa się synonimicznie. W publikacjach stosuje się także spolszczoną wersję *abiekt*. Kategoria *abiekcji* (odrzuć, kalania), określonej jako „nowe i »aktualne«

terytorium swojej kultury – czystej, symbolicznej, przyswajalnej, podobnej. W jaki sposób *wymiot* czy *pomiot* konstytuują kulturę „ja” czy/i podmiotu?¹⁴⁵ Właściwie pozostaje tylko ponownie to przywołać: *pomiot* wskazuje granice kultury (i) ciała, chroni tabu cywilizacyjne, odsuwa od zmytu. Wszystkie te tematy mają wartość badawczą dla pedagogiki, a chodzi tu przecież o otwarcie świadomości poznawczej na kategorie zapośredniczające interpretację podmiotowości w obszarach dających się znaleźć tylko w psychoanalizie: iluzję, sen, tajemnicę, wyparcie, przeniesienie, mit, rytm, psychosociologię rytmu.

Semantyka wstrętu i demoniczna personifikacja *otchtłani* otwiera też inną dyskusję: jak możliwa jest edukacja do wstrętu i humanizowanie stanów trudnych lub niemożliwych do asymilacji? Warto pamiętać, że wstręt dystansuje przeraźliwość, oswaja monstrualność. Po gwałtownym kryzysie taediogennym przychodzi uważne spojrzenie na materię wstrętu, które rozkłada lęk na poznawcze cząstki łatwiejsze do przeżucia i strawienia. Sprzyja to oswajaniu inności i przeciwdziałaniu segregacji oraz wzmocnieniu podziałów normatywnych.

Wstręt jako operator praktyk segregacji tożsamościowych wyznacza granice akceptowalności społecznej i kulturowej. Poza wszystkim, wyznaczonym już przez Mary Douglas w złożeniu czyste-nieczyste,

zjawisko intelektualne”, „nowy szyfr przewodni”, „mutacja refleksji nad wstrętem” pojawia się bardzo często w literaturze światowej, szczególnie od 1980 roku, po publikacji *Potęgi obrzydzenia* J. Kristevej; por. tamże s. 7–8; T. Kitliński, *Obcy jest w nas – Kochać według Julii Kristevej*, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2001, s. 48.

145 Będąc operatorem afektywnym odsłaniającym tabu kulturowe, różnice społeczne i praktyki segregacyjne (czyste/nieczyste, asymilowalny/niespożywalny, Inny/własne), wstręt jest medium relacji z impulsami libidalnymi. Freud uważa wstręt za „neurotyczny symptom wyparcia archaicznych pobudzeń instynktownych” (W. Menninghaus, *Wstręt...*, s. 9), czyli jako efekt sublimacji, „przejścia do stanu kultury”. Niedaleko tu od konstatacji Kristevej. Oznaczać to może perspektywę analityczną uznania wstrętu za niezbywalną dystynkcję uniwersalną (splotów) reakcji ludzkich.

wstręt konstruuje sytuację poznawczą próby i asygnacji. „Próbę” tożsamościową i kategoryzacyjną w obliczu przezwyciężenia wstrętu wobec monstrualności i deformacji, bo to wprost prowadzi nas w kierunku rozważań nad historią rozwoju polityki wrażliwości do pedagogiki specjalnej i opiekuńczej. W ten sposób zaznaczyć chciałam mechanizm kategoryzowania problematyki społecznej i tożsamościowej przez ideę, która nie tylko rzadko pojawia się w dyskursie pedagogicznym, ale ma swoją „niemą historię”, która nie przystawała do dyskursywizacji pojęć estetyczno-normatywnych.

Liczne nawiązania w historii wstrętu do taediogenności ciała czynią z niego domenę womitywnych doznań i rozszerzają dyskurs wstrętu o nowe strefy analizy fenomenów abiektywnych, wychodzące poza normatywną, nieustanną, stabilną młodzieńczość ciała i uporządkowany kanon kulturowania owej pożądanej fasadowości. Mam tu na myśli nie tylko przywołane już w tekście ciała *podłe* czy groteskowe, ale także martwe, starcze, zdeformowane, monstrualne, brzydkie. Abominacyjnych korelatów wstrętu i jego materii dostarcza nie tylko sama egzystencja, ale także jej dyskursy psychoanalitycznie *przerobione* w mechanizmy naznaczania, segregowania i wykluczania. Zatem od samego początku rozważań wstręt przedstawia sobą dwoistą, ambiwalentną strukturę uczuć, myśli i doznań, wikłając nas w dwoistą normatywność tej kategorii analitycznej, co ilustrują przywoływane egzemplifikacje. Tak zarysowany teoremat wstrętu i jego dyskursywne akcenty otwierają się na problematykę pedagogiczną, której rozwój w stronę „specjalizacji wyższego rzędu” (T. Kotarbiński) jest tu dynamizowany głównie przez antropologię kultury, estetykę, psychoanalizę, etykę i całą grupę nauk, powiązanych w „pakcie poznawczym” na rzecz niepodzielonego przedmiotu badań, w trybie integralności (źródłowości) poznania, nauk „kłusujących” z drapieżną pokorą (L. Witkowski) czy „szlachetną krytyką” (S. Dali), uprawiających subwersję poznawczą, „twórcze zdrady”, nauk zawieszających spory o „gospodarza-żywiciela” konkretnych kategorii, bez zawłaszczeń formalnych i dyscyplinarnych/dyscyplinujących praw wyłączności. Mam tu na myśli całą grupę nauk

wychodzących poza tendencje metapoznawcze czy transgraniczne, jak art&science czy artsci. Sztuka jest tu kalejdoskopem poznawczym niemal na zamówienie. Zmysły, które się nasycają, mimo że wrażenia generujące mechanizm nasycania mogą być ulotne, muszą wejść we współpracę z intelektem, którego nie można pozostawić bez pracy (nieustanne poszukiwanie, przeszukiwanie, odkrywanie, interpretowanie, ćwiczenia w rozumieniu).

Ciało groteskowe jako pretekst i kontekst dla refleksyjnej normatywności wstrętu (zakończenie)

Wstręt to gwałtowny żal po zawsze już utraconym „przedmiocie”.

Wy-miot burzy mur wyparcia, i jego sądów.

Kieruje *ja* ku źródłom, do okropnych granic, od których *ja* się uwolniło [...]

Wstręt to zmartwychwstanie, które przechodzi przez śmierć (*ja*).

To alchemia, przekształcająca popęd śmierci w poryw życia, nową znaczeniowość.

Julia Kristeva¹⁴⁶

Co z przywoływanych tu kategorii, mających znaczenie symboliczne, posiadających „płodne otchłanie” i długie ciągi skojarzeń kulturowych, dałoby się przełożyć na heurystyczne i interesowne czytanie dla pedagogiki? W innym miejscu¹⁴⁷ problematyzowałam obszar psychopedagogiki wstrętu jako łączącego transdyscyplinarnie ważne i płodne kategorie dla pedagogiki z czytania Kristevy i Sartre’a. Tu należy podkreślić, że motyw rozwartych ust i życia cielesnego w karnawałowym żywiole przedstawień wspólni przemiany materii/energii jest pretekstem do wydobycia ogólniejszej kategorii analitycznej i porządkującej wnioski. Po pierwsze, wstręt to metafora idei

146 J. Kristeva, *Potęga obrzydzenia...*, s. 20.

147 M. Jaworska-Witkowska, *Ambiwalencje wstrętu...*

dotyczących taediogennych stref poznania (i) normatywności kulturowej, estetycznej i egzystencjalnej. *Przeniesienie wstrętu* w obszary wewnętrznych granic normatywności i estetyki psychoanalitycznie uzupełnia koncepcje psychoedukacji. To *terra incognita* pedagogiki, która powinna, w ramach specjalizacji wyższego rzędu pedagogiki jako nauki chłonnej i generatywnej¹⁴⁸ oraz przesłania pedagogiki integralnej¹⁴⁹, zostać rozpoznana i włączona do pedagogicznych analiz interpretacji podmiotowości i jej dyskursów normatywno-estetycznych. Po drugie, wstręt otwiera przestrzeń sztuki abiektywnej, która wiele (o)powie o spektaklach i scenach konfliktu wewnętrznego człowieka w jego odniesieniach do kultury (i) *Innego/Innych*, zarządzających normatywnością wyobraźni indywidualnej i zbiorowej. Analizy kategorii wstrętu mogą zatem rozpoznać potencjał podmiotowego oporu w rozwoju, socjalizacji, edukacji, wychowaniu i psychoanalizie, który ujawni się jako symptom w twórczości artystycznej i sztuce. Po trzecie, wstręt, pozostając nienasyconą, dwoistą strukturą oscylacyjną i uniwersalną dystynkcją człowieka, w dynamice ruchu między biegunami normatywności, estetyki oraz w zarysie granic i tabu psychoanalitycznych, wyświeśla różnorodność odsłon wewnętrznej walki podmiotu o swoją spersonalizowaną, wewnętrzną kulturę, którą według Kristevej wyznacza wstręt (kultura „ja”), oraz odsłania obrazy niepokojów o drogi indywidualnego rozwoju lub indywidualne drogi rozwoju. Wstręt odkrywa dla pedagogiki wagę procesu sublimacji w procesie wychowania, wartościowej socjalizacji i terapii. Wymaga to ciągłego „ćwiczenia” wstrętu zarówno poznawczego, jak i emocjonalnego, w wielokrotnie powtarzanych sytuacjach problemowych, wstręt bowiem, abiekt, nienawiść, lęk, agresja nie dają się inaczej eliminować i powracają jako wyparte i uparte dyspozycje podmiotu¹⁵⁰,

148 Por. M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki...*

149 Por. M. Jaworska-Witkowska, *W stronę pedagogiki integralnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.

150 Por. M. Kwaśniewska, *Od wstrętu do sublimacji. Teatr Krzysztofa*

a w perspektywie kulturowej skupia on wszystko, co nieznane, obce, nienawistne, przemocowe, agresywne, nieczyste, niechciane, złe. Zaakceptowanie i zrozumienie inności, przywrócenie związków międzykulturowych to nie tylko wzmocnienie poznania, życiodajny efekt pogranicza¹⁵¹ i intensyfikacja komunikacji wielokulturowej, ale także zmiany porządku społecznego i etycznego w kierunku solidarności pokoleń i kultur. Ponadto warto zauważyć, że obcość, która jest wpisana w strukturę podmiotu w koncepcji Kristevej, jest częścią nas samych, więc marginalizując i wykluczając *innego*, alienujemy i wypieramy część swojej podmiotowości.

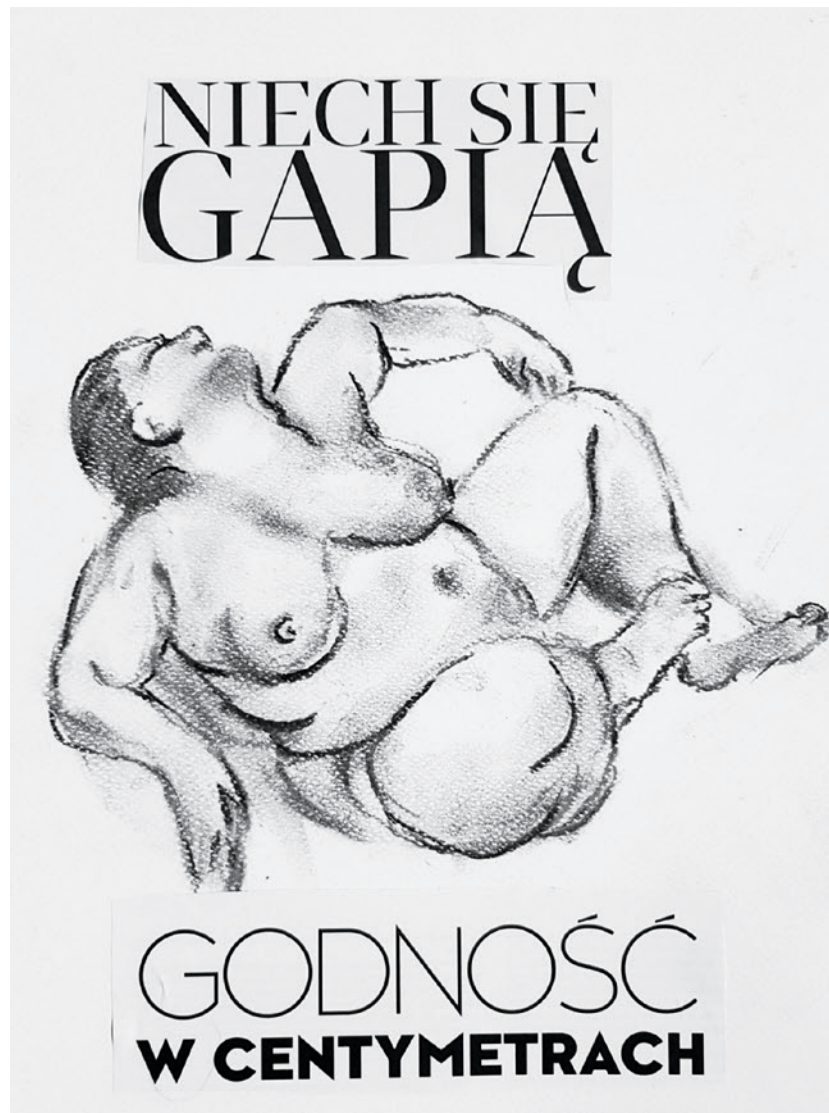
Intuicje badawcze wzmacniam na koniec myślą, która dostała już w tym tekście swoje wprowadzenia: wstręt wobec otwartego ciała jest jedną z rzeczy nienasyconych, podkreślających wagę paradygmatu dwoistości¹⁵² i odsłaniającą potencjał struktur oscylacyjnych w kształtowaniu podmiotowości. Wstręt, pozostając zatem kategorią pedagogiczną, swoim zasięgiem wyznacza nowe obszary jej teorematu, coraz bardziej rozprzestrzeniającego się, odległego od utrwalonego centrum, dwoistego, *zmąconego* w dyskursie, wymagającego *opisu gęstego*, wykorzystania *tekstów dwuręcznych*¹⁵³ i niedającej się łatwo nasycić ani zbyć profesjonalnej narracji kulturowej, nie wyłączając jej wizualnych egzemplifikacji. •

Warlikowskiego w świetle teorii Julii Kristevej, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.

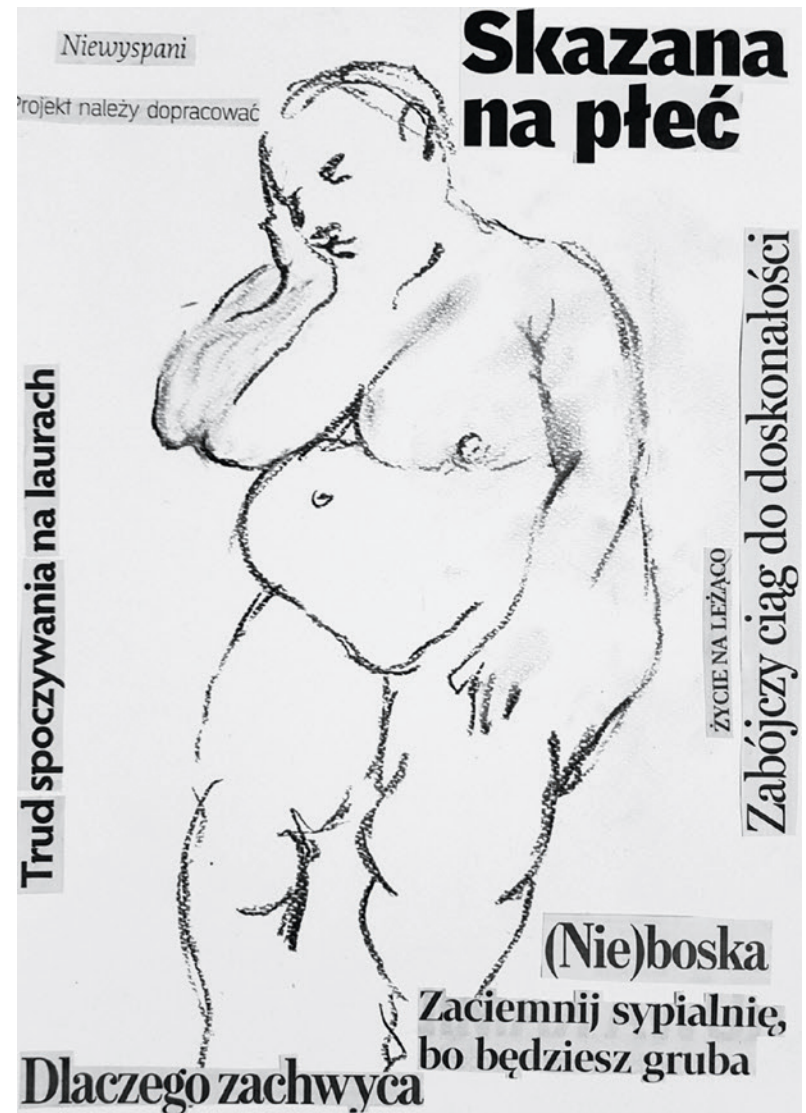
151 Por. L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza...*

152 Por. L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

153 W największym uproszczeniu przywołuję tu objaśnienia J. Brunera z *Kulturowej teorii edukacji*, że chodzi o m.in. wykorzystanie wzajemnie uzupełniających się tekstów naukowych i literackich.



Rys. M. Jaworska-Witkowska
na podstawie L. Freud



Rys. M. Jaworska-Witkowska
na podstawie L. Freud

Bibliografia

- Bachtin M.**, *Estetyka twórczości słownej*, tłum. E. Czaplewicz, PIW, Warszawa 1986.
- Bachtin M.**, *Problemy literatury i estetyki*, tłum. W. Grajewski, Czytelnik, Warszawa 1982.
- Bachtin M.**, *Twórczość Franciszka Rabelais'a a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, tłum. A. i A. Gorenio, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975.
- Bakke M.**, *Bio-transfiguracje. Sztuka i estetyka poshumanizmu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2010.
- Bez granic. Przetworzone ciało-poszerzony mózg-rozproszona sprawczość*, red. R. W. Kluszczyński, Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia – Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Gdańsk-Łódź 2019.
- Brach-Czaina J.**, *Błony umysłu*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2003.
- Brach-Czaina J.**, *Szczeliny istnienia*, Wydawnictwo eFka, Kraków 2006.
- Cioran E.**, *Ćwiartowanie*, tłum. M. Falski, Wydawnictwo KR, Warszawa 2004.
- Cioran E.**, *Zarys rozkładu*, przeł. M. Kowalska, Wydawnictwo KR, Warszawa 2006.
- Cooper J.C.**, *Zwierzęta symboliczne i mityczne*, tłum. A. Kozłowska-Ryś, L. Ryś, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 1998.
- Courtine J.J., Haroche C.**, *Historia twarzy. Wyrażanie i ukrywanie emocji od XVI do początku XIX wieku*, tłum. T. Swoboda, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2007.
- Dziemidok B.**, *O komizmie. Od Arystotelesa do dzisiaj*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2011.
- Filipowicz A.**, *Sztuka mięsa*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2013.
- Janion M.**, *Wampir. Biografia symboliczna*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004.
- Jaworska-Witkowska M.**, *Ambiwalencje wstrętu. O nienasyceń wymiotu w dwubiegunowych inkluzjach J. Kristevej i J.P. Sartre'a dla pedagogiki*, „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2016.
- Jaworska-Witkowska M.**, *Autorytety „podejrzane” w wyobraźni zbiorowej i ich fantazmatyczne przedłużenia w egzystencji (hypomneumata)*, „Er(r)go” 2013, nr 26.

Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

Jaworska-Witkowska M., *W stronę pedagogiki integralnej. Peregrynacje humanistyczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.

Kristeva J., *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*, tłum. M. Falski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

Kubińska O., *Przybyłem tu, by umrzeć. Relacje z placów straceń*, Wydawnictwo słowa/obraz terytoria, Gdańsk 2019.

Kwaśniewska M., *Od wstrętu do sublimacji. Teatr Krzysztofa Warlikowskiego w świetle teorii Julii Kristevej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.

Menninghaus W., *Wstręt. Teoria i historia*, tłum. G. Sowiński, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2009.

Miasto w sztuce – sztuka miasta, red. E. Rewers, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2010.

Rogowska-Stangret M., *Ciało – poza Innością i Tożsamością*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2016.

Turowski A., *Biomorfizm w sztuce XX wieku. Między biomachaniką a bezformiem*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2019.

Vigarello G., *Historia urody. Ciało i sztuka upiększania od renesansu do dziś*, tłum. M. Falski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.

Witkowski L., *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.

Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

STRESZCZENIE

Groteskowe ciało między estetycznością a surowym wstrętem wobec rozwartych ust. Bakhtin o nienasyconej płodności otchłani cielesnych ciała niegotowego, nieukończonego

Tekst oparty na analizie bachtinowskiej koncepcji ciała groteskowego koncentruje się wokół rozważań nad kulturową rolą normatywności i estetyczności wstrętu, odniesionego do żywiołu „ciała dwucieleśnego” i „patosu nadmiaru” (F. Rabelais). Ponadto dokonuje prób podejrzenia wątku przejścia i odrodzenia w serii ucieleśnień w estetyce karnawału analizowanego przez pryzmat kategorii autorytu inicjalnego (L. Witkowski). Żywioł materialno-cielesny i jego dynamika rozwoju groteskowego, nienasyconego ciała otwartego i nieukończonego jest przedstawiony na podstawie motywu „rozwartych ust” i jest w rozważaniach zestawiony z regulującą, normatywną i estetyczną funkcją wstrętu, jako operatora praktyk segregacji tożsamościowych.

SŁOWA KLUCZOWE

ciało groteskowe, metafora rozwartych ust, wstręt, autoryt, nienasyconie, odrodzenie, żywioł materialno-cielesny

SUMMARY

The grotesque body between aesthetics and crude revulsion versus open mouth. Bakhtin on the insatiable fecundity of the bodily abysses of the unready, unfinished body

The text, based on an analysis of Bakhtin's concept of the grotesque body, focuses on reflections on the cultural role of normativity and aesthetics of revulsion, related to the element of the „two-flesh body” and the „pathos of excess” (F. Rabelais). Moreover, it attempts to get an insight into the issue of transition and rebirth in a series of embodiments in the aesthetics of the carnival analysed through the prism of the category of initial authority (L. Witkowski). The material and bodily element and its dynamics of development of the grotesque, insatiable open and unfinished body is presented on the basis of the motif of the „open mouth” and is juxtaposed in the considerations with the regulating, normative and aesthetic function of revulsion as an operator of identity segregation practices.

KEYWORDS

grotesque body, open mouth metaphor, repulsion, authority, insatiability, rebirth, material-bodily element



EDYTA M. NIEDUZIAK
UNIwersytet Śląski w Katowicach

**Piękno w tym, co niedoskonałe,
czyli teatralne *wabi-sabi*.
O poruszającym potencjale
kreacji wynikających
z niepełnosprawności**

Życie jest trudne.

Skoro każde życie jest skończonością,
skoro celem każdego życia jest śmierć,
skoro każde życie rozsypie się pewnego dnia
jak popiół na wietrze...
Życie jest cierpieniem.
Henri Brunel¹⁵⁴

***Wabi-sabi*, edukacja, niepełnosprawność**

Zacznijmy najprościej, jak to możliwe. Wszak prostota celnie wpisuje się w *wabi-sabi*. Tak. *Wabi-sabi*, bo ta właśnie kategoria wyznacza początek naszych rozważań. Jak łatwo się domyślić, przenosi ona refleksję w obszar kultury Dalekiego Wschodu, a dokładniej – Japonii. To właśnie krótka opowieść o Sen no Rikyū, największym mistrzu herbaty poszukującym skomplikowanego zestawu zwyczajów, zwanego Drogą Herbaty, obrazuje, czym *wabi-sabi* jest. Będąc młodzieńcem, udał się do mistrza, od którego otrzymał zadanie opiekowania się ogrodem. Włożywszy wiele wysiłku w idealne posprzątanie tego wyjątkowego miejsca, zadbawszy o nieskazitelne trawniki i doskonale przycięte drzewa, zanim ukazał swoje dzieło, potrząsnął wiśnią, tak by kilka jej kwiatów opadło losowo na ziemię, burząc ułożony

154 H. Brunel, *Opowieść o kocie, mistrzu Zen*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2005, s. 17.

porządek¹⁵⁵. To właśnie w tej „skazie” tkwi istota *wabi-sabi*, w rysie na nieskazitelnym obrazie rzeczy i zjawisk.

Czy można porównać doń tak bardzo złożoną i kontrowersyjną w definiowaniu kategorię niepełnosprawności? Zapewne nie do końca, wszak człowiek sprawny w swej istocie idealny nie jest; choć często człowiek zdrowy, piękny – zwłaszcza cieleśnie – stawiany jest jako przeciwwaga wobec osoby z niepełnosprawnością. Podobnie jak *wabi-sabi*, które było reakcją na estetykę przepychu, bogatej ornamentyki i drogich materiałów. Zainteresowanie nim w kulturze euro-amerykańskiej, jakie pojawiło się w drugiej dekadzie trzeciego milenium, wydaje się ważnym znakiem na tle rozbuchanej kolorami, tandetnej, komercyjnej i rozrywkowej kultury przełomu tysiącleci. Nie bez przyczyny liczne poradniki designu promują prostotę i skromność tak w urządzeniu przestrzeni, jak i samego życia, uzasadniając to potrzebą wyciszenia umysłu atakowanego wyidealizowanymi obrazami i perfekcyjnymi wizerunkami, jakimi wypełnione są przekazy medialne¹⁵⁶. *Wabi-sabi*

[t]o pchle targi, a nie centra handlowe; stare drewno, nie eleganckie wykładziny podłogowe; jeden powój, a nie tuzin czerwonych róż.

Wabi-sabi rozumie delikatne, surowe piękno szarego grudniowego krajobrazu i bolesną elegancję opuszczonego budynku lub szopy.

Celebrytuje pęknięcia i szczeliny, zgniliznę i wszystkie inne ślady, które pozostawiają po sobie czas, pogoda i użytkowanie. Odkrywanie *wabi-sabi* to dostrzeganie wyjątkowego piękna w czymś, co może najpierw wydawać się zgrzybiałe i brzydkie¹⁵⁷.

155 *Wabi-Sabi: The Art Of Imperfection*, <https://www.ikebananaples.com/wp-content/uploads/2017/02/Wabi-sabi.pdf> [dostęp 06.10.2020].

156 Por. J. Pointer Adams, *Żyj wabi-sabi. Japońska szuka odnajdywania piękna w niedoskonałości*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2018.

157 *Wabi-Sabi: The Art Of Imperfection...*

I właśnie idąc tym tropem, odkrywania piękna w estetyce tego, co w pierwszym wrażeniu wydaje się niepełne, skażone, nieidealne, na przykładzie przedstawień kreowanych przez osoby z niepełnosprawnością, chciałabym czytelnika poprowadzić.

Wcześniej jednak dodajmy, że choć kategoria *wabi-sabi* często wykorzystywana jest w dyskursie estetycznym, to jednak pojawia się także w innych kontekstach, np. edukacyjnym. Jutta Treviranus przypisuje walory *wabi-sabi* otwartym zasobom edukacyjnym (Open Education Resource¹⁵⁸), postulując między innymi zmianę postrzegania zarówno ucznia, jak i całego procesu nauczania, jako elementów ukierunkowanych na doskonałość: „[M]usimy pamiętać o znaczeniu niedoskonałości, błędów, problemów, nieporozumień i niekompletności w uczeniu się zaangażowanym i porzucić nasze wyobrażenia doskonałości, uznając, że uczniowie uczą się inaczej i że potrzebujemy różnorodnych uczniów”¹⁵⁹. Przywołuję autorkę nie tylko z powodu wykorzystania kategorii *wabi-sabi*, lecz w związku z faktem zastosowania jej myśli w opisie wyzwiań, jakie stoją przed edukacją osób marginalizowanych, edukacją włączającą, a więc edukacją osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych, ale również edukacją dzieci. Jej postulat odnosi się bowiem

158 Open Education Resource – termin stosowany na określenie wszelkich zasobów edukacyjnych, do których istnieje wolny dostęp, dzięki m.in. zastosowaniu otwartych licencji i nowych technologii. Użyto go pierwszy raz podczas konferencji UNESCO w 2002 r. w Paryżu. Por. *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*, UNESCO, Paris, 1–3 July 2002: final report, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515> [dostęp 08.10.2020]; *Kapsztadzka deklaracja otwartej edukacji. Ku otwartym zasobom edukacyjnym*, <https://www.capetowndeclaration.org/translations/polish-translation> [dostęp 08.10.2020].

159 J. Treviranus, *The Value of Imperfection: the Wabi-Sabi Principle in Aesthetics and Learning*, *Open ED 2010 Proceedings*, [w:] 7th Annual Open Education Conference, 2010, Barcelona, Spain <http://openresearch.ocadu.ca/id/eprint/1202/> [dostęp 07.10.2020].

nie tyle do zmian systemowych, co do samego sposobu traktowania uczniów – z uznaniem dla bagażu ich doświadczeń, możliwości psychofizycznych czy różnic wynikających z kapitału kulturowego. Uczniów, którzy przecież są podmiotami edukacji. A o tym zdaje się często zapominać, skoncentrowani na dążeniach do realizacji edukacyjnych programów, modeli i ideałów. Uznanie różnorodności uczniów jest, jak podkreśla autorka, sposobem otwarcia edukacji i zmiany jej głównego nurtu, a co za tym idzie, powrotu do zgubionej i zapomnianej podmiotowości ucznia. Jej opis większego zainteresowania dzieci prostymi przedmiotami niż drogimi i wymuskanymi zabawkami ukazuje, jak niepełność i brak mogą motywować dzieci do rozwoju i inspirować pedagogów. Zbudowane z tekturowych pudełek zamki były bardziej atrakcyjne niż Disneyowskie nauczanie matematyki, geometria stała się zachęcająca dzięki patyczkom po lodach, a nie animacjom, a „doskonałe” zabawki rzadziej pobudzały umysły zaangażowane, zaradne lub dociekliwe¹⁶⁰. Zatem to, co niepełne, niedokończone, może niesprawne, nie musi budzić obaw i dystansu, lecz przeciwnie – prowokować ciekawość i chęć poznania.

Niepełność, niepełnosprawność nie muszą, a nawet nie powinny być więc rozumiane jako kategorie negatywne. Monika Jaworska-Witkowska w swoim projekcie wydobywania „pedagogiki z kultury” przywołała kategorię niepełnosprawności, wskazując na „potrzebę i konieczność innego/Innego, niekonwencjonalnego, a może nawet »niepełnosprawnego« konstruowania przestrzeni uczenia (się)”¹⁶¹. (Niepełno)sprawność pojawia się w odwołaniu do poezji Tadeusza Różewicza, a pełniej jako trop w interpretacji postawy jednego z bohaterów powieści Hermanna Hessego *Peter Camenzind*, niepełnosprawnego Boppiego, którego, jak pisze autorka, „Hesse przewrotnie skonstrastował z bólem (nie)mocy »pełnosprawnych«”¹⁶². Kto zna

160 J. Treviranus, *The Value of Imperfection...*, s. 2.

161 M. Jaworska-Witkowska, *W stronę pedagogiki Cienia i przebudzenia (inspirowane z prozy Hermanna Hessego)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2008, nr 1, s. 43.

162 Tamże, s. 45.

fabułę powieści, przyzna, że przyjaźń z niepełnosprawnym owocuje pozytywnymi zmianami u głównego bohatera, który odzyskuje psychiczną równowagę i otwiera się na piękno otaczającego świata.

Odwołanie się do pracy Moniki Jaworskiej-Witkowskiej i Lecha Witkowskiego¹⁶³ ma wszakże dwa cele, które traktuję jako argumenty dla obranego sposobu zaprezentowania potencjału kreacji w spektaklach tworzonych przez osoby z niepełnosprawnością. Po pierwsze, idąc tropem autorki, lektura Hessego jest jednym z przykładów tego, jak sztuka – a w tym przypadku literatura – upomina się „o namysł nad pełnią egzystencji duchowej człowieka, świętej obecności i nieśmiertelnego trwania »treści« ludzkiej pokazuje, ile nam zwykle brakuje do bycia »w – pełni – sprawnymi«”¹⁶⁴ i precyzuje dalej w przypisie

(Niepełno)sprawni, czy nie w pełni sprawni? Formuła ta zawiera w sobie symboliczną inwersję rozumienia sensu znaczenia »pełnosprawności«. Odwrócenie płaszczyzn znaczeń i zawartości treściowej analizy pojęcia »sprawności« jest prawdziwym »magicznym« odnowieniem/odtworzeniem wiedzy o dobrych początkach nauk o wychowaniu”¹⁶⁵. Po drugie zaś, cały zaprezentowany przez autorów projekt jest jednym z nielicznych ukazujących możliwości wykorzystania twórczości artystycznej do budowania nowej pedagogiki jako „poszukiwania WIEDZY o życiu, o człowieku, o świecie, o losie, o szansach, o zagubieniu, o paradoksach, o tragizmie”¹⁶⁶.

163 M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź 2010.

164 Tamże, s.168.

165 Tamże.

166 Tamże, s. 13.

Proponując więc czytelnikom teatralną podróż śladami *wabi-sabi*, świadomie nie powołam się na żadną z powszechnie znanych teorii pedagogicznych ani koncepcji niepełnosprawności. Rozumiejąc tę ostatnią jako swoistą osobliwość, której doświadczenie własne, cudze, realne czy też fikcyjne może ukazać nowe odsłony człowieczeństwa. „Świat jest pełen osób równie osobliwych jak ty i tak samo pięknych – osób, które w ciszy i z poczuciem wstydu przeżywają swoje przepiękne dziwactwo”¹⁶⁷ – pisze Tomás Navarro, zapraszając do psychoterapeutycznej lektury inspirowanej *wabi-sabi*. Za uzasadnienie koncepcji pedagogicznej niech posłużą słowa samego Hessego, oddające zasadnicze cele pedagogiki: „Nagle pojąłem znowu, że śmierć jest naszym mądrym i dobrym bratem, który zna swój czas i którego możemy oczekiwać z całą ufnością. Zrozumiałem również, że żal, rozczarowania i melancholia nie są po to, aby nas zniechęcać i odbierać nam naszą wartość i godność, lecz po to, abyśmy dojrzeli i zaczęli się doskonalić”¹⁶⁸ [podkreślenie E.N.].

Nic nie jest skończone

Miej zawsze w pamięci, że „wabi” wymaga, by nie uważać niemożności za coś dyskwalifikującego, by nie odczuwać nieposiadania czegoś jako wady, by nie myśleć, że jeśli się czegoś nie ma, to jest to brakiem. Jeśli postrzega się niemożność jako coś dyskwalifikującego, jeśli odczuwa się nieposiadanie jako wadę albo gdy myśli się, że brak czegoś sprawia, że jest się biednym, nie jest to wtedy „wabi”, lecz ubóstwo.

Jakuan Sotaku¹⁶⁹

167 T. Navarro, *Potęga niedoskonałości*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2020, s. 5.

168 H. Hesse, *Peter Camenzind*, PIW, Warszawa 2001, s. 81.

169 J. Sotaku, *Zencharoku* (Zapiski o herbacie zen, pocz. XIX w.), cytat za: K. Haga, *The Wabi Aesthetics through the Ages* [w:] *Japanese Aesthetics and Culture. A Reader*, red. N.G. Hume, State University of New York Press, Albany 1995, s. 246 (podają za: B. Kubiak Ho-Chi, *Estetyka i sztuka japońska*

Jedną z najbardziej wzruszających scen w spektaklu Marca Brew¹⁷⁰ jest ta, kiedy siedząc samotnie na scenie, owinięty ogromnym białym prześcieradłem, odsłania widowni swoje plecy, a punktowe światło z precyzją skanera, minuta po minucie sprawdza kolejne kręgi jego kręgosłupa. Delikatne dźwięki muzyki niczym spadające krople wyznaczają rytm przechodzenia do następnego kręgu. Krąg po kręgu. W spektaklu nie pada ani jedno słowo. Wszystko, czym obdarowany jest widz, to czarne pudło sceny, uważnie ukryte pod ogromnych rozmiarów białą materią niepełnosprawne od pasa w dół ciało aktora i sącząca się w tle delikatna muzyka – wiolonczelowe i fortepianowe solo albo szum wody¹⁷¹. Nie jest to jednak spektakl statyczny. Dynamizm akcji wyznaczają podkreślane światłem ruchy rąk i dłoni, palców; czasem także całego tułowia, twarzy, огоłonej głowy, z widocznymi zarysami żył i tętnic. Środki artystycznego wyrazu ograniczają się więc do ciała aktora, białego materiału pełniącego funkcję scenografii i rekwizytu, światła kierującego uwagę widza na poszczególne części ciała aktora albo podkreślającego scenograficzne zadania białej płaszczyzny, która pod wpływem barw – zimnych, niebieskich – staje się podobna do poruszającej się wody. Światło określa, dopowiada także przestrzeń teatralnej akcji – miejsce zimne i nieludzkie, w domyśle szpital.

Przedstawienie inspirowane jest osobistym doświadczeniem aktora – wypadkiem samochodowym, w wyniku którego utracił sprawność ciała. Spektakl opowiada o uczeniu się na nowo swojej cielesności

wybrane zagadnienia, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2009, s. 65).

170 *For now, I am...*, reżyseria, choreografia, wykonanie M. Brew. Spektakl prezentowany m.in. w Polsce na scenie Teatru Śląskiego w Katowicach podczas Międzynarodowego Festiwalu „Open the Door” 28.09.2019 r.

171 W trakcie wywiadu (28.09.2020 r.) artysta przyznał, że wybór szumu wody w przedstawieniu wynikał z jego wspomnień z pobytu na oddziale intensywnej terapii, który to dźwięk działał na niego uspokajająco. Upatrywał też w tym dźwięk żywiołu oczyszczającego.

skażonej niemożnością swobodnego poruszania się. Im mniej zastosowanych środków wyrazowych, tym intymniejsza wydaje się relacja z aktorem, który w wysmakowany wizualnie sposób wprowadza widza we wstrząsający świat własnych przeżyć – tym bardziej dramatycznych, że dotyczących tancerza, który pewnego dnia budzi się po wypadku, z którego tylko on ocalał. To w tym właśnie spektaklu aktor zmierzył się z wyzwaniem, jakim jest oswojenie swojego ciała, które ukazuje widzom w zmienionej niepełnosprawnością formie. Kameralność wypowiedzi sprawia, że mamy wrażenie niemal prywatnego kontaktu z jego ciałem, które od wypadku w 1997 roku ukazał po raz pierwszy widzom podczas przedstawień w 2014 i 2015 roku.

Brew stworzył pracę, która bezpośrednio angażuje się w jego ciało, takim jakie jest ono teraz, badając i ujawniając jego zmienioną formę. Poszukując zrozumienia tego, co oznacza bycie rozbitym, zniszczonym, okaleczonym, narodzonym na nowo, oczyszczonym, pogodzonego z byciem w świecie w zupełnie nowy sposób, aby zbudować dialog ze zmienionym ciałem. W tej wydestylowanej formie Brew zmierzył się z kluczowymi aspektami samego siebie¹⁷²

– przeczytamy na stronach internetowych aktora. Jeśli zgodnie ze średniowieczną kategorią japońskiej estetyki *wabi* oznacza „piękno szlachetnego ubóstwa” i charakteryzuje się skrótością formy, symbolizmem wyrazu oraz waloryzacją artystyczną skromnych czynności codziennego życia¹⁷³, to z pewnością *For now, I am...* w tę estetykę się wpisuje. Odnajdziemy tu spokojne, surowe piękno ludzkiego ciała nadszczonego cierpieniem i bezwładnością. Piękno, które nie epatuje tragicznością, lecz konieczną akceptacją braku sprawności. „Jesteśmy sami w przestrzeni z ludzkim ciałem. Tylko my i on. I przestrzeń bieli”¹⁷⁴.

172 Marc Brew Company, <http://www.marcbrew.com/productions/for-now-i-am/> [dostęp 07.10.2020].

173 B. Kubiak Ho-Chi, *Estetyka i sztuka japońska...*, s. 65.

174 Marc Brew Company, <http://www.marcbrew.com/productions/>

Etymologicznie *wabi* pochodzi od słów *wabu* i *wabiru*, oznaczających »marnieć, słabnąć« oraz przymiotnika *wabishii* – »smutny, bez nadziei«. Odnosząc się do stanu bądź uczuć człowieka, *wabi* początkowo oznaczało cierpienie osoby znajdującej się w trudnej sytuacji lub przykrość z powodu doznanego zawodu. Najogólniej mówiąc, *wabi* konotuje znaczenia negatywne – smutek, żal, przygnębienie, rezygnację, a także dosłowne pogorszenie się warunków życiowych, popadnięcie w ubóstwo¹⁷⁵

– pisze Beata Kubiak Ho-Chi, wskazując na początki kształtowania się tej kategorii. Zaznacza jednak, że *wabi* ma też swój wewnętrzny wymiar: „dąży do odnalezienia w niedostatkach materialnych duchowej wolności”¹⁷⁶. Jeśli odniesiemy przemiany rozumienia kategorii *wabi*, jakie zachodziły na przestrzeni wieków, do sytuacji osobistej człowieka pozbawionego sprawności, łatwo odnajdziemy w tej ewolucji paralele: od beznadziei i rozpacz, po stopniową akceptację istniejącego stanu rzeczy; od dramatu tancerza, który utracił możliwość chodzenia, po nową kreację artystyczną ukształtowaną nowym ciałem i nowym życiem. Jak zauważył sam aktor;

Niepełnosprawność może uruchomić wiele innych możliwości. [...] nadal mogę wyrazić siebie poprzez swoje ciało, tylko muszę znaleźć nowe sposoby. [...] W tym spektaklu chciałem dać Państwu zgodę na to, by się przyglądać, badać moje ciało, dać przyzwolenie na przyglądanie się mu”¹⁷⁷.

for-now-i-am/ [dostęp 07.10.2020].

175 B. Kubiak Ho-Chi, *Estetyka i sztuka japońska...*, s. 65–66.

176 Tamże, s. 65.

177 Fragmenty wywiadu udzielonego w Teatrze Śląskim, Katowice, 28.09.2019 r.

Jest jednak w tym przedstawieniu scena, która może zaburzyć poczucie spokojnego *wabi* i pogodzenia z losem. To scena końcowa, w której ciało aktora, zawieszonego głową w dół, przybiera kształt krzyża. Smuga światła tworzy oś od podłoża sceny, na której znajduje się zwinięty biały materiał, w górę. Gdyby nie odwrócona sylwetka, aktor przypominałby ukrzyżowanego Chrystusa. Aktor tłumaczył tę symbolikę jako wyraz wolności.

W momencie, w którym moja głowa i moje ręce nie dotykają podłogi (podłoża), nic nie czuję. Moje nogi nic nie czują. Dla mnie jest to oderwanie się od ziemi, dające poczucie absolutnej wolności. [...] Chodziło również o uczucie podobne do tego, jakie mamy, gdy unosimy się na wodzie. [...] To jest także moment, w którym ujawniam całe moje ciało i pokazuję »To jestem ja. Kocham moje ciało¹⁷⁸.

Jak sam zauważa, pozostawiony na podłodze biały materiał, który początkowo symbolizował szpitalne prześcieradło, następnie miejsce schronienia, teraz jest porzucone w geście poddania się, otwarcia i ukazania ciała takim, jakim ono jest.

Nic nie jest doskonałe

Samotność –
Świerszczyk w klatce
Na ścianie.
Bashō Matsuo ¹⁷⁹

¹⁷⁸ Tamże.

¹⁷⁹ B. Matsuo, *Samotność*, https://poezja.org/wz/Basho_Matsuo/3520/Samotno%C5%9B%C4%87 [dostęp 07.10.2020]. Haiku, zwłaszcza autorstwa M. Bashō bądź uczniów jego szkoły, uznawane było za jedną z najszlachetniejszych przejawów *sabi*.

Żeby zrozumieć *Wojnę w niebie*¹⁸⁰, nie trzeba znać Polskiego Języka Mięgowego (PJM), mimo że spektakl przygotowany jest przez osoby głuche i słabo słyszące. Potrzebne jest skupienie i wrażliwość, chęć kontaktu z drugim człowiekiem i wyczulenie na różne, pozasłowne formy komunikacji. Bo w pierwszej kolejności jest to przedstawienie o komunikacji, inspirowane tekstem Josepha Chaikina, który w konsekwencji udaru mózgu doświadczył trudności w porozumiewaniu się. Jego walka z afazją zaowocowała utworem *The War in Heaven (Angel's Monologue)*, którego w spektaklu zobaczymy, usłyszymy i przeczytamy zaledwie fragmenty. Ważniejsze bowiem od samej inscenizacji są wątki biograficzne twórców, które przenikają się w tym przedstawieniu dość bogato. Wśród współtwórców wymienić należy więc Krzysztofa Globisza, który podobnie jak autor dramatu zmagał się z afazją i do dziś, mimo kilku lat nieustannej rehabilitacji logopedycznej, doświadcza problemów z wymową. Wspólnota doświadczeń sprowokowała znanego aktora do zainteresowania się tekstem literackim i wykorzystania go nie tylko do pracy własnej, ale i podczas zajęć ze studentami krakowskiej Akademii Sztuk Teatralnych. Wśród nich była reżyserka przedstawienia Dominika Feiglewicz, która w jednym z wywiadów przyznała:

Bo cała ta historia ma swój początek we mnie, w moich własnych problemach z komunikacją. Nie za dużo mówię, rozmawiam przede wszystkim w głowie, sama ze sobą. Od zawsze miałam problem z tym, żeby wypowiadać się na forum, bałam się, że nikt mnie nie zrozumie albo zrozumie nie tak, jak bym chciała. Pracując nad *Wojną...*, spotkałam osoby, które mają podobne doświadczenia. I okazało się, że problem komunikacji nie dotyczy tylko braku fizycznej sprawności. Mówimy, słyszymy, widzimy, a jednak nie rozumiemy się, nie słuchamy nawzajem, nie jesteśmy cierpliwi w kontaktach¹⁸¹.

¹⁸⁰ *Wojna w niebie*, reż. D. Feiglewicz, występują: D. Kozłowska, P. Nosowicz, R. Bołdys, K. Maligłowska, premiera 30.06.2018 r., Kraków, Cricoteka.

¹⁸¹ *Mój teatr szuka języka. Z Dominiką Feiglewicz rozmawia Magda Piekarska*, „nietakt! Inne strony Teatru” 2019, nr 1–2 (33–34), s. 24.

Do zmagañ artystycznych i odkrywania zawilosci porozumiewania się reżyserka zaprosiła osoby z dysfunkcją narządu słuchu, komunikujące się PJM – reprezentantów grupy społecznej posługujących się innym niż powszechnie stosowany w społeczeństwie język, co często skazuje ich na wykluczenie. Trzy różne doświadczenia życiowe i trzy różne problemy w porozumiewaniu się połączyły twórców w pracy nad spektaklem. Ta różnorodność wymogła także zastosowanie rozmaitych kanałów komunikacyjnych, aby przedstawienie mogło być odbierane w równej mierze przez osoby słyszące, co osoby z uszkodzonym słuchem. Określenie „w równej mierze” jest tutaj bardzo na miejscu, są bowiem w spektaklu chwile/sceny niemożliwe do odebrania w pełni bez znajomości PJM, tak jak są fragmenty niesłyszalne dla osób głuchych. Ten przemyślany zabieg artystyczny pomaga zbudować wspólnotę doświadczeń, tych niemiłych i wzbudzających poczucie zagubienia i niezrozumienia wśród widowni, składającej się przecież z osób słyszących, jak i niesłyszających czy słabo słyszących. Dlatego warstwa komunikacyjna zbudowana została z trzech nie zawsze nakładających się na siebie (o co chodziło reżyserce i należy potraktować jako zabieg celowy) modalności: języka migowego – używanego przez aktorów, mowy – słyszanej z off-u w nagraniach Globisza, napisów – wyświetlanych z tyłu sceny. Każdy z tych sposobów porozumiewania się ma w tym spektaklu swoją skazę: mowa Globisza jest ułomna, co jest szczególnie słyszalne w dłuższych wypowiedziach; PJM jest naturalnym językiem, ale tylko dla społeczności głuchych, pozostaje więc dla większości słyszących nowy i nieznan; wyświetlany tekst wydaje się momentami niepełny, poszarpany, jest językiem afatyka. Całość dopełnia również muzyka, choć niesłyszalna dla aktorów, bardzo ściśle współbrzmiąca z ich grą sceniczną – wynik uważnej obserwacji scenicznej akcji przez realizatora.

Przełożenie języka pisanego, werbalnego na system znaków migowych okazało się zaskakującym zadaniem, które z jednej strony uwidoczniło różnice w sposobie myślenia między osobami słyszącymi

a głuchymi, z drugiej zaś odkryło teatralne, wizualne potencjały tkwiące w migowym sposobie wypowiedzania się.

Dla mnie niezwykłym doświadczeniem było zrozumienie skrótu, jakim operuje język migowy. To jest niezwykle esencjonalny w znakach [...] język, gdzie esencja tych znaków jest niezwykle skondensowana i bardzo przez to teatralna. W związku z tym, czasami, kiedy operowałyśmy metaforami, żeby wytłumaczyć jakieś stany, to z kolei my – musiałyśmy w zupełnie inny sposób wytłumaczyć, co oznacza nasze słowo, żeby dla nich była jasna sytuacja jakiej oczekujemy. Więc ta wymiana doświadczeń nie była tylko naszą nauką języka migowego, a również przybliżeniem naszego świata metafor i takich wieloznaczności, wielowątkowości, tego, co jest zapisane pomiędzy słowami, że nie jest to wszystko takie jednoznaczne i bardzo konkretne¹⁸²

– mówiła choreografka przedstawienia Katarzyna Anna Małachowska. Z jednej strony problemy z wyrażeniem pojęć abstrakcyjnych i przełożeniem metafor na język migowy, z drugiej ekspresyjność nie tylko dłoni i mimiki, lecz całego ciała osób głuchych trudna do opisanego słowami – jak z takich dysonansów zbudować tkankę porozumienia między aktorami a słyszającą widownią oraz między osobami słyszącymi a siedzącymi obok głuchymi?

[M]igowy jest językiem ekspresji, w którym ścieranie się znaczeń, opinii i faktów rozgrywa się tak dynamicznie, jak w języku polskim

– pisze Klaudia Muca w recenzji *Wojny w niebie*.

Komunikatu w języku migowym nie da się sprowadzić do wykonania gestu i zdekodowania jego znaczenia – konieczna jest praca obserwacji, skupienie na twarzy migającego i jego mowie ciała.

182 Wypowiedź podczas wywiadu w Cricotece, Kraków, 15.02.2020 r.

W pewnym momencie spektaklu aktorzy zaczynają migać sekwencje komunikatów niemal w tym samym momencie, co powoduje pewną recepcyjną konsternację. Na kogo patrzeć, żeby nie przegapić ważnego momentu i ważnej treści? Na kim i na czym się skupić? To moment przebudzenia polegającego na odkryciu dość oczywistej, ale nie zawsze uświadamianej prawdy: bez zmysłów komunikacja byłaby niemożliwa, ale dysfunkcja lub brak jednego z nich wcale nie blokuje porozumienia, wręcz przeciwnie – może je ubarwiać, może weryfikować pewne nawyki, skłaniać do zwracania większej uwagi na mimikę i motorykę ciała, która bardzo wiele »mówi«¹⁸³.

Nieprzypadkowo więc spektakl jest oszczędny w swej wizualnej (poza ekspresją aktorów) formie. Czoro ludzi, dwóch mężczyzn i dwie kobiety, w szarej dresowej odzieży, z wyjątkiem jednej ubranej w sukienkę, porusza się w kameralnej przestrzeni zbudowanej z czarnej konstrukcji – ściany z wyciętym wejściem, przez które wchodzi kolejno postaci – aniołowie. Ich spokój mąci jedna z nich (ta w sukience), wzbudzając niezgodę na brak porozumienia. Prostota scenografii i skromność kostiumów sprawiają, że uwaga widza skupia się na wizualnym, ruchowym przekazie. Momentami staje się on na tyle czytelny, że widownia bez oporów zaczyna współuczestniczyć w tworzeniu spektaklu, którego część przypomina zabawę w kalambury – znak możliwej wspólnoty i porozumienia, o czym mówiła jedna z aktorek – Patrycja Nosowicz, metaforycznie określając to jako spotkanie i przenikanie się światów – osób głuchych i słyszących:

[Z]auważyłam, że ten projekt był dla mnie okazją wejścia do świata osób słyszących. Nie chciałam korzystać z tłumacza, podczas prób chciałam, aby osoby słyszące zrozumiały, jak wygląda mój świat, jakie ja mam potrzeby [...] chciałam abyśmy nauczyli się wzajemnej komunikacji¹⁸⁴.

183 K. Muca, *Bunt Głuchych Aniołów*, <https://fragile.net.pl/bunt-gluchych-anio-low/> [dostęp 08.10.2020].

184 Wypowiedź podczas wywiadu w Cricotece, Kraków, 15.02.2020 r.

Ale, jak zauważa Magda Piekarska, przestrzeń sceny to „przestrzeń pustki, w której znaleźli się bohaterowie tej opowieści”¹⁸⁵, przestrzeń buntu, niezgody i samotności. I nawet jeśli dwóm pierwszym reakcjom daleko do piękna *sabi*, to samotność pozostaje cechą wspólną. „*Sabi* oznacza piękno chłodu, samotności, a jednocześnie jest pięknem spokoju, niedoskonałości, zużycia przez upływ czasu”¹⁸⁶, odnajdziemy je w kwestiach aktorów

tu świat słyszących
ja głuchy
nie potrafię tu żyć
wy słyszący
ja głuchy
wy
my

i dalej w innej części spektaklu:

nagle przeniosłem się w świat słyszących
nie potrafię dołączyć
czuję przykrość
ja znikam
dni
czas
nie ma
ja nie pasuję
o co chodzi

185 M. Piekarska, *Teatr na migi*, „nietakt! Inne strony Teatru” 2019, nr 1–2 (33–34), s. 33.

186 B. Kubiak Ho-Chi, *Estetyka i sztuka japońska...*, s. 67.

B. Kubiak Ho-Chi zauważa, że „*Sabi* jest pięknem osamotnienia, opuszczenia, oderwana, duchowej izolacji, zawierającym w sobie jednocześnie element spokoju, starości i chłodu. Pochodzi od czasownika *sabishisa*, oznaczającego »samotność«. Lecz jest to samotność, z którą człowiek się pogodził”¹⁸⁷. Tak samo pozostaje mu pogodzić się z ułomnością ciała, z nieprzystawalnością języków – z tym, że w swej istocie zawsze pozostaje w człowieku element niepoznawalny i niekomunikowany. Jakże spójnie z taką filozofią wybrzmiewają słowa:

Umarłem
w dniu gdy się urodziłem
i stałem się aniołem
owego dnia

Odtąd
nie ma już dni
nie ma już czasu
jestem tu
przez pomyłkę

Pozostaje jeszcze jeden sposób rozumienia *sabi*, możliwy do zauważenia w przedstawieniu. To *sabi* pojmowane jako „piękno duchowej izolacji”, alienacji albo opuszczenia. Odnajdziemy je w słowach i w gestach nie tylko PJM, lecz w całych sekwencjach „słów” wyrażonych ciałem aktorów, „słów” inspirowanych PJM, ale również stworzonych indywidualnych gestów całego ciała, jego choreografii, jaka powstała na potrzeby przedstawienia:

czasem bez duszy
czasem bez ciała

¹⁸⁷ Tamże, s. 84.

nie bardzo da się żyć
pustka
pustka
dusza bez ciała

czasami dusza płynie
twoja dusza płynie
ja szukam
ty szukasz
szukasz szukasz
czasami
dusza żyje
duszy
nie ma
brak
pustka
pustka

dusza znika
ciała nie ma

Nic nie trwa

Do cna wynędziały, a jednak wiecznie poszukujący prostoty życia w drodze i dobrowolnego ubóstwa, tedy nawet ja, nieogłodzony, doznawszy oczyszczenia ducha, zdumiałem się i pochyliłem głowę przed pięknem prostoty i niedostatku, którego na własnej skórze doświadczałem.
Agnieszka Żuławska-Umeda ¹⁸⁸

¹⁸⁸ A. Żuławska-Umeda, *Poetyka szkoły Matsuo Bashō (lata 1684–1694)*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2007, s. 54.

Często bywa tak, że niepełnosprawność nie jest cechą widoczną, słyszalną, rozpoznawalną. Ukrywa się pod maską niezdarności, nieporadności życiowej, czasami uzależnienia, choroby przewlekłej, choroby psychicznej. Paradoksalnie ten właśnie rodzaj niepełnosprawności jest pociągający dla wielu artystów podejmujących próby kreacji i upodabniania się w niej do osoby chorej psychicznie czy niepełnosprawnej intelektualnie. Kiedy jednak dochodzi do pracy z osobami dotkniętymi taką chorobą, głównym wyzwaniem staje się wykreowanie świata, który inspirowałby do dokonania wglądu i jednocześnie dzięki temu wglądowi stał się aktorowi na tyle bliski, by chciał w nim zaistnieć jako postać dramatyczna. Często więc przedstawienia powstają jako teatralna forma przeżytych doświadczeń. Tak było w przypadku spektaklu pt. *Torturownia dla stonek*¹⁸⁹ – kreacji łączącej w sobie teatr lalkowy i teatr żywego planu. Wykonane przez aktorów szmaciane lalki o rozmiarach większych niż oni sami były ich *alter ego* i występowały animowane przez swoich właścicieli. Fabuła przedstawienia, dość swobodna w układzie, powstała na podstawie osobistych doświadczeń z dzieciństwa, młodości, ale też niedawnych przeżyć uczestników warsztatu terapii zajęciowej.

Zasiadającą na widowni publiczność wita sceniczny obraz niegdysiejszego, typowego podwórka, pełnego śmieci i odpadków – nie-mych świadków rodzinnego życia mieszkańców okolicznych kamienic, w tym także życia wykreowanych postaci scenicznych. Już rozpoczynająca spektakl piosenka sugeruje, że choć, być może, o dzieciach rzecz będzie, to raczej nie należy spodziewać się treści łagodnych i kojących. Wszak, jak słyszą widzowie:

Wszystkie dzieci jednakowe są na świecie
Ich natura w każdym kraju jest pokrewna

189 *Torturownia dla stonek*, reż. W.D. Terechowicz, Grupa Form Dramatycznych, wrz przy Szpitalu Klinicznym im. dr. J. Babińskiego, Kraków-Kobierzyn.

Bez znaczenia jest ich kolor, smak i zapach
Bo jedynie różnią się rodzajem drewna
Żeby dziecko było grzeczne nie wystarczy go wystrugać, oheblować
Trzeba jeszcze na frezarce wyfrezować
I papierem ściernym dobrze dziecko wyszlifować.

Czarny humor i groteskowa konwencja cechują najtrafniej teatralną całość. Kiedy bowiem padają pierwsze aktorskie kwestie, zaczynamy rozumieć, że to nie będzie miła zabawa, lecz opowieść o „zagubionych dzieciach w rzeczywistości”.

Pomysł przedstawienia opiera się na przenikaniu wzajemnym kilku planów. W warstwie fabularnej tworzą je opowieści-wspomnienia z różnych okresów życia aktorów – od dzieciństwa po dorosłość – i nakładające się na to krótkie wypowiedzi dotyczące teraźniejszości. W warstwie wizualnej odpowiadają temu kolorowe, bajkowe, człekokształtne lalki o nieproporcjonalnych, dziwnych formach, obsługiwane przez aktorów – główni bohaterowie fabularnych historyjek oraz sami aktorzy ubrani na czarno – niczym w japońskim teatrze *bunraku*. Stosownie do tego w warstwie audialnej świat wspomnień uzupełniają piosenki o tematyce dziecięcej, a świat realny kształtuje słowo aktora. Istotne jest przy tym, czy aktor obsługuje wówczas lalkę, czy też nie, bo ten zabieg wskazuje na to, czy użyć głosu swojemu *alter ego*, czy też mówi o sobie obecnym.

Oglądający to kolorowe widowisko szybko zauważą, że nie komedii i rozrywce zabieg ów służy. Jeśli komedia, to będzie ona iście Gogolowska. Kiedy bowiem przychodzi nam się śmiać, robimy to na widok sceny torturowania stonek przez dzieci (stąd tytuł przedstawienia), przemysłowego, cielesnego dokuczania dziecku z upijaniem alkoholem włącznie, zabawy w lekarza, Indian czy innych zabaw podwórkowych. Im dłużej uczestniczymy w tych scenach, tym ich tematyka staje się mniej zabawna – scena badań i przyjęcia do wojska jest tyleż śmieszna, co dramatyczna, jeśli kielkuje w widzu świadomość, że podstawą do jej powstania były rzeczywiste przeżycia

jednego z aktorów. Dramaturgia delikatnie rośnie wraz z kolejnymi tematami. Jeszcze być może z rozrzewnieniem popatrzymy na zakochaną parę spędzającą czas w kinie, ale z każdą kolejną minutą przeważa dramatyzm nad komizmem: natrętny sen o egzaminie, zwolnienie z pracy czy dylematy związane z uzyskaniem orzeczenia o stopniu niepełnosprawności powodują, że śmiech coraz bardziej przypomina śmiech przez łzy.

A jednak koniec nie jest tragiczny. Ostatnia scena o wydźwięku wręcz terapeutycznym pozwala widzowi poznać aktorów i kreowane prze nich postaci.

Moja lalka jest uśmiechnięta, bo jestem wesoła, ma duży brzuszek, bo mam duży brzuszek, i ma ślimaka, bo wierzę w Boga, a kojarzy mi się ten ślimak z nieskończonością. I długie nogi ma¹⁹⁰

– powiadała o swoim scenicznym *alter ego* aktorka Marta Cis. To oni, aktorzy – w swoich podwójnych naturach, tej zwariowanej, może neurotycznej, schizofrenicznej, czasami barwnej dziecięcej i tej codziennej, dorosłej, nudnej – ukazują nam swoje portrety z dzieciństwa – dziś dorośli z bagażem życiowych doświadczeń, które przywiodły ich do szpitala, ale które potrafią okiełznać wraz z terazniejszą, otaczającą rzeczywistością:

Kiedy jesteś dorosły,
Świat wydaje się prosty
I myślisz, że już wszystko wiesz,
Twardo stąpasz po ziemi
Jesteś swój między swemi
A i tak wciąż życie zaskakuje Cię
Już dzieciństwo znika

190 Wypowiedź podczas wywiadu podczas konferencji „Psychiatria i sztuka”, Kraków, 17.01.2020 r.

gdzieś daleko zsiadło się pod nosem mleko

[...]

Jeśli muszę być dorosła, trudno

Chociaż wiem dorosłym być jest strasznie nudno

Arbuzowe zjem tabletki dwie

Nie dorosnę jeszcze dzisiaj nie...

Te słowa kończące spektakl są może żalem za światem dzieciństwa, ale także pogodzeniem, chęcią utrzymania równowagi między rzeczywistością a wewnętrznym dzieckiem, które każdy z nas w sobie pielęgnuje.

Bożena Kubiak Ho-Chi tak pisze:

Z *sabi* blisko związana jest wartość *wabi*, piękno ubóstwa i braku. [...]

W swoim znaczeniu piękna naznaczonego upływem czasu, patyną, ubóstwem, piękna samotności i opuszczenia, pokrywa się z pojęciem *sabi* i zdarza się, że bywa z nim używane wymiennie¹⁹¹.

Być może użytym w spektaklu lalkom brak piękna profesjonalnych kukieł wykonanych przez artystów plastyków teatralnych, być może aktorom-amatorom angażującym się w tworzenie przedstawień w warsztacie terapii zajęciowej brak oglądy profesjonalnych artystów dramatycznych. Być może. A jednak każda z pokracznych form jest uzasadniona i staje się nośnikiem subiektywnego piękna wynikłego nie tyle z zewnętrznej powłoki, lecz znajomości swojego drugiego ja, które artyści mają odwagę przed widzami odsłonić. Szalona fryzura, krwiste usta, aby dobrze mówiły, długie nogi potrzebne, gdy lubi się biegać, bycie podróżnikiem, skośne od mrużenia oczy – to tylko nieliczne cechy lalek wyposażonych we właściwości, których nie ujrzymy u aktorów, ponieważ ich nie znamy. Ale ujrzymy je w tych materialnych przedmiotach, które odsłaniają mały element prawdy

191 B. Kubiak Ho-Chi, *Estetyka i sztuka japońska* ..., s. 86.

o życiu aktorów, o ich doświadczeniach. Dzięki tym materialnym przedmiotom oni czują się bezpiecznie, a widzowie mają dostęp do rąbka tajemnicy ich egzystencji.

Lucyna Borowiec tak mówiła podczas konferencji „Psychiatria i sztuka”, która odbyła się w Krakowie w 2020 roku:

Kiedy pisaliśmy wspomnienia zrozumiałam, że nie tylko moje życie było nieraz trudne i że nie tylko mnie było ciężko. Inni mieli też i dobre chwile, i ciężkie chwile, i że nie jestem kimś szczególnie doświadczonym przez życie¹⁹²

Opowieści o zabawach w chowanego, pragnieniu miłości, wyprawach z babcią na działkę, beztrudnym dzieciństwie oraz byciu towarzyską i wesołą, zaprezentowane na zaśmieconym podwórku, sprawiają, że jego ubóstwo ginie w pięknie doświadczeń, jakie tam zaszły. I niespodziewanie ukazują wspólnotę przeżyć wszystkich, którzy bawili się ze swoim rodzeństwem, doświadczali miłosnych wzruszeń, spędzali letnie dni na wyprawach rowerem z kolegami albo wykorzystywali czas na czytanie książek. Wszystkich, którzy kiedykolwiek byli dziećmi.

Zakończenie

Jeśli przyjmiemy, jak pisał Hesse, że wszelkie dramatyczne czy tragiczne życiowe doświadczenia są po to, byśmy dojrzewali i doskonalili się, to obcowanie z osobami z niepełnosprawnością czy niepełnosprawnością jako taką może okazać się właśnie doświadczeniem wartościowym, zmieniającym życie człowieka. Trudno wymagać, by doświadczenie niepełnosprawności czy choroby stało się doświadczeniem osobistym, wszak wiąże się to z poczuciem ogromnego nieszczęścia i cierpienia. Jednak z drugiej strony, wiedząc, że nieuniknioną częścią życiowych, ludzkich doświadczeń są wydarzenia dramatyczne, to

192 Wypowiedź podczas wywiadu w trakcie konferencji „Psychiatria i sztuka”, Kraków, 17.01.2020 r.

czy nie można z nimi oswoić się, nieco przygotować na nie poprzez kontakt z wytworami kultury i sztuki? Te przecież powstają zazwyczaj z wielkich emocji, z niepokodzenia i buntu albo pasji czy zauroczenia. Mogą wzbudzać też emocje, przeżycia i refleksje. Jakiegokolwiek by nie były, mają swoją wartość. Nie każdy jednak ma możliwość, siłę czy potrzebę tworzenia, zwłaszcza w materii sztuki. Jeśli jednak z jednej strony postawimy twórców opowiadających o własnych doświadczeniach przy wykorzystaniu środków sztuki, a z drugiej odbiorców wrażliwych na ich artystyczne opowieści, to czyż nie powstaje wówczas najbardziej elementarna sytuacja wychowawcza?

Problemem staje się jednak nie tyle stworzenie takiej sytuacji, ile wytworzenie warunków, w których będą mogły spotkać się różne wrażliwości. W obecnych okolicznościach kulturowych, warunkowanych kolejnymi modami i nadmiarem niemal wszystkiego, może takim miejscem spotkania pozostałby teatr, którego konstytutywną cechą pozostaje bezpośredni kontakt między twórcami i odbiorcami. Jednakże chodzi o teatr taki, którego minimalizm środków służy odkrywaniu prostego piękna, stającego się drogą wychodzenia z chaosu albo unika go.

Środowiska humanistyczne same uczestniczą w marginalizacji własnego potencjału i jego znaczenia kulturowego, społecznego w zakresie stymulowania nowej jakości rozwoju kolejnych pokoleń, ogłaszając za rozmaitymi guru zachodnimi, że wiedza humanistyczna niczemu nie służy¹⁹³

– pisze Witkowski w obronie pedagogiki głęboko humanistycznej, a więc ludzkiej. Być może zaproponowane wyżej wykorzystanie

193 L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 743.

kategorii tworzących dziedzictwo innej kultury mogłoby być owocne w odkrywaniu uniwersalnych prawd o życiu i o człowieku? Tym bardziej, że wspomniane kategorie *wabi* i *sabi* znajdują swoje uosobienie w sztuce zstępującej z wyżyn do codziennego życia, a „wyrafinowana elegancja łączy się z duchem prostoty i vitalności, jednocześnie zaś wzniosłość, w powiązaniu z tajemnym i głębokim, wykracza poza świat ludzki”¹⁹⁴. Chciałabym wierzyć, że jest to możliwe, aby pomóc w odkrywaniu własnej tożsamości, w byciu zrozumianym, w świadomym kształtowaniu własnego życia. ●

Bibliografia

- Brunel H., *Opowieść o kocie, mistrzu Zen*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2005.
- Hesse H., *Peter Camenzind*, PIW, Warszawa 2001.
- Jaworska-Witkowska M., *W stronę pedagogiki Cienia i przebudzenia (inspiracje z prozy Hermanna Hessego)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2008, nr 1, s. 39–58.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź 2010.
- Kubiak Ho-Chi B., *Estetyka i sztuka japońska. Wybrane zagadnienia*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2009.
- Mój teatr szuka języka. Z Dominiką Feiglewicz rozmawia Magda Piekarska*, „nietakt! Inne strony Teatru” 2019, nr 1–2 (33–34), s. 24–29.
- Navarro T., *Potęga niedoskonałości*, Muza, Warszawa 2020.
- Pointer Adams J., *Żyj wabi-sabi. Japońska szuka odnajdywania piękna w niedoskonałości*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2018.
- Piekarska M., *Teatr na migi*, „nietakt! Inne strony Teatru” 2019, nr 1–2 (33–34), s. 30–34.
- Witkowski L., *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny*

194 B. Kubiak Ho-Chi, *Estetyka i sztuka japońska...*, s. 68.

Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

Żuławska-Umeda A., *Poetyka szkoły Matsuo Bashō (lata 1684–1694)*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2007.

Netografia

- Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*, UNESCO, Paris, 1–3 July 2002: final report, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515> [dostęp 08.10.2020].
- Kapshadzka deklaracja otwartej edukacji. Ku otwartym zasobom edukacyjnym*, <https://www.capetowndeclaration.org/translations/polish-translation> [dostęp 08.10.2020].
- Matsuo B., *Samotność*, https://poezja.org/wz/Basho_Matsuo/3520/Samotno%C5%9B%C4%87 [dostęp 07.10.2020].
- Muca K., *Bunt Głuchych Aniołów*, <https://fragile.net.pl/bunt-gluchych-aniolow/> [dostęp 08.10.2020].
- Treviranus, *The Value of Imperfection: the Wabi-Sabi Principle in Aesthetics and Learning*, *Open ED 2010 Proceedings*, [w:] *7th Annual Open Education Conference, 2010, Barcelona, Spain*, <http://openresearch.ocadu.ca/id/eprint/1202/> [dostęp 07.10.2020].
- Wabi-Sabi: The Art Of Imperfection*, <https://www.ikebananaples.com/wp-content/uploads/2017/02/Wabi-sabi.pdf> [dostęp 06.10.2020].

Informacje o przedstawieniach

For now, I am...

Zespół twórców *Marc Brew Company*

REŻYSERIA, CHOREOGRAFIA, WYKONANIE: Marc Brew

SCENOGRAFIA, ŚWIATŁA: Andy Hamer

MUZYKA: Claire McCue

WIZUALIZACJE: Jamie Wardrop

REŻYSERIA PRÓB: Ruth Mills

PRODUCENT, ZDJĘCIA: Susan Hay

KONSULTANT TECHNICZNY DS. OLINOWANIA: Will Roper

ASYSTENTKA M. BREW: Melanie Wilson

MUZYKA: wiolonczela – Andrew Huggan; fortepian – Claire McCue; mikser –

Timothy Cooper; nagrania – Bob Whitney

Przedstawienie pokazane po raz pierwszy w Sadler's Welle Lilian Baylis Studio w ramach „= dance”, w grudniu 2014 r. Oficjalna premiera odbyła się w Tramway w Glasgow w maju 2015 r. w ramach Dance International Glasgow Festival.

DO OBEJRZENIA: *For Now, I am...*, <http://www.marcbrew.com/productions/for-now-i-am/>

Wojna w niebie

na motywach dramatu Josepha Chaikina w przekładzie Grzegorza Godlewskiego



Fot. Piotr Kubieć. Za zgodą autora



REŻYSERIA: Dominika Feiglewicz

RUCH SCENICZNY/WSPÓŁPRACA REŻYSERSKA: Katarzyna Anna Małachowska

SCENOGRAFIA I KOSTIUMY: Aleksandra Żurawska

GŁOS: Krzysztof Globisz

MUZYKA: Piotr Przewoźniak

PROJEKCJE: Amadeusz Nosal

ŚWIATŁO: Krzysztof Małachowski

TŁUMACZENIE TEKSTU NA POLSKI JĘZYK MIGOWY: Agnieszka Górowska-Madejczyk

OBSADA: Dominika Kozłowska, Patrycja Nosowicz, Rafał Bołdys, Krystian Maligłowska

PREMIERA: 30 czerwca 2018 r.

Fundacja Migawka <https://fundacjamigawka.pl/wojna-w-niebie/>

Torturownia dla stoniek



Fot. Edyta Niedziak

Grupa Form Dramatycznych, Warsztat Terapii Zajęciowej przy Szpitalu Klinicznym im. dr. J. Babińskiego, Kraków-Kobierzyn

REŻYSERIA: Wojciech Dawid Terechowicz

ASYSTENT REŻYSERA: Agata Roborzyńska

SCENARIUSZ NA PODSTAWIE WSPOMNIENIŃ AKTORÓW: Agnieszka Gramatyka

MUZYKA: Konrad Dworakowski, Piotr Klimek (do spektaklu „Pipi”)

REKWIZYTY: Danuta Tylek, Jacek Kowalczyk

WSPARCIE PLASTYCZNE: Anna Mazur

WSPARCIE ORGANIZACYJNE I ZAPIS PRZEDSTAWIENIA: Paweł Piotrowicz

OBSADA: Bogusława Bal, Lucyna Borowiec, Marta Cis, Krzysztof Gorczyca, Paweł Kudasiewicz

PREMIERA: 13 grudnia 2019 r.

STRESZCZENIE

Piękno w tym, co niedoskonałe, czyli teatralne *wabi-sabi*. O poruszającym potencjale kreacji wynikających z niepełnosprawności

Pojęciem wiodącym w tekście jest kategoria wywiedziona z kultury Japonii: *wabi-sabi*, oznaczająca uznanie dla niedoskonałości rzeczy, dopatrywanie się w tym piękna i wartości egzystencjalnych. Tu jest ona rozumiana jako osobliwość, której doświadczenie własne, cudze, realne czy też fikcyjne, może ukazać nowe odsłony człowieczeństwa. Dla przykładu, autorka posługuje się opisem przedstawień kreowanych przez osoby z niepełnosprawnością: brytyjskiego artysty z niepełnosprawnością ruchu – M. Brew; krakowskiej grupy artystów głuchych, twórców przedstawienia *Wojna w niebie* w reż. D. Feiglewicz; Grupy Form Dramatycznych, wtr. przy Szpitalu Klinicznym im. dr. J. Babińskiego, Kraków-Kobierzyn i ich kreacji w reż. W. Terechowicza. Cechą wspólną spektakli jest ich konstrukcja oparta na osobistych doświadczeniach aktorów. Obcowanie widzów z tym doświadczeniem, oparte na przeżyciu estetycznym i empatii, może stać się życiowym doświadczeniem dramatycznym służącym ludzkiemu dojrzewaniu i doskonaleniu się.

SŁOWA KLUCZOWE

niepełnosprawność, teatr, edukacja włączająca, pedagogika kultury, kreacja niepełnosprawności, *wabi-sabi*

SUMMARY

Beauty in what is imperfect or theatrical *wabi-sabi*. About the touching potential of creations resulting from disability

The leading term in the text is a category derived from Japanese culture: *wabi-sabi*, meaning recognition of the imperfection of things, seeing beauty and existential values in it. Here, it is understood as a peculiarity whose own, someone else's, real or fictional experience can reveal new versions of humanity. For example, the author uses the description of performances created by people with disabilities: British artist with movement disabilities - M. Brew; from the Krakow group of Deaf artists, the creators of the play *War in Heaven*, dir. D. Feiglewicz; Groups of Dramatic Forms, Workshop of Occupational Therapy at the Clinical Hospital dr. J. Babiński, Kraków-Kobierzyn and their creations, dir. W. Terechowicz. The common feature of the performances is their construction based on the personal experiences of the actors. The audience's contact with this experience, based on an aesthetic experience and empathy, can become a dramatic life experience serving human maturation and improvement.

KEYWORDS

disability, theater, inclusive education, cultural pedagogy, disability creation, *wabi-sabi*



MARTA ŁABĘCKA

Error – wezwanie do działania

WSZYSTKO, O CZYM CHCĘ PAŃSTWU OPOWIEDZIEĆ, opiera się na doświadczeniach praktyka. Jestem nauczycielem plastyki w liceum ogólnokształcącym, animatorem kultury i artystą. Ważne dla mnie jest, aby wspomnieć o tym, że długo nie potrafiłam mówić o sobie jako artyście.

Czy można być nauczycielem i tworzyć? Czy tworzywem może być działanie edukacyjne? Czy można połączyć kreację i edukację...? Moje doświadczenie wskazuje, że tak. A punktem wyjścia do działania stała się animacja kulturowa i zagadnienie błędu. Przyjrzyjmy się dwóm przeciwległym biegunom postrzegania błędu, gdzie na jednym znajduje się edukacja odrzucająca błąd, a na drugim sztuka, która upatruje w błędzie nową jakość. W procesie edukacyjnym poziom zdobytej wiedzy (rozwój) określany jest poprzez liczbę popełnianych błędów. W sztuce natomiast nie analizuje się liczby błędów, ważny jest eksperyment i odkrywanie nowych wymiarów kreacji. Pozostało zadać tylko pytanie: Jak w dobie nieprzewidywalnego postępu technologicznego odnajduje się sztuka, a jak edukacja?

Tak oto błąd stał się dla mnie motywem przewodnim. Otóż uważam, że pojmowanie zagadnienia błędu napędza chęć działania, tak ważną zarówno dla procesu edukacyjnego, jak i twórczego. Rozumienie błędu jako aktywności o złych skutkach totalnie demotywuje, wręcz paraliżuje działanie. Na czym więc powinien opierać się proces edukacji?

Odpowiedź poprę własnym doświadczeniem. Przy rozpoczynaniu pracy nad pisaniem tego artykułu towarzyszyła mi przewrotnie uporczywa myśl o niepopelnianiu błędów. Szkolna fobia przed złą oceną stała się wyznacznikiem mojej aktywności. Nie potrafiłam zupełnie poskładać myśli, a tym bardziej pisać. Poprzeczka, jaką sobie zawiesiłam, okazała się zupełnie nie do przeskokowania. Ta nieświadomiona początkowo myśl demotywowowała moje działania. Widziałam błąd w pracy, której jeszcze nie było. O błędzie w obłędzie! – pomyślałam. A zaraz potem STOP! Nie tędy droga! Przecież określiłam motto planując pracę: „Właściwością człowieka mądrego jest błędzić, głupiego w błędzie tkwić” (Marek Tulliusz Cyncero). Dlatego deklaruję w tym miejscu, że artykuł ten piszę, aby błędzić, może nawet zabłądzić, „nabłądzić” i czuć wolność twórczą.



Graf. Marta Łabęcka

ERROR! WEZWANIE DO DZIAŁANIA

Czy hasło ERROR! pojawiające się na ekranach naszych komputerów w sytuacjach krytycznych błędów oznacza to samo, co klasyczne błędzenie? Oba wyrażenia odwołują się do poszukiwania rozwiązania. Wydawałoby się, że znów mamy do czynienia z dwoma przeciwnymi biegunami. To

znaczy: człowiek – maszyna. Ale czy na pewno przeciwnymi? Jesteśmy, mam wrażenie, świadkami przemiany kulturowej, w ramach której ze stworzonej przez edukację zdeformowanej, fobicznej formy rozwoju cyfrowego maszyna przepoczwarza się w narzędzie rozwoju kultury. Kontynuując te rozważania, na myśl przychodzi mi jeszcze czas. W przypadku maszyny, jej błędu, jesteśmy ograniczeni czasem. Chcemy szybko usunąć usterkę, musimy działać według zasad, żeby

przywrócić urządzenie do pierwotnego funkcjonowania. A co jeśli błędzimy z premedytacją, przyglądając się, poznając – i nie jesteśmy zadaniowi? Wtedy mamy szansę na kreację! Dlatego ERROR może być nie tylko wezwaniem do reakcji i działania, ale i kreacji, dzięki której możemy uciec poza czasoprzestrzeń i zaznać klasycznych wartości.

Moje błędzenie zostało zainspirowane przez arcyciekawe doświadczenie muzyczne. W 2009 roku uczestniczyłam w festiwalu Musica Genera, oczywiście jako widz i słuchacz. To spotkanie z muzycznym eksperymentem wywarło na mnie ogromne wrażenie. Doświadczyłam przekroczenia stereotypowego myślenia o muzyce. Odnalazłam się w poszukiwaniu abstrakcyjnego dźwięku, warstw w gatunku noise i eksperymentów z fizycznością dźwięku. Upłynęło kilka lat i muzyka znów do mnie wróciła, tym razem za sprawą lokalnego środowiska muzycznego. W Szydłowcu zorganizowano festiwal muzyki elektronicznej „Sztuka hałasu”. Tym razem zaprosiłam do udziału w wydarzeniu kilku uczniów z mojej szkoły. Uznałam, że uczestnictwo w tego rodzaju akcji może się okazać również dla nich inspirujące. Część z nich przyszła, aby poczuć się wyjątkowo, część aby uczestniczyć w eksperymencie. Efekt tego spotkania był taki, że poprosiłam jednego z muzyków, aby przeprowadził warsztaty w naszej szkole. I stało się... Tworzyliśmy nowe dźwięki, generując błędy oprogramowania lub dekonstruując muzyczne zabawki elektroniczne. Zajęcia jednak nie przyniosły konkretnych rezultatów. Naszą pracę zaplanowaliśmy na następny rok szkolny. Jednak z naszym gościem nie spotkaliśmy się ponownie. Czy mogę więc tę akcję określić jako błędzenie czy tkwienie w błędzie? Z pewnością stała się ona punktem wyjścia w poszukiwaniu tworzywa.



Graf. Marta Łabęcka



Graf. Marta Łabęcka

TURA, którego jestem założycielką. Jego celem było zmierzenie się z błędem lokalnej kultury. Zacytuję fragmenty opisu projektu, który sporządziłam na potrzeby promowania działań:

Wielu mieszkańców Szydłowca w swej pamięci przechowuje wspomnienia związane z miejskim kinem. Pokolenie 30-, 40-latków z sentymentem opowiada o seansach filmowych i tłumnych kolejkach po bilety. Natomiast starsze pokolenie wspomina liczne zabawy i akcje angażujące mieszkańców Szydłowca. Potwierdzają to kroniki Ochotniczej Straży Pożarnej, dzięki której powstał budynek kina i do której on dziś należy. Liczne dokumenty zgromadzone przez tę organizację stanowią niezwykle interesujący materiał do badań nad kulturą lokalną Szydłowca.

Realizując O!BŁĘDNEKINO chcieliśmy rozpocząć minibadania nad historią miejskiego kina, a także skierować do mieszkańców wypowiedź artystyczną, będącą efektem następujących działań warsztatowych:

- identyfikacja wizualna projektu – warsztaty mające na celu wprowadzenie w tajniki wiedzy z zakresu tworzenia wizualnej strony projektu (logo);

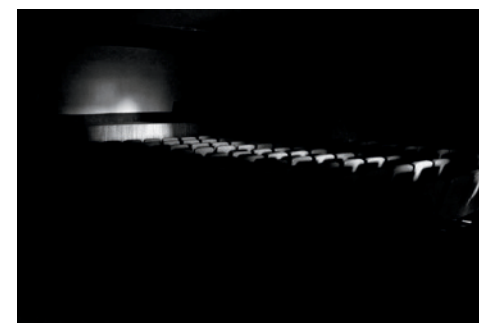
Były dźwięki, nadszedł czas na sferę wizualną. Prywatne poszukiwania doprowadziły mnie do sztuki glitch artu. A generowanie usterki grafiki wykorzystałam do poprowadzenia warsztatów z młodzieżą – to był kolejny projekt.

O!BŁĘDNEKINO to projekt realizowany w roku szkolnym 2015/2016 według mojego pomysłu z młodzieżą Klubu COOL-

- warsztaty historyczno-dziennikarskie, których efektem było zgromadzenie informacji na temat historii kina, prowadzenie wywiadów wśród mieszkańców Szydłowca, analiza dokumentacji OSP Szydłowiec;
- Glitch Art (Sztuka Błędu) – cykl zajęć, których celem było tworzenie nowych jakości wizualnych i dźwiękowych, wynikających z wprowadzania błędu w muzykę i fotografię.

Rozpoczynając realizację projektu, stworzyliśmy jego stronę wizualną. Powstało logo. Następnie zaprosiliśmy do szkoły cudowną postać, pana Mansfeta Misztala, osobę pamiętającą przedwojenne kino w naszym mieście. Pan Mansfet zapytany o najstarszy film, jaki oglądał w tym kinie, odpowiedział, że był to *King-Kong* z 1933 roku. Następnie wspólnie obejrzelśmy ten film w szkole. To była rewelacja! Młodzież orzekła, że jest to najlepszy film wieczoru, a konkurencja była silna – współczesne hity. Kolejnym gościem była prezeska OSP Szydłowiec. Przeprowadziliśmy wywiad. Dowiedzieliśmy się, że została znaleziona kronika osp i inne dokumenty schowane za boazerijną ścianą.

Wspomniane wywiady nagraliśmy, tworząc bazę realizacji filmowej. Do niej dołączyliśmy materiały zebrane podczas warsztatów z panią Polą Rożek, ekspertem Centrum Edukacji Obywatelskiej w programie Kulthurra!, która z uczniami wyruszyła w miasto, aby pytać o kino. Działanie to rozpoczęliśmy od zwiedzania. Prezeska umożliwiła nam wejście do budynku kina, które zostało zamknięte pod koniec lat 90. xx wieku. Odwiedziny zrobiły na nas ogromne wrażenie. Na ścianach poczekalni wisiały plakaty filmowe, na zapleczu czekały projektory, a na salę kinową zapraszały rzędy niezniszczonych krzeseł...



Graf. Marta Łabęcka



Graf. Marta Łabęcka

Ogłosiliśmy stan – ERROR – błąd systemu miasta! Nie pozostało nic innego, jak zająć się zastaną rzeczywistością i... przetworzyć błąd w twórczą realizację. Zaprośmy do szkoły tym razem twórcę muzyki elektronicznej, aby przeanalizować błąd w muzyce. Artysta o pseudonimie Jenot zaproponował poszukiwanie dźwięków kina przy pomocy nagrywania i pracy nad ich przetwarzaniem na sprzęcie elektronicznym, na którym sam pracuje. Kolejnym tematem warsztatowym był błąd w obrazie. Stworzyliśmy obłądne selfie, posługując się metodą „gliczowania”. Powstała galeria autoportretów zaprzeczająca ślicznym, zma-

nierowanym selfie, tak popularnym wśród młodzieży. I wreszcie zadaliśmy pytanie: „Czy chcemy kina w mieście?”. My, uczniowie LO; My, mieszkańcy Szydłowca. Pytanie to wystosowaliśmy, tworząc mural wewnątrz naszego obłądnego kina, tuż przy wejściu na salę kinową i zaprosiliśmy mieszkańców Szydłowca na premierę naszego filmu *O!BŁĘDNEkino* w naszym „obłądnym kinie”.

To było bardzo trudne i stresujące doświadczenie. Po pierwsze, wyzwaniem był pomysł wyświetlania na kinowym ekranie obrazu na bieżąco prezentującego osoby wchodzące na salę kinową, po drugie pokaz zrealizowanego filmu. Trema tym większa, że film w głównej mierze montowany był przeze mnie. Zadanie to niestety okazało się zbyt trudne do wykonania przez uczniów. Cała reszta natomiast realizowana była w atmosferze lekkiego niedowierzania, przyglądania się, próby sił ze strony młodzieży. Zdarzało się także, że niektóre działania musiałam kończyć sama, ponieważ większość zaangażowanych była „dojeżdżająca”. Okazało się również, że projekt graficzny

plakatu wzbudził niepokój. Odrzucono moją prośbę o wywieszenie plakatów z hasłem „Czy chcemy kina w mieście?” na miejskich słupach ogłoszeniowych, zarządzanych przez Szydłowieckie Centrum Kultury. Plakaty wisiały więc w witrynach sklepowych. Wiele pytań i uwag pojawiło się też ze strony reprezentantów partii politycznej wynajmującej pomieszczenia sąsiadujące z kinem. Myślę, że warto zacytować niektóre z wypowiedzi: „Dlaczego ten plakat jest czarno-biały?”, „[...]kojarzy się z trupią czaszką [...]”.

Mimo wszelkich trudności udało się! Na chwilę ożywił się Kino Górnik! Goście poznali uczestników akcji poprzez galerię *O!BŁĘDNYCHselfie* na klatce schodowej, weszli na salę kinową, usiedli w rzędach cudownych retro foteli i... zaprezentowaliśmy nasz film. W tym miejscu muszę wspomnieć o cudownych chłopakach z 1d, Hubercie i Tomku, którzy sprawili, że wszystko, o czym piszę, zadziało się. Bardzo odpowiedzialnie potraktowali zadanie i realizowali je samodzielnie.

Po seansie zaprosiliśmy do przybicia obok muralu na ścianie specjalnie przygotowanej na tę okazję pieczętki. Mural stał się więc manifestem cichym, bo czytelnym tylko dla specjalnych gości, gości zamkniętego kina. Pomimo szerokiej akcji reklamującej spotkanie, pojawili się



Fot. Hubert Pielas. Za zgodą Autora



Graf. Marta Łabęcka

głównie najbliżsi zaangażowanych osób, więc właściwie najważniejsi. Wśród tych bliskich najważniejszych pan Mansfet, pani Ania... Pojawili się też ważni: burmistrz Szydłowca i starosta powiatu – spóźnieni o seans premierowy... Odbył się więc seans specjalny. Była rozmowa – krótka, bo w telewizji ważny mecz...

Zacytuję jeszcze jeden fragment opisu promującego projekt O!BŁĘDNEKINO: „Prezentując efekty naszej pracy i sprawdzając listę obecności mieszkańców, nasz obraz, przedstawiający błędne kino, zniknął. Mamy nadzieję, że nie na zawsze.”. Po kilku latach okazało się, że nie zniknął na zawsze... Kino jest obecnie rewitalizowane. Stało się ważne! Nie twierdę, że to nasza zasługa. Twierdę natomiast, że niebawem poznamy odpowiedź na zadane mieszkańcom pytanie: „Czy chcemy kina w mieście?”. Sprawdzimy, czy brak kina to usterka, którą należało naprawić, czy zaistniały błąd stanie się tworzywem dla nowej jakości.

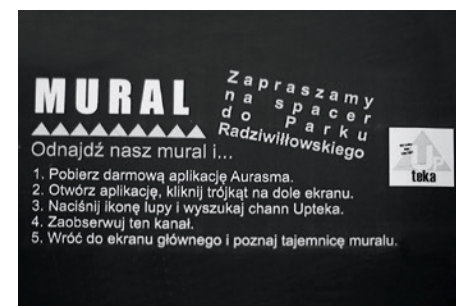
Na tym mojego błędzenia nie koniec... Reakcją na O!BŁĘDNEKINO był kolejny projekt – UPTĘKA – WIRTUALNY DOM COOLTURY, zrealizowany we współpracy z Mazowieckim Instytutem Kultury i Sztuki, operatorem Kulturalnych Edukatorów w programie Bardzo Młoda Kultura. Refleksje, jakie przyniosła realizacja projektu o kinie, skłoniła mnie do wyjścia w przestrzeń miejską i wirtualną po to, aby skierować do mieszkańców kolejny manifest. Tym razem zaapelować o aktywizację życia kulturalnego. Do udziału zaprosiłam ponownie uczniów i nauczycieli szkoły, w której pracuję. Zależało mi, aby stworzyć przestrzeń dla działań kulturalnych w Internecie. Zaplanowałam akcję promującą, zapraszając młodzież do tworzenia wrzutek, czyli małych znaków graficznych malowanych w przestrzeni miejskiej. W naszym przypadku wrzucaliśmy w miasto logo upteki. Wyruszyliśmy ze sprejami i szablonami. Dotarliśmy do pierwszego punktu naszej akcji reklamowej i podjechał do nas patrol policji. Na pytanie, co mają znaczyć stojące obok nas farby, odpowiedziałam, że jestem nauczycielem Zespołu Szkół Ogólnokształcących im. Henryka Sienkiewicza w Szydłowcu i właśnie realizujemy akcję promującą szkolny projekt. Wywołało to ogromne

zdziwienie. Zapytano o zgodę właścicieli posesji, na której znajdował się sprejowany przez nas mur. Oczywiście taką zgodę w formie pisemnej mieliśmy ze sobą. To jednak nie wystarczyło. W asyście funkcjonariuszy uzyskaliśmy potwierdzenie słowne. Tak rozpoczęło się błędzenie po przestrzeniach miejskich i wirtualnych. Czym się skończyło?

Razem z uczniami na warsztatach poprowadzonych przez organizację Loesje wymyśliliśmy hasło muralu: „Puść korzenie, rozwiń liście... Szydłowiec”.

Mural powstał na ścianie budynku należącego do Muzeum Ludowych Instrumentów Muzycznych w Szydłowcu i tak, jak poprzedni, z kina, jest tylko wspomnieniem. Budynek zburzono, a w jego miejscu wybudowano nowy, stanowiący siedzibę muzeum.

Ale gdzie tu błąd? Błąd, który stał się tworzywem realizacji Upteka, odnajduję w braku atrakcyjnej, miejskiej oferty kulturalnej – co w głównej mierze jest powodem ucieczek młodych ludzi z miasta. Mural zaś stał się jego manifestem. Więcej o projekcie dowiedzieć się można odwiedzając profil facebookowy Upteka.



Graf. Marta Łabęcka



Fot. Inga Pytka-Sobutka. Za zgodą Autorki



Graf. Marta Łabęcka

W poszukiwaniu tworzywa twórczego w kolejnym roku szkolnym 2019/2020 zajęłam się odrzuceniem przez edukację lokalnej „małej historii” i tradycji. Zrealizowałam projekt pod tytułem ZE SZKOLNEGO LAMUSA – SŁOMOKLEJKI, którego nie można analizować bez zestawienia go

z projektem tegorocznym pn. UKRYTE ODKRYTE, CZYLI BŁĄD PAMIĘCI. Nie można, ponieważ do obu projektów została zaangażowana ta sama klasa, a ich komentarze dotyczące obu akcji pozwalają skonstruować ważne wnioski. Po wydarzeniach projektu „Ukryte odkryte...” usłyszałam, że ten właśnie projekt był zdecydowanie ciekawszy. Powodu tego stanu rzeczy młodzież upatrywała właśnie w możliwości twórczego wykorzystywania błędów. Dlaczego? Aby to wyjaśnić, pokrótce opiszę różnice zadań warsztatowych. „Słomoklejkowe” działanie polegało na przyjrzeniu się technice wyklejania słomą. Natomiast w „Ukryte odkryte...”

działaliśmy malarsko na jedwabiu. Techniki te określają zupełnie inne sposoby wykonania. Oczywiście słoma i jedwab to różne materiały, więc wyjaśniam, że chciałabym skupić się na sposobie pracy z nimi. Obie techniki wymagają precyzji w osiągnięciu zakładanego rezultatu. W obu przypadkach mogą pojawić się niespodziewane okoliczności: słoma może się obłamać nie w tym miejscu,

gdzie chcemy, farba może popłynąć po jedwabiu nie tak, jak zaplanowaliśmy... I tu powinien pojawić się komunikat ERROR!, wzywający do działania. Ale czy powinniśmy po prostu usunąć usterkę? W przypadku jedwabiu – nie możemy tego zrobić, nie wyczyszczymy plamy barwnej, w przypadku słomy możemy podjąć się wymiany uszkodzonego elementu. A co, jeśli wypłynie nam klej? Wtedy musimy poszukać innego rozwiązania. I tu pojawia się różnica w działaniu. Przy okazji jedwabiu określiliśmy na samym początku, że idea projektu opiera się na twórczym wykorzystaniu błędu. W przypadku słomy zadanie realizowaliśmy standardowo, nie uświadamiając sobie nakładanej szkolnej fobii niepopelniania błędów. I okazało się, że w tym projekcie nie wszyscy uczestnicy dokończyli prace – zniechęcili się, nie szukali rozwiązań. Kończyłam je ja, aby udowodnić i wyjaśnić, że da się to zrobić pomimo nieplanowanych okoliczności. Zupełnie inaczej było w przypadku malarstwa na jedwabiu. Młodzież wykonała prace ze szczególną satysfakcją. Myślę, że do tego przyczyniło się wprowadzenie artystki Joanny Dziewanowskiej-Stefańczyk, prowadzącej zajęcia, traktujące o idei projektu, czyli wykorzystywaniu błędów w procesie twórczym. Tak oto okazało się, że ta trudna technika malarska stała się świetnym pretekstem



Fot. Inga Pytka-Sobutka. Za zgodą Autorki



Fot. Inga Pytka-Sobutka. Za zgodą Autorki

do wyzwolenia procesu twórczego od szkolnej fobii niepełniania błędów. Efekt pracy nad wspomnianym projektem „Ukryte odkryte...” był naprawdę oszałamiający. Energia twórcza wytworzona podczas zajęć udzieliła się także publiczności.

Powinnam opowiedzieć także o równoległym do działania plastycznego

działaniu muzycznym. Mistrzowsko poprowadzone przez kompozytora muzyki nowoczesnej i edukatora Sławomira Wojciechowskiego warsztaty pozwoliły na wprowadzenie młodzieży w abstrakcyjny świat dźwięków. Działania projektu zakończyły się eksperymentem edukacyjnym skomponowanym przeze mnie. Zorganizowałam wyjazd do maleńkiej wioski nieopodal Szydłowca – wioski, można powiedzieć, na końcu świata, gdzie nie dojeżdżają środki transportu publicznego. Miejsca zamieszkiwanego głównie przez ludzi starszych. Wsi, gdzie urodził się mój ojciec.

Z Omięcinem, bo tak brzmi nazwa tej miejscowości, wiąże się historia wspaniałej postaci wybitnego botanika Ludwika Młokosiewicza. I tu pojawia się tytułowy błąd pamięci. Nikt lokalnie nie zna bohatera naszego projektu. We wsi jedynie snuje się opowieść o pięknym pałacu, którego już nie ma, o cudownej roślinności i niesamowitym śpiewie ptaków. W dzieciństwie słuchałam tych opowieści jak bajek opowydanych na dobranoc. Mój tata wspominał z wielkim żalem, zachwycony egzotyką tego miejsca, o rosnącym tam drzewku pistacjowym i okrucieństwie mieszkańców wobec pałacu. Po dawnej świetności nie zachowało się zupełnie nic. Jedynie w pozostawionych przez Młokosiewicza wspomnieniach znajdują się opowieści o pomarańczarniach, ptaszarni, parku



Fot. Inga Pytka-Sobutka. Za zgodą Autorki

i eksperymentalnym ogródku. Są to niezaprzeczalne dowody na arcydziełową historię tego miejsca.

Przedsięwzięcie to było również oparte na idei pracy na błędzie. Musiało więc pojawić się rozczarowanie i akcja. Zorganizowałam więc wycieczkę do... niczego. Uczniowie przyjechali na miejsce, gdzie nie było pałacu, o którym im opowiadano – tylko przestrzeń pól i zdziczałe drzewa. Niestety budynek został rozebrany w celu pozyskania materiałów budowlanych przez mieszkańców Omięcina. Po dawnym parku też nie ma śladu. Bardzo mocno czułam krążące, niewypowiedziane pytanie „Po co tu przyjechaliśmy?” Wyjaśniłam, że przyjechaliśmy po to, by przywrócić pamięć historyczną tego miejsca, że niestety nie odbudujemy pałacu, nie naprawimy tego błędu. Możemy jednak zadziałać artystycznie. Do czego nas to doprowadzi? Uznałam, że osiągniemy klasyczne *katharsis*.

W tej trudnej atmosferze przeszliśmy przez wieś, trzymając proporce stworzone z jedwabnych obrazów warsztatowych. Nikt nie miał ochoty machać, pomimo zachęcania osoby dokumentującej wydarzenie fotograficznie. A po drodze krowa, podwórka, domy... Dołączyła do nas pani sołtys. Chcąc wytłumaczyć jej trudny moment

akcji, w jakim się znajdujemy, usłyszałam: „Tak, to taka wycieczka do... niczego”.

Zatrzymaliśmy się na placu przy sadzawce – miejscu wspólnym wsi. Tam z pomocą mieszkańców zasadziliśmy drzewa, które określiliśmy jako symbol Młokosiewicza. Sadzonki te przywiezione zostały z Gruzji i pochodzą od drzew zasadzonych ręką wspaniałego odkrywcy i botanika. Zaaranżowaliśmy koncert. Miejsce uświęcone zostało przez młodzież taśmą białych proporców. Wydarzeniu towarzyszyli zaciekawieni mieszkańcy. Zebrani wysłuchali utworu opracowanego przez młodzież na szkolnych warsztatach. I zobaczyłam, że nie była to wycieczka do... niczego.

Nadszedł czas na podsumowanie. W tym celu powieleć wytłuszczone, ważne dla mnie pytania i stwierdzenia:

- Czy można być nauczycielem i tworzyć? Czy tworzywem może być działanie edukacyjne? Czy można połączyć kreację i edukację?
 - Jak w dobie nieprzewidywalnego postępu technologicznego odnajduje się sztuka, a jak edukacja?
 - Na czym więc powinien opierać się proces edukacji?
 - ERROR może być nie tylko wezwaniem do reakcji i działania, ale i kreacji, dzięki której możemy uciec poza czasoprzestrzeń i zaznać klasycznych wartości.
 - Błądzenie czy tkwienie w błędzie?
 - ERROR – błąd systemu, komunikat ERROR! wzywający do działania. Ale czy powinniśmy po prostu usunąć usterkę?
- Pozwolę sobie na podsumowanie, zmieniając tym razem kolejność:
- ERROR – błąd systemu, komunikat ERROR! wzywający do działania. Ale czy powinniśmy po prostu usunąć usterkę?
 - Błądzenie czy tkwienie w błędzie?
 - Na czym więc powinien opierać się proces edukacji?
 - Jak w dobie nieprzewidywalnego postępu technologicznego odnajduje się sztuka, a jak edukacja?

- Czy można być nauczycielem i tworzyć? Czy tworzywem może być działanie edukacyjne? Czy można połączyć kreację i edukację?
- ERROR może być nie tylko wezwaniem do reakcji i działania, ale i kreacji, dzięki której możemy uciec poza czasoprzestrzeń i zaznać klasycznych wartości.

Pracę tę określam jako manifest dotyczący aktywnego włączanie sztuki w proces nauczania. Mam na myśli współpracę świata sztuki i edukacji. Zabłądziłam? Nie! Znalazłam nowe tworzywo!

Co Państwo myślicie o obligatoryjnym włączaniu artystów w opracowywanie materiałów edukacyjnych dla szkół? ●

STRESZCZENIE

Error – wezwanie do działania

Błąd jako tworzywo artystyczne w edukacji – to zagadnienie stało się punktem zwrotnym w rozwoju zawodowym autorki. Pozwoliło na podsumowanie i określenie doświadczenia pracy artystki-nauczycielki prowadzącej zajęcia artystyczne oraz lekcje wiedzy o kulturze w liceum ogólnokształcącym. Autorka zrozumiała, że poszukując nowej jakości edukacyjnej, tworzy jako artysta. W tym procesie używa nieuświadomionego dla edukacji tworzywa, jakim jest błąd. W szkole nie można się mylić... W szkole trzeba umieć. Ale czy umieć znaczy tworzyć? Czyż nie zależy nam na kreatywności?

SŁOWA KLUCZOWE

błąd w edukacji, tworzywo artystyczne w edukacji, kreatywny błąd, nowa jakość edukacyjna, artysta w szkole

SUMMARY

Error – Call to action

Error as an artistic material in education – this issue has become a turning point in my professional development. It allowed to sum up and define the work experience of an artist – a teacher who conducts art classes and cultural knowledge lessons in a general secondary school. I realized that in seeking a new educational quality, I was involved in creation of arts. In this process I use the unconscious for education material that is error. At school you can't be wrong... at school you have to know how to do things... But does knowing mean creating? Don't we all strive for creativity?

KEYWORDS

error in education, artistic material in education, creative error, new educational quality, artist in school



AGNIESZKA FORYŚ

**Przeciwko znikaniu ludzi.
O podróży inicjacyjnej
licealistów do Krasnogrudy
Czesława Miłosza**

KWIETNIOWA (KWIECIEŃ 2020 r.) PODRÓŻ do krainy dzieciństwa i młodości Czesława Miłosza planowana była jako podróż przeciw znikaniu ludzi, o którym rozmyślał poeta w *Innym abecadle*. Ale życie napisało nowy scenariusz, rozpisało nowe role. Na szczęście nie pominęło nas w obsadzie, a nawet pozwoliło na autorskie zaaranżowanie wybranych scen nieepizodycznych.

„Zrobimy coś dobrego i pięknego wspólnie”

Uwierzyłam słowom Małgorzaty Sporek-Czyżewskiej, współzałożycielki Fundacji Pogranicze, i przywiązałam się do nich. Siedziałyśmy wówczas na werandzie Dworu Miłosza w Krasnogrudzie w rocznicę przeprowadzki Czesława Miłosza w drugą przestrzeń (14 sierpnia 2018 r.). Snułyśmy plany o corocznych wizytach moich licealistów w krainie poety. Czyżby nieco zuchwałe marzenie zirytowało autora *Doliny Issy*? Wielce prawdopodobne, bo... nagle przyroda zmieniła dekorację – piękna, słoneczna, sierpniowa sceneria zniknęła, a rozszalała się burza, która powaliła wiekowe jesiony. Te same, o których Miłosz pisał w wierszu *Mój dziadek Zygmunt Kunat*: „Nad znajomym jeziorem [...], pod / jesionami, które miały znaleźć się w moich wierszach”¹⁹⁵. Ale że wolą wnuka Zygmunta Kunata było uczynić Krasnogrudę „miejszem użytecznym”, zrobiliśmy wspólnie z Małgorzatą coś dobrego i pięknego.

195 Cz. Miłosz, *Mój dziadek Kunat*, [w:] tegoż, *Wiersze wszystkie*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2011, s. 1143.

Rodziców kredyt zaufania

Pierwszy i najważniejszy sojusznik w próbach przełamывania zredukowanego kształcenia – rodzic. Każdą odsłonę projektu zaczynam od listu do rodziców. Nie inaczej tym razem:

Drodzy Rodzice,
przesyłam Państwu informację o idei naszej klasowej podróży inicjacyjnej do Krasnogrudy.

1. IDEA: PRZECIWKO ZNIKANIU LUDZI

„Znikanie, ludzi i rzeczy. Ponieważ żyjemy w czasie, podlegamy jego prawu, wedle którego nic nie trwa, wszystko mija. Znikają ludzie, zwierzęta, drzewa, krajobrazy, ale jak wie każdy, kto żyje dostatecznie długo, znika też pamięć o tych, co kiedyś byli. Przechowują ją tylko nieliczni, najbliższa rodzina, przyjaciele, ale nawet w ich świadomości twarze, gest, słowa rozwiewają się stopniowo, żeby wreszcie, kiedy już zabraknie nosicieli świadectwa, przeminąć”¹⁹⁶.

Ale jest Krasnogruda.

Ale jest Dwór Miłosza.

Ale jest Fundacja Pogranicze.

Przeciw znikaniu ludzi jest ta podróż do Krasnogrudy, do Dworu Miłosza, do Szetejń, do wielowiekowych dębów litewskich, do Ludzi tworzących Fundację Pogranicze. Przewodnikami po tej krainie będą Małgorzata i Krzysztof Czyżewscy. Chcę, by nasi Młodzi przeżyli przygodę spotkania. Kto wie, czym przygoda ta obdaruje Ich.

2. CZYLI: CZYM SIĘ ZAJMIEMY?

Gdy w ubiegłym roku na zamówienie Krakowskiego Biura Festiwalowego przygotowałam projekt zakładający współpracę z Fundacją Pogranicze, w dokumentacji tak uzasadniałam sens działań: „[Projekt obejmuje] działania z zakresu edukacji kulturalnej ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia kompetencji

czytelniczych. Założonym rezultatem jest obudzenie w młodzieży swobodnej artystycznej ekspresji oraz podniesienie poziomu jej kompetencji artystycznych i twórczych, by z konsumentów kultury stała się prosumentami. [...] Projekty [...] umożliwiają [...] integrację grup rówieśniczych, a tym samym stworzenie środowiska o określonej tożsamości i świadomości, iż kultura jest niezbywalnym bodźcem rozwoju osobistego i społecznego”.

Ubiegłoroczny projekt, który realizowałam z udziałem młodzieży z trzech krakowskich liceów, był dla uczniów fantastyczną przygodą. Chciałabym, by i nasza klasa ją przeżyła.

Domowy tydzień z Miłoszem

I przyszedł *lockdown*. Krasnogrudzki tydzień z Miłoszem zamieniłam na domowy tydzień z Miłoszem. Jaki był plan B? Nagrałam dla młodzieży vlog, w którym zapraszałam do spotkań z Miłoszem w jego poezji. Każdego dnia nagrywałam dla klasy audiobook z wybranym tekstem poety. Jeden wiersz dziennie – by nie przedawkować. Zaprosiłam młodych do słuchania dialogicznego, czyli prosiłam, by wysłuchawszy, uchwycili myśl, wrażenie, uczucie, które w nich ta poezja zrodzi. Uchwycili, czyli zapisali, oddali w ekspresji malarzkiej, muzycznej. Zatem niech twórczość inspirować twórczość. Niech wyobraźnia poety otwiera wyobraźnię czytelników. O naszych wrażeniach i refleksjach rozmawialiśmy podczas jednego ze spotkań okienkowych, ujętych w szkolnym grafiku zdalnego nauczania.

Niespodzianką tego tygodnia było spotkanie z Małgorzatą Sporek-Czyżewską. Zorganizowałam na platformie ZOOM wideokonferencję, podczas której uczniowie poznali przyjaciółkę Czesława Miłosza i współtwórczynię Fundacji Pogranicze. Spotkanie przebiegło według typowego porządku dla takich wydarzeń online. W części pierwszej rozmawiałam z gościnią o sekretach i tajemnicach Krasnogrudy, w części drugiej przewidziana była rozmowa z udziałem młodzieży.

Zapis z rozmowy zredagowałam dla uczniów jako pamiątkę ze spotkania „zapoznawczego”, do której można było wrócić w czasie

196 Cz. Miłosz, *Inne abecadło*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998, s. 199.

przedłużającego się oczekiwania na powakacyjny termin wyjazdu do krainy poety. Fragment przedstawiam poniżej:

„Żebyście mi tylko tu muzeum nie zrobili” (Czesław Miłosz)

MAŁGORZATA SPOREK-CZYŻEWSKA: Możecie wierzyć albo nie, ale gdy przybyliśmy na Suwalszczyznę, odkryliśmy, że tuż na samej granicy polsko-litewskiej istnieje Krasnogruda. Odnaleźliśmy ruiny dworu, zarośnięte ścieżki, resztki parku. Klucząc pomiędzy tymi miejscami, spotkaliśmy starego człowieka z laską, który kroczył po alei kasztanowej. To był Miłosz.

AGNIESZKA FORYŚ: 30 kwietnia 2020 roku. O tej godzinie mieliśmy być w Krasnogrudzie – krainie Czesława Miłosza. Życie napisało nowy scenariusz, rozpiśnięte nowe role. Na szczęście nie pominęło nas w obsadzie, a nawet pozwoliło na autorskie zaaranżowanie wybranych scen nieepizodycznych.

MSC: Ja debiutuję w takiej roli.

AF: Tym bardziej jestem Ci wdzięczna za jej przyjęcie. Moja młodość jest bardzo wyrozumiała i życzliwie pomocna. Mnie wciąż udziela korepetycji z obsługi aplikacji, platform, serwerów. Zobaczysz, przed nami fantastyczny debiut. Kochani, serdecznie witam Was, witam nas na spotkaniu (online rzecz jasna) z Przyjaciółką Czesława Miłosza i współtwórczynią Fundacji Pogranicze – Małgorzatą Sporek-Czyżewską. Dzisiejsza wideokonferencja jest najważniejszym punktem naszego „Domowego tygodnia z Miłoszem”. Pozwólcie, że rozpocznę od słów poety, który w *Innym abecadle* pod hasłem PRZYRODA zapisał:

„Oczarowanie, miłość. Do drzew, do rzeki, do ptaków. Pewnie w dzieciństwie nie wiemy, że to nazywa się miłość. Lipy, dęby, jesiony dla mnie siedmioletniego po prostu były. Teraz wiem, że mogą nie być i ich losy są związane z ludźmi. Zasadził je gdzieś około roku 1830 mój pradziad Syruć i niektóre z nich przetrwały. [...] Pamiętam pierwsze spotkania z poszczególnymi ptakami.

Na przykład wilga wydała mi się zupełnym cudem, jednością koloru i fletowego głosu. I chyba właśnie ptaków, kiedy tylko nauczyłem się czytać, szukałem w książkach przyrodniczych, dla mnie wkrótce kultowych. [...] Już przygotowując się do matury, miałem okres przyrodniczy za sobą, i zamiast wstąpić na wydział matematyczno-przyrodniczy, wkrótce ślęczałem nad prawem rzymskim, ucząc się na pamięć jego formuł po łacinie. Jakież upadek. Jednak sądzone mi było pisać, które to zajęcie nie różniło się bardzo od moich dzieciennych prób uchwycenia ptaka w nazwę i w dane o jego wyglądzie i obyczajach. Fascynowały mnie słowa *Podiceps cristatus* i *Emberiza citrinella*, choć zarazem służyły jako zaklęcia zdolne przywołać zjawienie się ptaka. Czy też przypominały chwilę spotkania, pierwszej epifanii. Myślę jednak, że zawsze, tak jak w moim wieku dojrzałym, jakoś wiedziałem, że słowa są słabe w porównaniu z rzeczą¹⁹⁷.

Przewrotnie zaczynam rozmowę od cytatu o słabości słów wobec rzeczy. Zaryzykujmy jednak słowa. Małgosiu, proszę Cię o opowieść o sekretach i tajemnicach Krasnogrudy, o ludziach, dzięki którym Krasnogruda otrzymała nowe życie

MSC: Miałam zacząć inaczej. Ale ten fragment mnie kusi, żeby opowiedzieć o bardzo ważnej osobie dla Czesława Miłosza. Był nią dziadek Zygmunt Kunat. Tak brzmiało rodowe nazwisko matki Czesława Miłosza. Dziadek Zygmunt Kunat urodził się w Krasnogrudzie na granicy Polski z Litwą w połowie XIX wieku. Dwór krasnogrudzki spełniał wszystkie funkcje dworów w dawnej wschodniej Rzeczypospolitej, to znaczy stawał się ważnym centrum kultury. Tu była biblioteka, tu odbywały się ważne debaty i spory. Kiedyś wydawało mi się, że Krasnogruda to jakieś mityczne miejsce, które naprawdę na tym świecie nie istnieje. Znalazłam to piękne słowo „Krasnogruda” w podpisie wierszy Czesława Miłosza, które składały się na pierwszy tomik

197 Tamże, s. 119.

wydany w latach 30. w Wilnie. Dzisiaj wiem, że oprócz pięknego brzmienia tego słowa, jest w nim ważna treść. Treść z pogranicza języków. „Grudos” po litewsku znaczy „ziarno”. I jest ono krasne, czyli piękne czy czerwone (bo widoczny jest tu też wpływ języka rosyjskiego).

Więc Zygmunt Kunat urodzony w Krasnogrudzie, wychowywał się razem ze swoim bratem Bronisławem. Kiedy obydwaj dojrżeli, decyzją rodziny Bronisław zostaje w Krasnogrudzie, a Zygmunt jedzie szukać swojego szczęścia na Litwę kiejdąską. I tam znajduje swoje miejsce do życia. Żeni się z Józefą Syruciowną, zakładają gniazdo rodzinne w Szetejniach nad rzeką Niewiażą. Zygmunt Kunat był człowiekiem wykształconym. Studiował agronomię w Szkole Głównej w Warszawie. Decyzja o studiach wynikała z pasji – z miłości do ziemi i przyrody. Bo Zygmunt lubił towarzystwo przyrody, lubił podglądać ptaki, rośliny. Wśród gospodarzy nad Niewiażą był autorytetem. Ceniono go za jego umiejętności i wiedzę. I w takim świecie przez pierwsze trzy lata życia dorastał mały Czesiu, który urodził się w majątku dziadków. Wszyscy mieszkańcy dworu w Szetejniach byli zajęci obowiązkami, zaś mały człowiek ciekawy świata był gotów odkrywać to wszystko, co jest dla niego nowe. Odkrywał więc i sad, i bibliotekę. A przewodnikiem był dla niego dziadek, który stał się mentorem. Był tym, który naprawdę wiedział. Wiedział, jakie są zwyczaje ptaków, wiedział, jak nazywają się drzewa. Prenumerował pisma wydawane we Francji i w Niemczech z kolorowymi rycinami ptaków i roślin z podpisami łacińskimi. Więc kiedy Agnieszka przeczytała ten fragment o fascynacji nazwami, to pomyślałam, że nie sposób nie opowiedzieć o dziadku Kunacie. Dzięki niemu wycieczki w przepastny park z wielkimi drzewami i poznawanie świata przyrody, stało się bagażem na całe życie, co wyznał Miłosz już jako starzec i mędrzec w wierszu pod tytułem *Mój dziadek Zygmunt Kunat*. [...] Ach, ileż tu spraw do opowiedzenia.

AF: To prawda, Małgosiu. Tymczasem na ekranie widzimy jedną z fotografii z archiwum przedwojennego Krasnogrudy.

MSC: Tak, to jest fotografia z lat 30. Fronton ganku. Dzisiaj ten ganek jest koloru czerwonego. Dostaliśmy te zdjęcia z rodzinnego albumu Miłoszów. Zachowało się naprawdę bardzo niewiele zdjęć. To jest dwór drewniany, otynkowany – zgodnie z ówczesnym zwyczajem. Tak wyglądał dwór w Krasnogrudzie, kiedy zarządzały nim Janina i Gabriela – ukochane ciotki Czesława, cioteczne siostry jego matki Weroniki. Lata 30. to były trudne lata kryzysu ekonomicznego, który opanował cały świat. I Krasnogruda nie była wolna od tego. Z gospodarstwa bardzo trudno się utrzymać. Trzeba było jakoś sobie radzić. Ciotki uznały, że dwór położony w pobliżu Jeziora Hołny otoczonego lasami to doskonałe miejsce dla letników, którzy mogą tu przyjechać i spędzać wakacje. Utworzyły zatem pensjonat dla letników. Krasnogruda wystosowała ofertę do świata. I latem od maja do września z Warszawy, z Wilna przyjeżdżali ci, którzy chcieli odpocząć w bliskości przyrody. Oprócz letników na okres lata przyjeżdżał też młody Czesław, który był studentem Uniwersytetu Wileńskiego im. Stefana Batorego. Rodzina mówiła: „Ty, Czesiu, jedź, bo jako człowiek samotnie mieszkający na stacji, jesteś niedożywiony”. Więc przyjeżdżał. Mnóstwo czasu spędzał na wędrówkach, kąpielach, na poznawaniu okolicy. Tutaj powstały jego wiersze, które złożyły się na pierwszy tomik wydany w Wilnie w latach 30. W Krasnogrudzie budził się Miłosz poeta.

Rozmowa z Małgorzatą Sporek-Czyżewską ilustrowana była archiwalnymi zdjęciami, co jeszcze bardziej otworzyło wyobraźnię uczniów i rozbudziło wolę bycia w miejscu o takiej pamięci. Projektując tę rozmowę, wiedziałam, że powinnam postawić na talent snucia gawędy. Młodzież weszła w tę opowieść, a niektóre osoby wręcz dały się zauroczyć. Dystans społeczny wzmógł apetyt na spotkania z człowiekiem – gawęda Małgorzaty Sporek-Czyżewskiej pozwoliła podążać śladami kilku osób żyjących w różnych epokach. Cytowany

fragment o przyrodzie był antycypacją zaplanowanych warsztatów zielarskich i przyrodniczych w Dworze Miłosza.

Domowy tydzień z Miłoszem zamknęły uczniowskie interpretacje wierszy z audiobooków. Pracowali w grupach, portretując twarze Miłosza, możliwe do zrekonstruowania na podstawie twórczości. I powstał portret wielokrotny – niebanalny. Nie wszystkie słowa noblisty były zrozumiałe – ale młodzi czytelnicy trafnie uchwycili intencję podmiotu lirycznego zachłannie oglądającego byt w każdym jego wcieleniu. O prawdziwości wyznania z wiersza *Ucziwe opisanie samego siebie nad szklanką whisky na lotnisku, dajmy na to w Minneapolis*: „Nie moja wina, że jesteśmy tak ulepiani, w połowie z bezinteresownej / kontemplacji, i w połowie z apetytu”¹⁹⁸ mieli przekonać się na ścieżkach krasnogrudzkich. Przyjemnie było przyglądać się, jak rośnie w nich wiara w słowa poety. Pozwolili sobie na „dotknięcie ziemi”. Pełnia tej przygody była jeszcze przed nimi.

Klasowa akcja czytelnicza

Literackim przewodnikiem po Krasnogrudzie miała być Miłoszowa *Dolina Issy*. Zależało mi na tym, by młodzi czytelnicy mieli swój egzemplarz powieści. By uczyli się przywiązania do takiego przedmiotu, by na swoim egzemplarzu pozostawili ślad osobistej lektury, zakreślając ważne dla siebie akapity. *Lockdown* sprzyjał przygodom czytelniczym, ale i czynił ważnym na dookolność. Zaproponowałam rodzicom bycie mecenasem dzieci, a wydawnictwu promocję, dzięki której każda ze stron będzie usatysfakcjonowana zakupem. W pewien deszczowy dzień zjawił się kurier z dwudziestoma ośmioma egzemplarzami magicznej powieści – lektury na czas wakacyjny. Współdziałanie w czasach dystansu społecznego – zakorzenienie w ludziach i rekwizytach. I o to chodziło.

198 Cz. Miłosz, *Ucziwe opisanie samego siebie nad szklanką whisky na lotnisku, dajmy na to w Minneapolis*, [w:] tegoż, *Wiersze wszystkie...*, s. 1150.

Czesław Miłosz w McDonaldzie?

Szkolny piątek przedpodróżny. Zapraszam uczniów do świata wspomnień przyjaciół Czesława Miłosza. Kim był dla tych, którzy towarzyszyli mu w jego dniu powszednim i w momentachznaczonych intensywnością egzystencji? Profesor Aleksander Fiut wspomina o kaprysie noblisty po wykładzie noblowskim. Na życzenie poety elegancki samochód (z chorągiewkami króla i Akademii Szwedzkiej – jak podkreśla profesor, towarzyszący Miłoszowi w tym dniu) zawozi go do McDonalda. Filmowe archiwalne nagrania spotkań autorskich pozwalają uczniom usłyszeć głos poety czytającego swoje wiersze i spostrzec jego twarz. Wraca skojarzenie z portretem wielokrotnym. Wyobraźnia ożywa. Wyruszamy do miejsc, które ukształtowały Miłosza. Ciekawość miejsca ożywa.

Między *locus amoenus* a *locus horridus*, czyli dwie twarze pogranicza

NIEDZIELA

Pomost nad jeziorem Hołny. Wrześniowe słońce jeszcze nie zachodzi. Czas na oddech po długiej podróży. Niespieszność. Odejście od tego, co zostawiliśmy w Krakowie, by dać szansę temu, co może odkryć w nas Krasnogruda. Kim jestem? Kim jesteś – my? Gdzie jestem? Co to miejsce robi ze mną? Kim się staję? Przed nami czas eksploracji nieznanej przestrzeni zewnętrznej, a dzięki niej siebie w nowym kontekście. Przed nami inicjacja. W planie dni będzie wiele faktów, które staną się dla nas wydarzeniami na drodze subiektywnej selekcji i interioryzacji. Zaczynamy od smakowania palcami stóp – wzorem bohatera *Doliny Issy*, który stwierdził, że „Szczęśliwość to także dotyk”¹⁹⁹ i „smakował palcami nóg mróz od tafla lodu z Issy przysypanych słomą”²⁰⁰. Smakujemy jezioro palcami nóg.

199 Cz. Miłosz, *Dolina Issy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2016, s. 19.

200 Tamże, s. 20.

Rozpoczynamy wędrowanie od sensualności do refleksji, do egzystencji rozumiejącej. Konkret prowadzić nas będzie ku temu, co uniwersalne. Dookolność nie będzie tylko scenografią.

PONIEDZIAŁEK

Czekają na młodzież krasnogrudzkie ścieżki. Prowadzą one w najbardziej skryte zakamarki parku krasnogrudzkiego i duszy własnej spacerowiczów. Uczymy się wsłuchiwać w ciało. Poranny marsz wokół jeziora Hołny do Dworu Miłosza – w żwawym tempie, by usłyszeć rytm zadyszki, przemóc niemoc, obudzić ciało i umysł. Zatrzymujemy się przed otwartą na oścież bramą prowadzącą do dworu. Witam Was w przestrzeni mojego *locus amoenus*. Czym dla Was się ona stanie?

Park krasnogrudzki o każdej porze roku zachwycia urodą. Byłam pewna, że i młodzi ulegną urokowi tego miejsca. Wystarczy wejść na ścieżkę poetów... i z jej perspektywy spojrzeć na czerwony ganek dworu.

Przed gankiem spotykamy Małgorzatę Sporek-Czyżewską. Wyzwoleni z niegdyśszych okienek możemy przywitać się spojrzeniem. I wierszem *Sens*:

Kiedy umrę, zobaczę podszewkę świata.

Drugą stronę, za ptakiem, górą i zachodem słońca.

Wzywające odczytania prawdziwe znaczenie²⁰¹.

Przywędrowaliśmy na spotkanie podszewki świata. Potrzebowaliśmy stać się jak dzieci – ciekawe inności, otwarte na nowe doświadczenia, czasem zaniepokojone. Wszak to dzieci są najwprawniejszymi tropicielami podszewki bytu. Wehikułem czasu stały się warsztaty w Pracowni Przyrody, Pracowni Spiżarni, Pracowni Sztuki. Szczegółów zdradzać nie będę – bo może ktoś z czytających zawędruje do Dworu Miłosza, a efekt zaskoczenia odgrywa w tych

201 Cz. Miłosz, *Sens*, [w:] tegoż, *Wiersze wszystkie...*, s. 1036.

warsztatach kluczową rolę. Wspomnę tylko, że istotą warsztatów jest przebudzenie zmysłów – doświadczenie sensualności egzystencji oraz uwolnienie żywiołu wyobraźni artystycznej. Pierwszym przystankiem pomiędzy warsztatami była kawiarnia w dworze „Piosenka o porcelanie” – w pięknej przestrzeni uczniowie niespiesznie smakowali kawę, oryginalne mieszanki herbaciane i sękacz (regionalną specjalność). Rozmowy przystolikowe uwalniały radość. Nie było zegarków, nie było szkolnego dzwonka. Był czas na spotkanie. Drugim przystankiem był pomost nadjeziorny i Niewidzialny Most w parku krasnogrudzkim. Odpomniana dziecięca ciekawość szperacza nie czekała na zaproszenie. Po prostu powędrowała tam. Patrzyłam, jak w nastolatkach rozkwita dziecięcość – jak odkrywają nowych siebie.

Na ścieżkach powrotnych do Dworu Mejera, w którym nocowaliśmy, czekała na nas niespodzianka kapryśnej przyrody. To był taki deszcz, o którym od pierwszych kropel się wie, że nie warto uciekać, przyspieszać kroku. To był taki deszcz, który rozbraja irytację, wyzwała głośny śmiech. I była tęcza – podwójna. Fotogeniczna. Cierpliwie pozująca do selfie. Wskazuje miejsce garnków dla skrzatów – zauważali nieobojętni na piękno zjawiska i baśniowej prawdy.

I jak tu nie lubić poniedziałków?

WTÓREK

Podjąć trud znalezienia słowa. Od doświadczenia przejść do egzystencji rozumiejącej. Oto wyzwanie wtorkowe. Zaprosiłam młodzież na pośniadaniowe spotkanie. Poprosiłam, by pracując w grupach, spróbowali fakty uczynić wydarzeniami. Nadać sens. Dookreślić siebie.

- Tu czas zwolnił. Nie mam poczucia, że nie zdążymy. Zresztą na co mielibyśmy zdążyć? Tu uczymy się uczestniczyć w teraz.
- I jak bezpiecznie w towarzystwie klasy. To wzajemne zaufanie pozwala naprawdę korzystać z chwili. Tak, to jest to *carpe diem*.
- Przecież wczoraj w Dworze Miłosza spotkaliśmy obcych ludzi. A oni przyjęli nas jak ważnych i oczekiwanych.

- I wróciliśmy do dzieciństwa: to zbieranie liści, kwiatów, kosztowanie mieszanki ziół zaparzonych wg własnego pomysłu. A dopasowanie nazwy? Byliśmy jak dzieci – ciekawe, ale i niepewne tego, czy wykonają zadanie.
- I ta przyroda! Taki spokój. Zachwyt – to właśnie czuję.
- Bo tu panuje tajemniczy klimat. Niedzielny zachód słońca był jak kadr filmowy. A ognisko i wspólne wieczory budują więzi.
- A ja mam wrażenie, że dajemy sobie wzajemnie energię.
- O tak, ludzie przerosli moje oczekiwania. Pomyślałam: „Kurczę, oni są jeszcze lepsi niż myślałam”.
- Ale jest też pozytywne odosobnienie. Można obcować z tą przestrzenią „na własną rękę”.
- To ciekawe doświadczenie – poznać świat, który ukształtował artystę. To tak, jakby poznawać duszę artysty.

I wiedziałam już, że mogę liczyć na ich zaangażowanie. Byli uwiedzeni. Chcieli eksplorować. Czuli się bezpiecznie, bo byli wspólnotą. To był bardzo ważny punkt tego projektu – bo ścieżki krasnogrudzkie prowadzą od *locus amoenus* do *locus horridus*. Bo podszewka świata czasem poraża zdemaskowaną prawdą o naturze człowieka. Pogranicze ma swoje trudne opowieści. Przyjdzie taki moment, że usłyszymy je.

Popołudniowy wtorek zaczęliśmy od przepłynięcia kajakami i rowerkami jeziora Hołny. Młody Czesław przecież pływał w nim i po nim. Nie chcieliśmy przegapić turystycznych atrakcji miejsca.

W Dworze Miłosza wyruszyliśmy w wyobraźni w podróż do ciemnych zakamarków duszy ludzkiej. Towarzyszyliśmy poecie, który w pewnym momencie swojego życia już nie chciał żyć. I wtedy, dzięki przyjacielom, spotkał Stanisława Vincenza – „prafiesora”. I usłyszał, że antidotum na brak nadziei jest „dotknięcie ziemi”, jest przywiązanie do miejsca, pejzażu, konkretnego, które niesie się w sobie. Ten wątek w biografii Miłosza jest dla mnie istotny w toku pracy z nastolatkami – ze względu na młodzińcze zmagania się z depresją, lękiem egzystencjalnym, o czym coraz głośniejszą mową psychologowie, psychoterapeuci, psychiatrzy. Świadectwo o zmaganiach poety pokazuje,

jak można podjąć próbę oswojenia prywatnej obcości. Że można za wierszem *Mittelbergheim* powtórzyć: „Pozwól mi ufać, wierzyć, że dosięgnę”²⁰². Opowieść biograficzna była wprowadzeniem do seansu filmowego – obejrzenia filmowej wersji *Doliny Issy*, nakręconej według autorskiego pomysłu Małgorzaty Sporek-Czyżewskiej i Wojciecha Szroedera z udziałem młodzieży działającej w Ośrodku „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów”. Poruszająca to adaptacja. Rozbudzone zmysły reagują uważniej. W rozmowach pofilmowych powraca wątek warstwy akustycznej. Ucho uwrażliwia się. Nastrój udziela się. To cieszy, bo środa ma przynieść warsztaty śpiewu pieśni pogranicza.

ŚRODA

W planie pobytu młodzieży w Krasnogrudzie jest poznanie działalności Fundacji Pogranicze i Ośrodka „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów”. Zgodnie z testamentem i sugestią Czesława Miłosza mają się one troszczyć o tkankę łączną społeczeństwa. Spotkanie z Bożeną Szroeder to opowieść o odzyskiwaniu pamięci miejsca i odbudowywaniu międzykulturowej wspólnoty lokalnej oraz pokaz filmów animowanych, tworzonych przez dzieci i młodzież w pracowni filmowej w Domu Pogranicza.

Tkankę łączną społeczeństwa pogranicza pomaga odbudować wspólne śpiewanie pieśni polskich i litewskich. Uwrażliwione ucho, uwrażliwiona dusza – i śpiew płynie. Najpierw niepewny, zawstydzony, po chwili z mocą dźwięku i słowa.

Praktyk idei – mawia o sobie Krzysztof Czyżewski, współtwórca Fundacji Pogranicze. Rozmowa z nim zamyka śródowe spotkania i rozpoznania. Młodzież pozostaje z przesłaniem:

Mostu nie buduje się na swojej racji, tylko na wspólnym budowaniu, podczas którego wszyscy się zmieniamy. Przy końcu budowy wszyscy jesteśmy w innym miejscu niż wtedy, gdy zaczynała się budowa.

202 Cz. Miłosz, *Mittelbergheim*, w: tegoż, *Wiersze wszystkie...*, s. 351.

Rozmowa z autorem *Małego centrum świata. Zapisków praktyka idei*, którą prowadzę dla uczniów w kawiarni „Piosenka o porcelanie”, przedłuża się, przedłuża... Bo młodzi już wiedzą, że czas się żegnać. A jakoś nikt się nie kwapi mówić „Do widzenia”. Nie tylko przy końcu budowania mostu wszyscy budujący są w innym miejscu niż na początku przedsięwzięcia. Także przy końcu naszego pobывania w Krasnogrudzie jesteśmy w innym miejscu naszej świadomości i samoświadomości. Bo spotkania inspirują. Bo spotkania zmieniają. Bo spotkania wyzwalaają i nas, i to *coś* w nas.

CZWARTEK

Dzień pożegnania z Krasnogrudą. Wracamy do Krakowa przez Sejny. Tu bowiem znajduje się Dom Pogranicza z pracownią filmową Bożeny Szroeder oraz Biała Synagoga – miejsce koncertów i wystaw. Wystawa *...i nie wrócili/ Żydzi sejneńscy 1939* porusza. Prowadzi nas w stronę mroku ludzkiej natury. Opowieść Wiesława Szumińskiego, autora wystawy o „naszych Żydach”, o bólu pogranicza – porusza. Milkniemy. Na pograniczu, jak w mikrokosmosie, dzieją się wydarzenia skłaniające do refleksji na temat relacji międzyludzkich, mechanizmów działających w społecznościach małych i dużych, na temat współczesnej historii. *Locus amoenus* przepoczwarza się czasem w *locus horridus*.

Ostatnim przystankiem w drodze do Krakowa są Suwałki. Do odjazdu pociągu kilka kwadransów. Zatem gdzie idziemy? Jak to gdzie? Do McDonalda – pamiętamy opowieść o wyprawie Miłosza po wykładzie noblowskim do McDonalda. Idziemy jego tropem.

PIĄTEK

To już krakowski piątek. Ostatni dzień podróży inicjacyjnej. Pukamy do drzwi krakowskiego mieszkania Czesława Miłosza przy ulicy Bogusławskiego 6. Krzysztof Żwirski z Krakowskiego Biura Festiwalowego pozwala się nam rozgościć. I tak po raz kolejny w czasie tej podróży od konkretnego przechodzimy ku temu, co uniwersalne.

Nie znika pamięć o tych, co niegdyś byli. Dołączamy do grona tych, którzy pamiętają.

„Wzywające odczytania prawdziwe znaczenie”²⁰³

Wyczekiwana podróż do krain dzieciństwa i młodości Czesława Miłosza, ograniczona do przestrzeni w polskich granicach (realia pandemii), znalazła wśród słów poety nowe motto: „Szczęśliwość to także dotyk”²⁰⁴. Bo właśnie za dotykiem, bliskością, relacjami, aromatami, smakami, barwami, kształtami, rękodzielami stęskniliśmy się w czasie przymusowych odosobnień. I poczuliśmy sensualność egzystencji dzięki nieodgadnionej przyrodzie. A niespieszność, wyznaczająca puls krasnogrudzkiego pobывania, sprzyjała eksplorowaniu nieznanej przestrzeni zewnętrznej i siebie samych w nowym kontekście. Podróż do Krasnogrudy stała się prawdziwie podróżą inicjacyjną, która przypominała piękno dziecięcej niepewności, ciekawości i otwartości.

„Słowa nie chwytają mieszaniny zapachów albo tego, co nas przyciąga do pewnych ludzi, tym bardziej zanurzania się w studnie, przez które przelatuje się na wylot, na drugą stronę znanego nam istnienia”²⁰⁵.

Druha strona znanego nam istnienia. To tu.

Sens. To tu. ●

Bibliografia

Miłosz Cz., *Dolina Issy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2016.

Miłosz Cz., *Inne abecadło*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998.

Miłosz Cz., *Wiersze wszystkie*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2011.

²⁰³ Cz. Miłosz, *Sens*, [w:] tegoż, *Wiersze wszystkie...*, s. 1036.

²⁰⁴ Cz. Miłosz, *Dolina Issy...*, s. 19.

²⁰⁵ Tamże, s. 53.

STRESZCZENIE

Przeciwko znikaniu ludzi. O podróży inicjacyjnej licealistów do Krasnogrudy Czesława Miłosza

Podróż licealistów do krainy dzieciństwa i młodości Czesława Miłosza miała być podróżą przeciw znikaniu ludzi. Gdy nastała pandemia nasze wędrówki znalazły wśród słów poety nowe motto: „Szczęśliwość to także dotyk”. Bo właśnie za dotykiem, bliskością, relacjami, aromatami, smakami, barwami, kształtami stęskniliśmy się w czasie przymusowych odosobnień. Dzięki nieodgadnionej przyrodzie Krasnogrudy poczuliśmy własne ciało i sensualność egzystencji. Niespieszność sprzyjała eksplorowaniu nieznanego przestrzeni zewnętrznej, podszewki bytu i siebie samych w nowym kontekście. Podróż do Krasnogrudy stała się prawdziwie podróżą inicjacyjną, która przypominała piękno dziecięcej niepewności, ciekawości i otwartości.

Przygotowany tekst jest próbą opowieści o przygodzie spotkania kulturowego w przestrzeni pogranicza. Odważna wyobraźnia i wzajemne zaufanie pozwoliły przygodę tę wymarzyć, zaplanować i przeżyć. Próba przełamania zredukowanego kształcenia powiodła się.

SŁOWA KLUCZOWE

dotyk, sensualność egzystencji, inicjacja, podszewka bytu, międzyludzkie

SUMMARY

Against the disappearance of people. On the initiation journey of high school students to Czesław Miłosz's Krasnogruda

The journey of secondary school students to the land of Czesław Miłosz's childhood and youth was to be the journey taken against the disappearance of people. The pandemic caused that our travels gained a new motto derived from the poet's words: *Happiness is also in touch*. During obligatory lockdowns we actually missed touch, closeness, relationships, aromas, flavours, colours, and shapes. Thanks to the mysterious nature of Krasnogruda, we could feel our own bodies and the sensuality of our existence. Slowness helped us explore the unknown external space, the lining of our existence and ourselves in a new context. The journey to Krasnogruda became a real journey of initiation bringing reminiscences of the beauty of a child's uncertainty, curiosity and openness.

This text is an attempt at telling a story about an adventure of a cultural meeting in the borderland area. Brave imagination and mutual trust enabled us to imagine, plan and experience this adventure. The goal of

KEYWORDS

touch, sensuality of existence, initiation, lining of being, interpersonal



TOMASZ PAWLUS

**Kinematograf Montaigne’a.
Esej filmowy na lekcjach
polskiego
(O pracy przy filmie
*Diaphanes*²⁰⁶ na podstawie
zbioru esejów Marka
Bieńczyka *Przezroczystość*.
Próba rekonstrukcji²⁰⁷)**

206 Tytuł filmu *Diaphanes* jest zarazem tytułem jednego z esejów Marka Bieńczyka. Autor wyklada w nim w niezwykle błyskotliwy sposób jego wielowymiarowy (językowy) sposób bytowania. Zob. M. Bieńczyk, *Diaphanes*, [w:] tegoż, *Przezroczystość*, Wielka Litera, Warszawa 2015, s. 37–41.

207 Film powstał z inicjatywy uczniów I Zespołu Ogólnokształcących Szkół Społecznych im. Stanisława Konarskiego STO w Katowicach i został zgłoszony do XII Przeglądu Amatorskich Filmów Uczniowskich *Albatrosy Gdyńia 2019*. Realizacja projektu trwała trzy miesiące. W tym czasie uczniowie współpracowali ze sobą intensywnie na dwa sposoby: w przestrzeni szkolnej, gdzie narodziła się myśl o potrzebie eseistyczno-filmowego eksperymentu, oraz poza murami placówki edukacyjnej – poprzez spotkania kulturowe w ramach innych instytucji na terenie województwa śląskiego. Warto podkreślić, iż drugi rodzaj aktywności polegał przede wszystkim na inwestycji uczniów w samodzielne zmaganie się z artystyczną i ludzką materią. Taki był też pierwotny zamysł opisanego przedsięwzięcia. W doświadczeniu tym od samego początku chodziło przede wszystkim o rejestrację pewnego dydaktycznego zjawiska, które – w uproszczeniu – polegało na obserwacji zarówno intelektualnego, jak i emocjonalnego przekształcenia, jakie może się dokonać w młodym człowieku lub wspólnocie młodych umysłów pod wpływem ściśle określonego (forma eseju) lekturowego zdarzenia. Stawiam tezę, iż ze wszystkich praktyk kulturowych realizowanych w ramach zajęć szkolnych, to poetyka eseju zasługuje na największą uwagę i wsparcie. Esej bowiem, ten ulokowany w porządku historyczno-literackim, jak i ten uczniowski, uprawiany zawsze na

Demontaż

Parafrazując Michela Foucaulta, oznajmiam: to nie jest scenariusz lekcji²⁰⁸. Niniejszy tekst/obraz/głos może co najwyżej stanowić zapis pewnej sekwencji dydaktycznych zdarzeń, które w pewnym momencie stały się inspiracją do stworzenia autorskiego, sygnowanego przez uczniów, tekstu kultury (z na wpół poważnym zapytaniem tegorocznego maturzysty: „Czy wolno mi będzie posłużyć się takim przykładem na maturze ustnej?”). Będę starał się demontować tę umowną spójność obrazu, której na imię esej filmowy. A wszystko po to, by lepiej widoczna była jej mozaikowa struktura, na którą składać się będą, ni mniej, ni więcej, tylko: fascynacje, lęki, obsesje, nadzieje, wiara, sceptycyzm – jednym słowem – przygody ciała i umysłu podmiotowości w stanie dojrzewania.

graniczy tego, co instytucjonalne, daje największe szanse na autentyczność wyrażania własnych myśli, uczuć, ale też modyfikowanie swoich poglądów, konstruktywne profilowanie krytycznego sądu. Daje zatem szanse na to, co we współczesnej edukacji podlega szkodliwemu zaniedbaniu, a w świetle prawdziwych wartości pedagogicznych – niebezpiecznemu pomniejszeniu.

208 Jest to swobodna aluzja do tytułu oraz idei eseju Michela Foucaulta *To nie jest fajka*, w którym autor mierzy się z interpretacją pewnego obrazu René Magritte’a. Swoją uwagę francuski filozof skupia wokół napisu („To nie jest fajka”) widniejącego na obrazie. To właśnie obecność pisma, będąca częścią obrazu, pozwala podać w wątpliwość związek pisma (obrazu) z rzeczywistością. Zainspirowani koncepcją Foucaulta uczniowie zadłużyli się w metaforze ‘zawieszenia’. Realizacja eseistycznego projektu na wybranych lekcjach języka polskiego dokonywała się poprzez symboliczne zerwanie ze szkolną rzeczywistością. Pozbawione schematycznego scenariusza, dryfujące na peryferiach metodyki spotkania przypominały raczej anty-lekcje: poligon dla improwizacji, twórczych ćwiczeń w miejsce sztywnej rekonstrukcji tego, co w lekcji z góry zaplanowane. Zob. M. Foucault, *To nie jest fajka*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1996.

Próba I/Początki

Początki nie należały do najłatwiejszych. Wszelkie kroki podejmowane były albo przy wtórze nadmiernej egzaltacji, albo w obliczu sceptycznego nastrojenia. Nie to ujęcie, kadr, scena, nie ten element scenografii, nie to słowo w dialogu, nie ta barwa głosu, „nie wychodzi”, „próbujemy dalej” etc. Poczuć z wątpienia towarzyszyło fantazjowanie na temat tego, jakiego to nie zrobimy filmu. Początki stygmatyzowała dysproporcja między brakiem wiary we własne twórcze możliwości a ogromną chęcią, by zrobić coś własnego i zarazem coś naprawdę wielkiego. Mieliśmy ogromny apetyt. Celowaliśmy w nazwiska z najwyższej półki: Tarkowski, Bergman, Fellini, Majewski, Jarman²⁰⁹. Całe to nasze kilkumiesięczne przymierzanie się do postawionego przed sobą zadania było rzeczą, zdaje się, najtrudniejszą; patrząc natomiast z dzisiejszego punktu widzenia – zdecydowanie najistotniejszą.

„Odpowiednie dać rzeczy słowo”

Niebawem okazało się, że tworzymy na mocy próby. Nie chce być inaczej. Brak profesjonalizmu splatał się mocno z jego pożądaniem.

209 Zagadnienie eseju filmowego pojawiało się na lekcjach już wcześniej, dzięki czemu podjęta w ramach niniejszego projektu refleksja przestała się jawić jako coś skrajnie obcego. Oswajanie takiego typu narracji odbywało się poprzez emisję (w całości bądź we fragmentach) takich filmów, jak: *Oftarowanie* Andrieja Tarkowskiego (1986), *Siódma pieczęć* Ingmara Bergmana (1957), *Rzym* Federico Felliniego (1972), *Młyn i krzyż* Lecha Majewskiego (2011) czy *Ostatni Anglicy* Dereka Jarmana (1988). Niezwykle pomocna w pracy nad esejem filmowym okazała się również lekcja 25 Filmoteki Szkolnej poświęcona w całości temu tematowi. Zob. *Lekcja 25/esej filmowy* w opracowaniu dr. Konrada Klejsy, <https://filmotekaszkolna.pl/dla-nauczycieli/nasze-lekcje/lekcja-25-esej-filmowy> [dostęp 16.08.2021]. Inne opracowanie problemu, z którego korzystałem i które zasługuje na uwagę, to: B. Zając, *Cogito ergo video – audiowizualny esej w dobie elektronicznych i cyfrowych obrazów*, [w:] *Wideo w sztukach wizualnych*, red. R.W. Kluszczyński, T. Załuski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018.



Diaphanes (2019), reż. Szymon Cholewiński

Z robieniem filmu kłopot polega na tym, że niby wszyscy się na tym fachu „znają”, ale kiedy przychodzi do działania, trafia się nieuchronnie na trudności. Po raz pierwszy utknęliśmy w miejscu, kiedy to mieliśmy zdecydować o formie, za pomocą której zamierzamy wybraną uprzednio historię opowiedzieć. Swoją, cudzą bądź inspirowaną – tego jeszcze nie wiedzieliśmy. Z dydaktycznego punktu widzenia chodziło głównie o to, by pogłębić świadomość uczestników projektu na temat tego, jak istotnym elementem w całym tym korowodzie obrazów i ruchu jest tworzywo języka. Tym bardziej, że z góry założyliśmy, iż nie chcemy popaść w narracyjny banał, estetyczną wtórność, artystyczne ubezwłasnowolnienie; że stawką w tej zabawie jest „podkreślenie” własnej podmiotowości, która w kieracie realizowanych kolejno tematów lekcji tak często ulega pomniejszeniu, kurczy się, wycofuje w lęku przed majestatem wiedzy i autorytetu. Z czasem stało się jasne, że wybór języka determinuje tak naprawdę wszystko inne, że język jest właściwie sercem podjętego przez uczniów twórczego wyzwania. W projekcie filmowym zobaczyłem szansę na obdarowanie uczniów pełnym głosem, decyzywnością, swobodą, wolnością. Wszystko to miało się zmaterializować na granicy szkolnej instytucji. Toteż próbowałem wywoływać z pamięci wszelkie użyte w przeprowadzonych przeze mnie niegdyś lekcjach zabiegi zmierzające w stronę uwrażliwiania uczniów na językową/podmiotową konstrukcję wypowiedzi.

Czytanie/„przystojna zabawa”

Próby Michela Montaigne’a²¹⁰ na lekcjach polskiego uobecniały się niejako przy okazji czytania innych tekstów (te z podstawy programowej zajmowały rzecz jasna pozycję centralną). Wynika to być może z ich niezwykle podmiotowego trybu pisania. Jednej myśli towarzyszy zawsze myśl inna/czyjaś. Pierwsze próby wprowadzania

210 M. de Montaigne, *Próby. Księgi 1–3*, przeł. T. Żeleński (Boy), opracował, wstępem i komentarzem opatrzył Z. Gierczyński, PIW, Warszawa 1985.

Montaigne'a były bardzo nieśmiałe, stosowane najczęściej jako komentarz do tematu śmierci, przyjaźni lub (tu określenie Cezarego Wodzińskiego) „antycznych świadectw naszej obecności/współczesności/aktualności”²¹¹. I tak przy fragmencie *Gilgamesza*²¹² opisyującym śmierć Enkidu, na skutek której władca Uruk postanawia wyruszyć w podróż ku źródłu nieśmiertelności, opowiadam o tym, jak to z powodu śmierci najbliższego przyjaciela – Szczepana de la Boetie Montaigne decyduje się pisać *Próby*²¹³. Kiedy indziej, wychodząc od roku 1580 (rok wydania *Prób* i *Trenów* Kochanowskiego), snujemy wspólnie namysł nad głębszą sensownością zaistniałej w historii literatury zbieżności. W obu przypadkach wydarzenie się śmierci owocuje skłonnością do rozważań, medytacji, rodzi pokusę, by przyjąć postawę sceptyczną wobec świata.

Lęk przed esejem

W szkolnej optyce kategoria eseistyczności zdaje się majaczyć gdzieś na horyzoncie. Jej modelowa odmiana (jeśli taka w ogóle istnieje?) wydaje się być nieosiągalna. Mam wrażenie, iż praktykowanie eseistyczności jest bardzo słabo obecne na lekcjach polskiego, choć paradoksalnie nadużywa się terminu „esej” względem form wypowiedzi (patrz – arkusz maturalny na poziomie rozszerzonym: wypowiedź argumentacyjna oraz interpretacja porównawcza). Dzieje się tak z różnych przyczyn. Kiedy mowa o eseju, często pojawiają się komentarze typu „bo to zbyt trudne, wymagające”, „bo jest jeszcze

211 Zob. C. Wodziński, *Dobre wychowanie. Platońskie przypisy do Nietzschemo i Heideggera*, [w:] tegoż, *Esseje pierwsze*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2014, s. 153.

212 Tu tablica siódma i ósma. *Gilgamesz. Epos babiloński i asyryjski ze szczątków odczytany i uzupełniony także pieśniami szumerskimi przez Roberta Stillera*, vis-à-vis etiuda, Kraków 2016, s. 58–69.

213 Tu zwłaszcza dwa rozdziały *Księgi pierwszej*: Rozdział XIX *Jako nie trzeba sądzić naszej doli aż po śmierci* oraz Rozdział XX *Jako filozofować znaczy uczyć się umierać*, [w:] M. de Montaigne, *Próby...*, s. 199–216.



Diaphanes (2019), reż. Szymon Cholewiński

za wcześniej, do eseju trzeba dojrzeć”, „bo niewystarczający poziom erudycji”, ale sprawy tak się mają również z tego powodu, że niewiele się pisze tekstów, których tematyka dawałaby poczucie nieskrępowania w polu uczniowskiej ekspresji – główne założenie Montaigne’owskich *Prób*. W najlepszym wypadku wiemy pokorną egzystencję w cieniu wielkiej szkoły eseju: *Dzienniki* Gombrowicza, Stempowski, Vincenz. Nawiedza mnie myśl, że lęk przed formą eseju dotyka nie tylko samych uczniów.

Poetyka

Uruchamiam katalog uwag na temat możliwości uchwycenia poetyki eseju. „Ogólna poetyka eseju jest: mało przydatna, niepotrzebna, niemożliwa, nieuprawniona”²¹⁴ (Michał Paweł Markowski). „Być może należałoby wreszcie pogodzić się z tym, że klasyczne definicje, zbudowane według tradycyjnych reguł logiki, mają w dzisiejszej humanistyce dość ograniczone znaczenie”²¹⁵ (Jan Tomkowski), „W naturze eseju leży to, że nigdy nie zdołamy stworzyć jego zadowalającej definicji”²¹⁶ (Magdalena Chabiera).

Esse (etymologia *fallax*)

Stąd poniekąd nadmierne zainteresowanie esejem i jego fałszywą etymologią? Fałszywą, ale dająca się na tym poziomie jakoś uzasadnić. Znajduję jej tropy przynajmniej w dwóch uwagach. Pierwsza pochodzi z *Essejów pierwszych* Cezarego Wodzińskiego: „Pomieszczone tu

214 M.P. Markowski, *Czy możliwa jest poetyka eseju?*, [w:] *Poetyka bez granic*, red. W. Bolecki i W. Tomasik, Warszawa 1995, s. 118.

215 J. Tomkowski, *Wstęp*, [w:] *Polski esej literacki. Antologia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2018, s. V-VI.

216 Tu cytat z wypowiedzi Magdaleny Chabierki udzielonej Polskiemu Radiu Dwójka w audycji pt. *Myślę, wątpię, myślę. Rzecz o naturze eseju*, <https://www.polskieradio.pl/8/2382/Artykul/1924123,Mysle-watpie-pisze-Rzecz-o-naturze-eseju> [dostęp: 16.08.2021].

eseje krążą wokół jednego słowa: *esse/sein/być*”²¹⁷, druga z tekstu pt. *Esej o eseju* Zbigniewa Kadłubka: „Esencją eseju jest *esse*”²¹⁸. Pozostając przy etymologii *fallax*, udaje się bowiem całkiem zgrabnie postawić znak równania pomiędzy byciem a eseistyczną formą komunikowania się ze światem/sobą (podpowiada to zresztą poprzez projekt *Prób* sam Montaigne). W takim podwójnym porządku: bycie/esej upatruję szansy na ocalenie uczniowskiej, myślącej subiektywnie (czasem nawet skrajnie) podmiotowości, nawet jeśli w naturalny sposób obsuwa się ona w banał myślenia bądź wpada w pułapkę nadinterpretacji. Tak uprawiany esej może okazać się zatem skutecznym narzędziem w walce z atrakcyjnością ucznia jako wypreparowanego z substancjalnego wymiaru bycia uczestnika lekcyjnego dialogu.

Próby/Ćwiczenia

Próbny/ćwiczeniowy wymiar eseistyczności staje blisko słowa *formung*, którym chętnie posługiwał się Werner Jaeger, rozprawiając wnikliwie o greckiej *paideia*²¹⁹. Nad analogią między formowaniem, kształtowaniem, modelowaniem pochyla się w eseju *Dobre wychowanie* także Cezary Wodziński²²⁰, widząc ostatecznie jedynie w greckim słowie ratunek przed niepełnym, a potrzebnym rozumieniem tego zjawiska. Aspekt modelowania przywołuje nieuchronnie ćwiczeniowy wysiłek ucznia, który, tak jak go widzę, nigdy nie zajmował w szkolnej przestrzeni pozycji jakoś uprzywilejowanej. Owszem,

217 Słowa te pochodzą z okładki książki. Jako cytat-komentarz zda-
ją się patronować temu wyjątkowemu intelektualnemu projektowi,
Zob. C. Wodziński, *Esseje pierwsze...*

218 Z. Kadłubek, *Esej o eseju*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Filologia Polska. Historia i Teoria Literatury” 2014,
z. XIV, s. 110.

219 Zob. W. Jaeger, *Paideia – formowanie człowieka greckiego*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.

220 Zob. C. Wodziński, *Dobre wychowanie...*, s. 152–170.



Diaphanes (2019), reż. Szymon Cholewiński

ćwiczenia były, są w świadomości pedagogów/dydaktyków ważną częścią metodyki kształcenia, ale praktyka szkolna zbyt często obnaża jej „przejściowy”, a więc zdecydowanie mniej istotny (żeby nie powiedzieć podrzędny) charakter, a to dlatego, że w nauczaniu jesteśmy nadmiernie wychyleni w kierunku rezultatu, a to sprawia, że dydaktyka szkolna chętniej przejmuje w swojej praktyce trajektorię skrótu, poetykę elipsy, a to sprzeniewierza się niespieszności eseistycznego myślenia.

Diaphanes

Wędrując dalej tropem Wodzińskiego („Wielkie projekty filozoficzne – zanim zamkną się w systemach pojęć – przeważnie otwierają się inspirującymi metaforami”²²¹), uzgadniamy, iż greckie *diaphanes* będzie tym właśnie słowem, które wraz z całą swoją polisemiczną możliwością spełni się być może w funkcji czegoś na kształt założycielskiego mitu dla naszej eseistyczno-filmowej przygody. Fragmentaryczna lektura *Przezroczystości* Marka Bieńczyka daje napęd dla naszej narracji. Jest to wystarczająco poręczne narzędzie nadające się do szkicowania swojej-nie-swojej opowieści. Parafrazując Michała Pawła Markowskiego, nieustannie zapytuję sam siebie, czy możliwa jest praktyka eseju w szkole?

Kinématos/graphein

Esej filmowy, który powołaliśmy do życia, jest niezwykle trafnym przykładem inwestycji w zapominane zwykle „tu i teraz” licznych dydaktycznych doświadczeń. Gdyby spowolnić lub zawiesić płynność filmowego obrazu, tego zaistniałego w przestrzeni, autonomicznego, artystycznego bytu, i gdyby nie skupiać się na nim w takim właśnie kształcie (jako na wyretuszowanej całości, końcowym, bezbłędnym efekcie edukacyjnego procesu), tym, co pozostanie, będzie zapis ruchu, tu ponownie uciekamy się do greckiego słownika jako

²²¹ Tamże, s. 153.

residuum naszego (wspólnotowego) myślenia; kinematograf to dosłownie zapisywanie ruchu, zatem utrwalanie pewnych zdarzeń, w naszym przypadku rejestrowanych na marginesie projektu małych narracji towarzyszących mimowolnie kręceniu poszczególnych scen. Ponieważ fabuła naszego eseju filmowego rozgrywa się w kilku charakterystycznych dla Katowic i okolic miejscach, greckie *kinématos* należałoby rozumieć również jako zadanie ściśle geodydaktyczne. Przemieszczanie się ekipy filmowej (czytelnia CINIB-y, budynek/sala NOSPR, palmiarnia w Gliwicach, ogrody Kapias w Goczałkowicach, hotel Marriott) nastawione było od początku na negocjację znaczeń między uczniowskim horyzontem myślenia, mnogością tekstów kultury, które wchodziły w tę grę (np. eseje Bieńczyka, malarstwo Hoppera, latynoska melancholia muzyki Gustavo Santaolalli, która stała się źródłem inspiracji dla skomponowania ścieżki muzycznej przez jednego z uczniów...) oraz bardziej lub mniej swojskiej topografii miasta. Zdarzało się i tak, że namierzone eseistycznie nastrojonym okiem miejsca stawały się na powrót wyobcowane, esej bowiem uczy poprzez rekonstrukcję dystansu między *obiectum* a *subiectum*. Nic nie jest takie, jakie się wydaje. ●

Bibliografia

- Bieńczyk M., *Przezroczystość*, Wielka Litera, Warszawa 2015.
- Foucault M., *To nie jest fajka*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1996.
- Gilgamesz. *Epos babiloński i asyryjski ze szczątków odczytany i uzupełniony także pieśniami szumerskimi przez Roberta Stillera*, vis-à-vis etiuda, Kraków 2016.
- Jaeger W., *Paideia – formowanie człowieka greckiego*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Kałużek Z., *Esej o eseju*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Filologia Polska. Historia i Teoria Literatury” 2014, z. XIV.
- Markowski M.P., *Czy możliwa jest poetyka eseju?*, [w:] *Poetyka bez granic*, red. W. Bolecki i W. Tomasiak, Warszawa 1995.
- de Montaigne M., *Próby. Księgi 1–3*, przeł. T. Żeleński (Boy), opracował, wstępem i komentarzem opatrzył Z. Gierczyński, PIW, Warszawa 1985.
- Tomkowski J., *Wstęp*, [w:] *Polski esej literacki. Antologia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2018.
- Wodziński C., *Dobre wychowanie. Platońskie przypisy do Nietzschego i Heideggera*, [w:] tegoż, *Esseje pierwsze*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2014.
- Zając B., *Cogito ergo video – audiowizualny esej w dobie elektronicznych i cyfrowych obrazów*, [w:] *Wideo w sztukach wizualnych*, red. R.W. Kluszczyński, T. Załuski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018.

Netografia

- Lekcja 25/esej filmowy* w opracowaniu dr. Konrada Klejsy, <https://filmotekaskolna.pl/dla-nauczycieli/nasze-lekcje/lekcja-25-esej-filmowy> [dostęp: 16.08.2021].
- Myślę, wątpię, myślę. Rzecz o naturze eseju*, <https://www.polskieradio.pl/8/2382/Artykul/1924123,Mysle-watpie-pisze-Rzecz-o-naturze-eseju> [dostęp: 16.08.2021].

STRESZCZENIE

Kinematograf Montaigne'a. Esej filmowy na lekcjach polskiego

Artykuł powstał jako komentarz do projektu filmowego uczniów liceum. Autor próbuje w nim zarejestrować przebieg konkretnego dydaktycznego procesu, którego efektem jest dzieło sztuki. Stawia tezę, iż ze wszystkich praktyk kulturowych realizowanych w ramach zajęć szkolnych, to poetyka eseju zasługuje na największą uwagę i wsparcie. Esej bowiem, ten ulokowany w porządku historyczno-literackim, jak i ten uczniowski, uprawiany zawsze na granicy tego, co instytucjonalne, daje największe szanse na autentyczność wyrażania własnych myśli, uczuć, ale też modyfikowanie swoich poglądów, konstruktywne profilowanie krytycznego sądu. Daje zatem szanse na to, co we współczesnej edukacji podlega szkodliwemu zaniedbaniu, a w świetle prawdziwych wartości pedagogicznych – niebezpiecznemu pomniejszeniu.

SŁOWA KLUCZOWE

esej, lektura, film, lekcja, literatura, wspólnota czytania

SUMMARY

Montaigne's Cinematograph. A Film Essay in Polish classes

The article was created as a commentary to the film project of high school students. The author tries to record the course of a specific didactic process, the effect of which is a work of art. He puts forward the thesis that out of all the cultural practices carried out during school activities, the poetics of the essay deserves the greatest attention and support. An essay located in the historical, literary and student order, always written on the border of what is institutional, gives the best chance for the authenticity of expressing one's thoughts and feelings, but also modifying one's views, constructively profiling a critical judgment. The essay offers a chance for what is harmful neglect in modern education and, in the light of real pedagogical values, dangerous diminished.

KEYWORDS

essay, reading, film, class, literature, reading community



ALEKSANDRA DRZAZGA

Pasja i wiara w wizję, która staje się metodą pracy. O doświadczeniu nauczyciela napędanego pasją

PYTANIE O MOTOR działania, inspirację do pracy z uczniami, których spotykałam w Klasach Aktywności Twórczej²²², jest jednym z podstawowych, które zadawałam sobie podczas 14 lat prowadzenia z Katarzyną Michalską tego wspaniałego projektu. Wiedziałam jednocześnie, że część rezultatów tych działań, które napędzają nauczyciela, nie będzie widoczna od razu, w trakcie pobytu w gimnazjum, ale po skończeniu szkoły.

Na szczęście dla nas i naszych uczniów specyfika pracy w KAT²²³ nie była oparta na efektywności tu i teraz narzuconej nam przez czynniki zewnętrzne. Gdy oczekiwaliśmy jakiegoś efektu, a przede wszystkim jeśli nasi uczniowie podejmowali działania obliczone na jakiś efekt, była to ich decyzja i odbywało się to na wspólnie ustalonych zasadach.

Tak działo się w przypadku organizowanego co roku, po zakończeniu 3 lat edukacji, KAT Projektu²²⁴, czyli działania, które było

222 Klasy Aktywności Twórczej to autorski program (A. Drzazga, K. Michalska) włączający edukację kulturową i pedagogikę twórczości do działań szkolnych w ramach realizacji przedmiotu wychowanie do twórczości; przedmiot był włączony do planu lekcji w wymiarze 4 godzin tygodniowo. Program był realizowany w latach 2005–2019 w Gimnazjum nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi im. ks. J. Szafranka w Bytomiu jako wewnątrzszkolny program nauczania.

223 Skrót od Klasy Aktywności Twórczej

224 KAT Projekt – projekt artystyczny będący podsumowaniem trzyletniej

decyzją uczniów od momentu wyboru tematu, poprzez wybór formy prezentacji i medium. My jako nauczycielki byłyśmy wsparciem, ciałem doradczym oraz osobami komunikującymi się z instytucjami kultury, które były partnerami tego projektu. W trakcie przygotowań do KAT Projektu uczniowie we wspólnych dyskusjach i sporach podejmowali decyzję dotyczącą kierunku działań, strojów, muzyki, charakteru podsumowania, zostawiając możliwość wyboru także tym, którzy pragnęli prezentacji indywidualnych. Każdy KAT Projekt był inny, każdy poruszał ważny dla młodzieży temat. Inność wynikała z różnorodności myśli i opinii, która miała okazję dojść do głosu. Każdy KAT Projekt jak w soczewce skupiał odpowiedź na pytania: „Jaki jest ten świat?”, „Jaki powinien być?”, „Kim jestem?”; lecz także: „Kim chciałbym być?”. Stąd ogromna wartość działań opartych na refleksji i osobistej kreacji, bo dających realne narzędzie do opisu świata i swoich doznań. KAT Projekt pozwalał także na uruchomienie mechanizmów pracy twórczej i inspiracji, których młodzież doświadczyła w trzyletnim działaniu. Obie miałyśmy głębokie przekonanie, że to między innymi KAT Projekt, w którym została uczniom oddana niemalże całkowicie odpowiedzialność za podejmowane decyzje, będzie okazją do uruchomienia poczucia sprawstwa nie tylko na poziomie jednostkowym, ale przede wszystkim grupowym.

Edukacja w KAT stała się okazją do trenowania inkluzyjnego modelu uczenia się, jaki proponuje Gerard Delanty:

Celem edukacji kulturowej jest bowiem zagwarantowanie warunków dla inkluzyjnego modelu uczenia się bycia obywatelem (kultury).
W propozycji Delanty'ego na inkluzywność procesu uczenia się składają się: możliwość partycypacji w tworzeniu kulturowych

edukacji w KAT. Projekt przygotowywany i prezentowany przez całą klasę z danego rocznika. Forma prezentacji – obszar sztuki danego KAT Projektu – była wybierana autonomicznie przez uczniów przy współpracy z opiekunami KAT.

znaczeń i narracji, wielość perspektyw postrzegania kultury i bycia obywatelem kultury wyrastający z wielości codziennych doświadczeń i wreszcie nacisk na budowanie kulturowej (auto)refleksyjności – świadomości swojego kulturowego ulokowania i warunkujących je czynników i ograniczeń strukturalnych²²⁵.

Pasja

Radość działania i radość dzielenia się to dwa wymiary emocjonalne mojej pracy pedagogicznej. Pozwoliłam im wypełnić moje bycie nauczycielem, a te sprawiły, że wniosłam do szkoły przekonanie o ważności odkrywania i doświadczania pasji różnych osób (artystów), które w trakcie edukacji KAT miały okazję spotkać młodzież. Te spotkania, oprócz sytuacji twórczej, niosły także w sobie znaczenie pedagogiczne. Edukacja kulturowa stawiała się naturalna, bez dydaktycznego nadęcia. Tak po ludzku. Chodziło o inspirację innym człowiekiem, nie tylko obszarem sztuki czy dokonaniem, które reprezentował, ale także systemem wartości, sposobem pracy czy komunikowania się z innymi. Program KAT od początku swojego istnienia zakładał, że nie będziemy dla naszych uczniów jedynym źródłem wiedzy, doświadczeń i opinii. Dzięki temu założeniu nastolatki miały okazję spotkać między innymi Marcela Sławińskiego i Katarzynę Sobańską, twórców scenografii do oskarowej *Idy*. Uczniowie uczestniczyli także w pokazach wielu ważnych lokalnych twórców teatralnych w ramach HartOffania Teatrem czy Teatromanii. Są to projekty, które koordynowała Dagmara Gumkowska z Bytomskiego Centrum Kultury.

Bytomskie Centrum Kultury stało się w tamtym czasie, jak to mawiają nasi uczniowie, niemalże ich drugim domem. Uczniowie byli wolontariuszami w trakcie różnych imprez kulturalnych, brali udział w projektach teatralnych oraz byli widzami spektakli czy

225 M. Brzozowska-Brywczyńska, *Dziecięce obywatelstwo kulturowe*, CPE Poznań, <https://cpe.ckzamek.pl/media/files/Maja-Brzozowska-Brywczyńska-DZIECIECE-OBYWATELSTWO-KULTUROWE.pdf> [dostęp: 16.08.2021].

uczestnikami pasjonujących rozmów z twórcami spektakli. Zabierając uczniów na spektakle, warsztaty bądź inne działania twórcze, sama czułam radość i ciekawość nowego. Obie strony, zarówno uczniowie, jak i ja, stawaliśmy często przed nieznanym. Nieznany, które jednak budziło nasze ogromne zainteresowanie. Nieznany, które dzięki celowości mojej pracy nie wzbudzało lęku, tak jak nestety dzieje się dość często w szkole – gdy nieznane oznacza nową, kolejną porcję materiału – lub w pędzącym świecie, kiedy odnosi się do jakiegoś rodzaju niebezpieczeństwa.

Wydaje mi się, że dużo łatwiej przekazywać wiedzę i doświadczenie we wspólnym działaniu, na podstawie prawdziwych zainteresowań, które „nakręcają” nauczyciela. Uczniowie wyczuwają natychmiast żywą i prawdziwą pasję nauczyciela i chętnie na nią odpowiadają. Nasi uczniowie zawsze słyszeli od nas, że w byciu twórczym człowiekiem nie chodzi o posiadanie jakiegoś konkretnego czy wybitnego talentu, a bardziej o sposób postrzegania świata i znalezienie sobie miejsca w świecie – drogi życiowej, która uczyni nas szczęśliwymi. Myślę, że to działanie, podejmowane na początku jeszcze intuicyjnie, bliskie jest temu, co Bogusław Śliwerski nazywa samowychowaniem:

Samowychowanie, choć [...] jest zjawiskiem wewnątrzpsychicznym, duchowym, odbywa się poza bezpośrednim wpływem kogokolwiek. Nie znaczy to jednak, że uruchamia się ono niejako samoczynnie czy spontanicznie, gdyż zawsze wymaga jakichś bodźców wewnętrznych lub zewnętrznych²²⁶.

Właśnie dlatego, jeśli jakaś uczennica lub uczeń mówiła/mówił: „To mnie nie interesuje” lub „To nie dla mnie”, zawsze słyszała/słyszał ode mnie: „Spróbuj, zobacz, a potem powiedz, że to nie jest dla

226 B. Śliwerski, *Samowychowanie jako odrodzenie moralne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 15–33. Cyt. za: M. Rembierz, *Pedagogiczna pasja jako filozofia życia*, „Studia z teorii wychowania” 2016, t. VII, nr 1 (14), s. 12.

Ciebie”. Ani ja, ani Katarzyna Michalska nie jesteśmy artystkami; dla każdej z nas przedmiotem nauczania, czyli powodem zatrudnienia w szkole, był przedmiot bardzo tradycyjny. Dla mnie język francuski, a dla Katarzyny Michalskiej język polski. Każda z nas miała jednak to swoje „coś”, co przemyślała na każdych zajęciach, rozpierając ramy swojego przedmiotu. I to coś, co było obok, okazało się na tyle silne, żeby zawalczyć o stworzenie nowej rzeczywistości szkolnej i nowych nas jako nauczycielek i ludzi. Nasze działania pokazywały uczniom, że warto kierować się w życiu, w pracy pasją, bo jak mówi Maja Parczewska:

Większość osób nie czuje się utalentowana, jednak mogą wykazywać gotowość do podejmowania innowacyjnych działań, nie odnajdując w sobie specjalnych zdolności, za to będąc świadome własnych możliwości wpływania na rzeczywistość²²⁷.

Wizja

Przychodząc do szkoły, od razu wiedziałam, że chcę robić z dziećmi, młodzieżą coś więcej, że chcę inaczej. Miałam poczucie, a przede wszystkim potrzebę, wpływu na otaczającą mnie rzeczywistość edukacyjną. Zaczynałam od drobnych projektów, tworzenia wspólnie komiksów, etud na lekcji; potem było Kółko Teatralne „TyMiNimi-Nami”. W ten sposób próbowałam, eksperymentowałam z różnymi obszarami działań. Przyglądałam się sobie w tych działaniach, ale przede wszystkim moim uczniom.

Zrozumiałam dość szybko, że nie chcę zamykać ani siebie, ani moich uczniów w jednym tylko wymiarze twórczym. Powstała myśl, że fantastycznie byłoby stworzyć program, który pozwalałby uczniom doświadczać różnorodności świata; decydować, co z tego

227 M. Parczewska, *Pułapki*, [w:] *Sztuka Edukacji*, Galeria Sztuki Współczesnej bwa, Katowice 2015, https://issuu.com/790065/docs/sztuka_w_edukacji [dostęp 16.08.2021].

świata włączają do swojego, co jest im bliskie i ważne, a czego nie chcą. W ten sposób powstał program Klasy Aktywności Twórczej, oparty na podstawie programowej języka polskiego, plastyki i muzyki dla gimnazjów. Program stworzony z realności podstawy programowej oraz wizji nauczyciela z pasją.

Dość szybko okazało się, że program musi być na tyle elastyczny, aby przyjąć i rozwijać pasję grup, z którymi przychodziło nam pracować, oraz rzeczywistość wydarzeń kulturalnych, które także inspirowały coraz bardziej nasze działania. Dzięki takim założeniom nasi uczniowie byli bardzo obecni w rzeczywistości kulturalnej miasta i regionu. Brali udział w wydarzeniach Festiwalu Ars Cameralis, wystawach w Centrum Sztuki Współczesnej Kronika w Bytomiu, warsztatach i wydarzeniach w Domu Oświatowym Biblioteki Śląskiej w Katowicach. Każde takie uczestnictwo było okazją do krytycznego spotkania młodego człowieka z tekstem kultury, niezależnie czy był to obraz, czy spektakl. Tekst kultury stawał się punktem odniesienia do namysłu, refleksji nad sobą i otaczającą rzeczywistością. W trakcie wspólnych dyskusji rodziły się interpretacje i reinterpretacje, wspólnie odkrywaliśmy kody kulturowe. Dzięki takiemu podejściu mieliśmy okazję wspólnie pochylić się zarówno nad przeszłością, jak i teraźniejszością. I, co ważne, braliśmy udział w wydarzeniach kulturalnych stojących w opozycji do proponowanych młodzieży działań kulturowych wyrażanych w formie konkursów z nagrodami, gdyż nasza praca pedagogiczna zawsze zmierzała do tego, że nagrodą i radością był udział i Uczestnictwo w Kulturze (przez wielkie U i K).

Sam proces pracy w szkole miał charakter treningu umiejętności twórcy i odbiorcy dzieła kultury, przybierał postać praktyki twórczej, ale to dopiero możliwość uczestniczenia w wydarzeniach kulturalnych (przede wszystkim Bytomskiego Centrum Kultury, Galerii Sztuki Współczesnej Kronika czy Bytomskiego Teatru Tańca i Ruchu ROZBARK) pozwalał sprawdzić się młodym ludziom jako odbiorcom, skonfrontować swoje jednostkowe czy grupowe wyobrażenia

z wyobrażeniami artysty. Każda taka sytuacja była inspiracją dla mnie do wypróbowania nowej formy pracy, podjęcia w rozmowie czy działaniu innego tematu, tematu ważnego, bo podyktowanego przez WSPÓLNE PRZEŻYCIE.

Metoda

Z biegiem czasu okazało się, że wszystkie podejmowane przez nas działania i wybrane formy pracy były tylko pretekstem do budowania relacji, do tworzenia nowej jakości społecznej. Widać było to szczególnie w przywoływanym już tu KAT Projekcie, kiedy na widowni pojawiali się nie tylko uczniowie z różnych roczników, ale także ich bliscy. Dla mnie jest to widoczny przykład żywej relacji i zainteresowania działaniami młodszych kolegów, a także manifestacja przynależności do tej grupy, jaką byli tak zwani „kacianie”. W pewnym momencie funkcjonowania KAT okazało się, że wszystkie działania sprzyjają rozwojowi inicjatywy i samodzielności uczniów, uruchamiają umiejętności organizowania się dla wspólnych poczynań oraz pomagają w zdobywaniu kompetencji sprzyjających podejmowaniu działań społecznych i obywatelskich.

Zestaw pomysłów i form pracy wykorzystywanych w KAT posiada pewien charakter całościowy, co pozwala nazwać pracę w KAT metodą – metodą uspołeczniania, aktywizowania oraz inspirowania do uczestnictwa w życiu lokalnej społeczności, do odważnego współtworzenia kształtu otaczającej nas rzeczywistości.

Wprowadzanie zmian nigdy nie jest prostym działaniem. My też na początku swojej drogi musiałyśmy często tłumaczyć celowość naszego działania. Wprowadzanie zmian wiąże się przecież z ryzykiem, ale także niezrozumieniem, jeśli działanie jest inne od podejmowanych w danym miejscu. Na szczęście byliśmy w duecie, a to wbrew pozorom jest czynnik kluczowy w naszej pracy, ponieważ automatycznie wprowadza różnorodność w stylach pracy, komunikacji, w obszarach, w których się poruszałyśmy z uczniami. Niezależnie jednak od obszaru czy tematu, szkielet pracy był

bardzo podobny: praca o charakterze warsztatowym z całą klasą, pozwalającą na indywidualne podejście do tematu, z otwartością jednak na perspektywę innych. Ogromnie ważnym czynnikiem była regularność naszych spotkań; tę regularność gwarantowało zakotwiczenie działań w szkole oraz stałość grupy na zajęciach. Daje to komfort prowadzącemu, który może zobaczyć swoje działanie z uczniami w perspektywie długofalowej i zaplanować odleglejsze cele. Regularne, zaplanowane działania mają też w moim odczuciu większy wpływ na wprowadzanie zmian w postawach i działaniach uczniów. Dawało nam to świadomość przywileju, z którego mogłyśmy korzystać w swojej pracy. Każdemu działaniu towarzyszyła zawsze głęboka refleksja i rozmowa o emocjach, odczuciach, pytaniach, które stawia przed nami dany temat, artysta czy dzieło. W swoich działaniach twórczych uczniowie mogli wykorzystać doświadczenia wynikające z oglądania przedstawień teatralnych, udziału w warsztatach, wystawach, z odczytywania tekstów kultury i tekstów literackich. Ważnym aspektem działań w KAT była weryfikacja poczynionych wcześniej ustaleń, negocjowanie wizji działania, twórcze spory, zakładające możliwość ścierania się różnych opinii i pomysłów.

Metoda pracy nie miałaby jednak racji bytu, gdyby nie towarzyszył jej jasny cel, jakim było kształcenie młodzieży w kierunku rozwoju twórczego myślenia i wyrażania własnej osobowości, stworzenie właściwych relacji interpersonalnych, uświadomienie sposobów i możliwości samorealizacji poprzez działanie oraz rozwój społeczny i obywatelski. W trakcie trwania programu zawsze dużo rozmawialiśmy o celu, nie traciliśmy go z oczu, a w miarę realizacji tej edukacyjnej przygody uświadamialiśmy sobie coraz więcej celów i przyczyn, dla których to robimy. Wciąż zmieniająca się rzeczywistość wpływała nieustannie na podejmowane przez nas działania; spotykani przez nas ludzie, uczestnictwo w warsztatach i kursach – bo to też ważny aspekt żywotności tego programu – zmieniały i modyfikowały jego przebieg.

Wydaje mi się, że podobnie jak w bardzo bliskiej mojemu sercu metodzie mikołowskiej Aleksandra Kamińskiego²²⁸, która zakładała proces aktywizacji i uspołeczniania dzieci ze szkoły podstawowej, podobnie w KAT wszystkie działania były przepełnione swoją atmosferą, która scalała elementy w harmonijną całość: edukację ogólną, edukację kulturową oraz wychowanie. Źródłem tej atmosfery była nasza dualna osobowość nauczycielek, system wartości oraz pasje, które wносиłyśmy do działań edukacyjnych. To Kamiński pisał:

Nieodłącznym towarzyszem życzliwego, przyjacielskiego stosunku nauczyciela do dzieci musi być jego pogłębiony ideowo stosunek do pracy pedagogicznej. Ukochanie tej pracy, dostrzeżenie w niej sensu własnego życia, nada procesowi wychowawczemu wielką siłę i uczyni oddziaływanie osobowości nauczyciela na uczniów wyjątkowo skutecznym. Wtedy tylko można chwycić dusze ludzkie, gdy się da duszę swoją²²⁹.

Napędzany wizją i pasją nauczyciel, świadomy swojego wpływu na uczniów, przekonany o słuszności drogi, którą idzie wraz z uczniami, zapraszający także inne osoby, otwarty na otaczającą rzeczywistość – tylko taki nauczyciel może stać się przewodnikiem dla swoich uczniów, ale jednocześnie taka postawa zakłada także uczenie się od swoich uczniów. Rola uczniów została w KAT poszerzona do roli partnerów w procesie doświadczania świata poprzez dopuszczenie do głosu formy dialogu między uczniem i nauczycielem, opartego na wzajemnym szacunku i zaciekawieniu. Taka wizja szkoły jest bliska wizji Kazimierza Denka:

228 A. Kamiński, *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.

229 Tamże, s. 168.

W szkole tej uczniowie mają prawo do wyrażania swoich opinii i współdecydowania o jej losach, są sobą (kimś), a odwieczne »uczę się, bo muszę« ustępuje miejsca »uczę się, bo chcę«. Natomiast zachodzące w niej relacje uczniowie – nauczyciel oparte są na szacunku, a hierarchię zastępuje partnerstwo²³⁰.

Ujawnia się tutaj wymiar etyczny, duchowy i psychologiczny zawodu nauczyciela. Edukacja staje się tym samym filozofią życia i możemy tylko zadawać sobie za Denkiem pytanie:

Jak szkoła może pomóc uczniowi w jego rozwoju, poznawaniu świata, wdrożyć w dyscyplinę życia i pracy? Jak ma przygotować go do samodzielnego, mądrego i odpowiedzialnego życia w prawdzie, utrwalić wysiłek do dalszego doskonalenia samego siebie oraz ulepszania życia społecznego?²³¹.

Kazimierz Denek, podobnie jak Aleksander Kamiński, był przekonany o ogromnej roli sprawczej nauczyciela oraz ogromnej roli niewidzialnego środowiska edukacyjnego, jakim jest atmosfera szkoły nacechowana życzliwością, szacunkiem, radością ze wspólnego działania i odkrywania. Program Klasy Aktywności Twórczej dał mi możliwość realizacji pasji wraz uczniami oraz działania według systemu wartości i opartej na nich wizji, która znajduje oparcie w teoriach pedagogicznych. Nie była i nie jest więc tylko mglistą ideą, przecuciem. Stanowi rzeczywistość, która się wydarzyła i która napędza nadal wszelkie moje działania edukacyjne i pedagogiczne. ●

230 K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń–Leszno 2005, s. 70. Cyt. za: M. Rembierz, *Pedagogiczna pasja...*, s. 23.

231 K. Denek, *Ku dobrej edukacji...*, s. 22. Cyt. za: M. Rembierz, *Pedagogiczna pasja...*, s. 19.

Bibliografia

Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń–Leszno 2005.

Kamiński A., *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.

Rembierz M., *Pedagogiczna pasja jako filozofia życia*, „Studia z teorii wychowania” 2016, t. VII, nr 1 (14).

Śliwerski B., *Samowychowanie jako odrodzenie moralne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 15–33.

Netografia

Brzozowska-Brywczyńska M., *Dziecięce obywatelstwo kulturowe*, CPE Poznań, <https://cpe.ckzamek.pl/media/files/Maja-Brzozowska-Brywczyńska-DZIECIĘCE-OBYWATELSTWO-KULTUROWE.pdf> [dostęp: 16.08.2021].

Parczewska M., *Pułapki*, [w:] *Sztuka Edukacji*, Galeria Sztuki Współczesnej BWA, Katowice 2015, https://issuu.com/790065/docs/sztuka__w__edukacji [dostęp 16.08.2021].

STRESZCZENIE

Pasja i wiara w wizję, która staje się metodą pracy. O doświadczeniu nauczyciela napędzanego pasją

Celem tego artykułu jest ukazanie doświadczenia wprowadzania edukacji kulturowej do systemowej szkoły oraz do programu nauczania. Autorka artykułu przedstawia założenia projektu Klasy Aktywności Twórczej, łączącego edukację kulturalną, aktywizację uczniów, trening twórczości oraz rozwijanie postaw społecznych i obywatelskich. Podkreśla także znaczenie pasji i osobowości nauczyciela w kreowaniu tak zwanego niewidzialnego środowiska nauczania oraz atmosfery edukacyjnej. Autorka pokazuje także znaczenie współpracy szkoły i instytucji kultury na przykładzie Klas Aktywności Twórczej jako elementu wspierającego u uczniów rozwój poczucia sprawstwa i wpływu na otaczającą ich rzeczywistość. Ponadto autorka zwraca uwagę na rolę nauczyciela jako przewodnika uczniów w świecie wartości, w procesie odkrywania świata i uczenia się poprzez relacje z rówieśnikami i innymi dorosłymi spotykanymi w trakcie edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE

edukacja kulturowa, Klasy Aktywności Twórczej, osobowość nauczyciela, relacje w edukacji, pasja, poczucie sprawstwa

SUMMARY

Passion and belief in a vision that becomes a working method. On the experience of a teacher driven by passion

The aim of this article is to present the experience of introducing cultural education into the school system and the curriculum. The author of the article presents the assumptions of the Creative Activity Class project combining cultural education, activating students, training creativity and developing social and civic attitudes. It also emphasizes the importance of passion and the teacher's personality in creating the so-called invisible learning environment and the educational atmosphere. The author also shows the importance of cooperation between schools and cultural institutions on the example of Creative Activity Classes as an element supporting students' development of a sense of agency and influence on the surrounding reality. Moreover, the author draws attention to the role of the teacher as a guide for students in the world of values, in the process of discovering the world and learning through relationships with peers and other adults encountered during education.

KEYWORDS

cultural education, Creative Activity Classes, teacher personality, relationships in education, passion, sense of agency



KRZYSZTOF MALISZEWSKI
UNIwersYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH

Narodziny w kulturze – rewitalizacja psychodynamiczna, symboliczna i egzystencjalna

Nie dziw się, że ci powiedziałem:

Potrzeba się wam znowu narodzić

J 3, 7

W oku eksplozji, która zdaje się rozsadzać dziedzictwo,
materiał wybuchowy zawsze pochodzi również z odziedziczonych zapasów.

Leszek Kołakowski, *Obecność mitu*

Zasoby zmiany (wprowadzenie)

Nasza podmiotowość wydarza się dzięki kulturze. Bez zasobów symbolicznych bylibyśmy skazani na status echa lokalnych uwarunkowań, na beznadziejny świat powtórek w ramach przypadkowego repertuaru możliwości obowiązującego w najbliższym otoczeniu. My, więźniowie doraźności, niewolnicy socjalizacji, możemy pomyśleć sobie inaczej, wyobrazić sobie inny sposób organizacji życia społecznego, re-aranżować relacje ze światem tylko dzięki kontrfaktycznym właściwościom języka zdolnego przenosić nas w czasie i w przestrzeni oraz dzięki niezliczonym inspiracjom czerpanym ze skumulowanego ludzkiego doświadczenia – aktywujących pamięć i wyobraźnię ustnych opowieści, książek, spektakli, filmów, obrazów, rzeźb, budowli, kompozycji muzycznych, układów choreograficznych, ogrodów etc.

Odnajdywanie drogi do siebie samego i uruchamianie własnych pokładów twórczości zależy od dostępu do kultury, ale rzecz nie jest

prosta. Nie chodzi o zwykłą transmisję dziedzictwa kulturowego – nie wystarczy zetknięcie z dorobkiem przeszłości i nabywanie informacji o nim. Można nawet powiedzieć, że szkolne rutynowe przerabianie programu nauczania (choćby obejmował on największe osiągnięcia ducha ludzkiego) i mnożenie w trybie archiwistycznym miejsc ekspozycji i pamięci (choćby najdonioślejszych dzieł i wydarzeń) przesłania, a czasem paraliżuje, istotny kontakt kulturowy.

W kulturze trzeba się (powtórnie) narodzić. Podmiototwórcze spotkanie z kulturą ma zawsze charakter inicjacji. Bez *wtajemniczenia*, które przynosi i śmierć, i życie, nie ma dobrej edukacji ani dobrej animacji.

Kultura, czyli rozmowa

Istnieją niezliczone sposoby określania tego, czym kultura jest. W poręcznej typologii Ryszard Nycz wskazuje na jej sens przymiotnikowy, rzeczownikowy i czasownikowy. Oto kultura może oznaczać *bycie jakimś* – zespół właściwości, kompetencji, dyspozycji zgodnych z cenionymi wartościami i podzielanymi społecznie znaczeniami. Kultura tak pojmowana ma charakter formacyjny – oznacza ukształtowanie człowieka wedle uznanych wzorów i akumulację kapitału kulturowego. W drugim znaczeniu pojmujemy kulturę jako *zbiór bytów* (przedmiotów, urządzeń i norm) tworzących specyficznie ludzki świat. Kultura w tym sensie to symboliczne dziedzictwo człowieka. W trzecim – czasownikowym – znaczeniu kultura oznacza *kultywację* – twórcze wyłanianie czegoś nowego²³². To akty pielęgnowania naturalnych predyspozycji oraz łączenia ich ze zbiorowymi konwencjami i zasobami wiedzy, by powstało coś, czego wcześniej nie było.

Akuszerijny (wydobywanie talentów), inwencyjny (tworzenie) oraz improwizacyjny (kreatywne łączenie elementów) charakter kultury jako działania, opisany przez Nycza, można uzupełnić o wymiar

krytyczny, na który wskazuje Zygmunt Bauman. Kultura w tym ujęciu to praktyka sensotwórcza. Wpisana w ludzką *praxis* wolność zamienia chaos w porządek lub zastępuje jeden porządek innym, a zatem oferuje światu odnawianie znaczeń. Tego rodzaju ruch ma przeciwny wektor niż charakterystyczne dla świata zwierzęcego – a więc i dla przyrodniczego wymiaru człowieczeństwa – zachowanie przystosowawcze: „Kultura ludzka wcale nie jest sztuką adaptacji do środowiska, ale najzuchwalszą ze wszystkich prób zrzucenia kajdan adaptacji jako głównej przeszkody pełnego rozkwitu ludzkiej kreatywności”²³³. Ma to istotne konsekwencje w pojmowaniu tego, czym jest działanie kulturowe. Znika z jego repertuaru dyspozycji harmonijne wpisywanie się w reguły otoczenia i obiegowe wyobrażenia: „Kultura może istnieć tylko jako intelektualna i praktyczna krytyka istniejącej rzeczywistości społecznej”²³⁴.

Z punktu widzenia kształcenia i animacji społeczno-kulturowej w działaniowym (czasownikowym) ujęciu kultury – oprócz już wspomnianych: akuszerii, twórczości, improwizacji i krytyki – szczególnie istotna wydaje się figura rozmowy. Kultura to *konwersacja ludzkości*. Jak przekonuje brytyjski myśliciel Michael Oakeshott, każdy człowiek rodzi się spadkobiercą – dziedziczy uczucia, wyobrażenia, wizje, myśli, wierzenia, idee, przedsięwzięcia, języki, sposoby organizacji, procedury, relacje, zasady postępowania, rytuały, umiejętności, dzieła sztuki, książki, muzyczne kompozycje, narzędzia – a zatem to wszystko, co składa się na świat ducha (Diltheyowski *geistige Welt*). Dziedziczenie nie dokonuje się jednak automatycznie. Spadek przejmowany jest poprzez edukację. Trzeba zostać wprowadzonym. Nauczanie to nic innego jak wtajemniczanie w świat duchowy, a inicjacja ucznia polega przede wszystkim na udostępnianiu mu tego, co nie leży na powierzchni życia, czego brakuje w jego otoczeniu

232 Por. R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2017, s. 64–83.

233 Z. Bauman, *Kultura jako praxis*, przeł. J. Konieczny, PWN, Warszawa 2012, s. 314.

234 Tamże, s. 317.

(dziedzictwo zawiera wiele wglądów, których nie ma w bieżącym użyciu, i dlatego nie jest li tylko kwestią przystosowania się do bieżących wymagań środowiska)²³⁵.

Kłopot polega jednak na tym, że tak pojmowana kultura nie jest przedmiotem, naprzeciw którego moglibyśmy stanąć i który mogli byśmy sobie przyswoić – to ani po prostu suma ludzkich osiągnięć, ani zbiór doktryn, które jesteśmy w stanie z jednej strony przekazać, a z drugiej – opanować. Kultura nie stanowi zestawu spójnych nauk o ludzkim życiu, wyraźnie określonego *przedmiotu* uczenia się. To raczej sieć idei i zaangażowań zmierzających w różnych kierunkach, często krytycznych wzajemnie, przypadkowo powiązanych – układających się nie w doktrynę, tylko w spotkanie konwersacyjne (*conversational encounter*)²³⁶. Edukacja – wbrew głęboko zakorzenionym potocznym skojarzeniom – nie polega na *informowaniu* o kulturze, tylko na *ćwiczeniu się* w rozmowie – na próbach włączenia się w kondycyjny dialog o ludzkich właściwościach, osiągnięciach, zaślepieniach, aby na bazie splątanych i zagmatwanych świadectw ludzkiego samorozumienia odkrywać i budować głos własny.

Ponowne narodziny

We włączaniu się w kulturowy dialog znaczenie ma nie tylko treść, ale przede wszystkim stosunek do treści. Jeśli wypowiedzi nic nie kwestionuje, jeśli nie wymaga ona żadnego uzupełnienia, jeśli nie przywołuje innych stanowisk i wglądów, jeśli o nic człowieka nie pyta, nie wymaga od niego reakcji, niczego nie zmienia w jego horyzoncie wrażliwości, niczego nie burzy ani nie otwiera, jeśli nie niesie obietnicy, nie ma wówczas pedagogicznego znaczenia, jej potencjał transformacyjny pozostaje niewykorzystany. Píše o tym Michaił Bachtin w krytyce niedialogicznego podejścia do cudzego słowa:

235 Por. M. Oakeshott, *The Voice of Liberal Learning*, Liberty Fund, Indianapolis 2001, s. 42.

236 Por. tamże, s. 16.

W słowie-przedmiocie także sens ulega urzeczowieniu: brak tutaj dialogowego stosunku, właściwego dla wszelkiego głębokiego i aktualnego rozumienia słowa. Rozumienie jest tutaj abstrakcyjne: pomija całkowicie żywą wartość ideologiczną słowa – jego prawdziwość lub kłamliwość, ważność lub nieważność, piękno lub brzydotę. W poznawaniu takiego uprzedmiotowionego, urzeczowionego słowa nie ma żadnego dialogowego wnikania w poznawany sens, rozmowa z takim słowem jest niemożliwa²³⁷.

Częsty błąd, jaki popełniają nauczyciele, torpedując własne wysiłki animacyjne, to działanie w myśl przekonania, że najpierw trzeba przekazać treść, a dopiero później budować nastawienie do niej. Trudno przecież – tak się wydaje – wzbudzać stosunek do czegoś, czego jeszcze nie ma. To przeświadczenie oparte jest na mylącym utożsamieniu wiedzy z informacją i zapoznawaniu inicjacyjnego charakteru kształcenia. Wiedza to nie po prostu zestaw wiadomości, lecz dyspozycja złożona z konstelacji znaczeń, układów odniesienia (kontekstów), aksjologicznych osądów co do ważności, repertuaru możliwych użyć. Forma ma znaczenie – kształtuje treść, a treść dotyczy życia. Poznajemy świat, w którym naprawdę żyjemy; próbujemy zrozumieć istoty, jakimi właśnie my jesteśmy. Edukacja polega na paradoksalnej pracy tym, czego jeszcze nie ma – przekazując jakąś treść, jednocześnie uczymy stosunku do niej chcąc czy nie chcąc, budujemy nastawienie do rzeczywistości. Nie ma tu mowy o separacji danych i stosunku do nich, oddzielaniu informacji o świecie od nastawienia do świata. Neutralność co najwyżej uprzedmiotawia słowo, czyni je banalnym, przedstawia informacje jako nieistotne z punktu widzenia egzystencji zestawu danych, poraża stosunek do rzeczywistości nudą i obojętnością.

Kształcenie – w pedagogicznym, a nie powierzchownie potocznym sensie tego słowa – to wtajemniczenie w świadome życie.

237 M. Bachtin, *Problemy literatury i estetyki*, przeł. W. Grajewski, Czytelnik, Warszawa 1982, s. 194.

Istnieje niebezpieczeństwo, że w czasach oświeconego cynizmu²³⁸, gdy marginalizujemy wszystkie wymiary doświadczenia, które nie poddają się kryterium wydajności, zapomnimy o tym i tym samym nie damy wielu ludziom szansy na włączenie się w rozmowę o ludzkim sposobie bycia. Nie wszystko – a nawet niewiele z tego – co dzieje się w szkołach, na uniwersytetach, w ramach szkoleń oraz kursów można nazwać kształceniem. Wtajemniczanie w świadome życie wymaga formy inicjacji, która – jak pokazał już dawno Mircea Eliade – nie oznacza tylko rytuału zmieniającego status członków społeczności, ale odnosi się także do egzystencjalnej struktury naszego życia, w którym zawsze przechodzimy różnego rodzaju próby, umieramy dla jakiejś części siebie samych i własnej historii, aby zmartwychwstać, odrodzić się i żyć w nowy, bardziej doświadczony, dojrzały, dorosły sposób²³⁹.

Wtajemniczenie w kulturę ma zatem charakter otwarcia – narodzin do tego, co nowe. A narodziny to coś niezwykle (po)ważnego. Pękają zabezpieczenia, świat się poszerza, jednostkowe ja ulega *uinnieniu*, coś się zaczyna..., coś może się wydarzyć... Biologiczne i społeczne presje wywierane na jednostkę filtrowane są teraz przez podmiotowość i nie determinują już całości życia. Nie mamy wpływu na czas oraz lokalizację swoich fizycznych narodzin i na to wszystko, co nas w związku z nimi spotyka (pod tym względem mamy tylko więcej lub mniej szczęścia), ale poprzez wybory na bazie zyskiwanych dzięki kulturze alternatyw potrafimy zmieniać uwarunkowania i kształtować własną biografię. Jak pisze Sergiusz Hessen: „Duchowe narodziny osobowości, jej duchowa ojczyzna są czymś różnym od przypadkowego miejsca naszego urodzenia

238 Por. P. Sloterdijk, *Krytyka cynicznego rozumu*, przeł. P. Dehnel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 100–101.

239 Por. M. Eliade, *Aspekty mitu*, przeł. P. Mrówczyński, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998, s. 199.

i przyzwyczajania”²⁴⁰. Jesteśmy mieszkańcami świata o wiele szerszego niż ten za naszym oknem. W każdym razie możemy być, o ile zyskamy dostęp do wielkiego spotkania konwersacyjnego, w ramach którego ludzie od wieków próbują zrozumieć rzeczywistość, w jakiej się znajdują. Nasze życie jest czymś ważniejszym, bardziej wielowymiarowym i wspanialszym niż sugerują to doraźne stawki naszego otoczenia. W każdym razie może takie być, jeśli zyskamy w kulturze nowe punkty orientacyjne i nie pozwolimy okolicznościom zdusić własnej wyobraźni.

Adaptacja do środowiska społecznego jest, rzecz jasna, konieczna do pewnego stopnia, ale ma z natury ograniczający i zamykający charakter. Jeden z najwybitniejszych lirycznych malarzy XX wieku, Marc Chagall, wspominał przykre odkrycie z dzieciństwa:

Dziadku, jeszcze cię pamiętam. Pewnego dnia, kiedy niechcący natknął się na rysunek przedstawiający nagą kobietę, odwrócił się, jakby go to nie obchodziło [...]. I zrozumiałem wtedy, że mój dziadek – tak jak moja malutka, pomarszczona babcia i cała moja rodzina – w ogóle za nic mieli moją sztukę (co to za sztuka, która nawet nie oddaje podobieństwa!); za to bardzo cenili sobie mięso²⁴¹.

W nieco szerszej skali to doświadczenie towarzyszyło mu też w dorosłym życiu:

Ani carska Rosja, ani Rosja sowiecka mnie przecież nie chcą. Jestem dla nich niezrozumiały, obcy. Pewien jestem, że Rembrandt mnie kocha²⁴².

240 S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 254–255.

241 M. Chagall, *Moje życie*, przeł. J. Sell, Wydawnictwo IRSA, Kraków 2003, s. 27.

242 Tamże, s. 211.

Co by się stało – albo raczej: co by się nie stało – gdyby Chagall uległ rodzinnej presji rzeźnickiej albo poddał się gustom dominującym we własnej ojczyźnie? To ważne, jakie człowiek ma punkty odniesienia. Czasami trzeba umieć spotkać się z Rembrandtem, aby ocalić swój świat.

O podobnym zmaganiu się z presją socjalizacji pisał Joseph Conrad:

Było to w roku, kiedy po raz pierwszy wypowiedziałem na głos swoje pragnienie pływania po morzach. Początkowo, jak to bywa z dźwiękami niemieszczącymi się w skali, na którą nastrojony jest ludzki słuch, deklaracja ta przeszła bez echa. Jakbym jej wcale nie wygłosił. Później, próbując różnych tonów, zdołałem kilkakrotnie wzbudzić przelotne zainteresowanie – z gatunku »Co to za dziwny dźwięk?«. A jeszcze później – »Słyszeliście, co ten chłopak powiedział? Coś podobnego!«. Niebawem fala zgorszonego zdumienia [...] rozlała się z uniwersyteckiego miasta Krakowa na obszar kilku prowincji. Była płytka, ale sięgnęła daleko. Obruszyła na mnie lawinę protestów, oburzenia, litościwego zdziwienia, gorzkiej ironii i otwartych drwin, pod którą ledwo mogłem oddychać, a co dopiero znaleźć słowa odpowiedzi²⁴³.

Znakomicie w tym wspomnieniu wybrzmiewa otamowujący charakter presji otoczenia. Oddziaływanie środowiska – i to w dobrej przecież wierze, z troską o „poradzenie sobie w życiu” – może wręcz egzystencjalnie dusić, paraliżować zdolność auto-artykulacji, niwelować marzenia i gasić uzdolnienia. Niemniej jednak młody Korzeniowski oparł się niechęci bliskich, wbrew ich radom i naciskom został marynarzem, a później dzięki temu doświadczeniu wybitnym brytyjskim literatem. Jak to się mogło stać, że polskie dziecko

243 J. Conrad, *Notatnik osobisty. Ze wspomnień*, przeł. H. Pustuła-Lewicka, Czytu Barbarzyńca Press, Warszawa 2014, s. 104–105.

wychowane z daleka od wody w patriotycznej atmosferze rodziny prześladowanej przez władzę carską przeobraziło się w anglojęzycznego pisarza o globalnym zasięgu? Conrad narodził się na nowo dzięki kulturowym punktom odniesienia, które pozwoliły mu wyobrazić sobie inaczej własny los:

W przeciwieństwie do codziennego życia, ciężkiego za sprawą wygnania, izolacji i żałoby, w książkach mógł podróżować po świecie. Czytał o wyprawach na Arktykę i do Afryki. Zetknął się »po raz pierwszy z morzem w literaturze« w wieku ośmiu lub dziewięciu lat, gdy siedział w nogach ojcowskiego łóżka i czytał na głos korektę przekładu *Pracowników morza* (1866) Victora Hugo. Stamtąd wyruszył ku morskim opowieściom kapitana Fredericka Marryata i marynistycznym powieściom Jamesa Fenimore’a Coopera. Postanowił, że chce zostać marynarzem²⁴⁴.

Te przykłady dotyczą konfliktu osobistych marzeń, planów i pasji z nastawieniami środowiska społecznego. Sytuacja jest jednak jeszcze bardziej dramatyczna i niebezpieczna, gdy do konfrontacji nie dochodzi, gdy jednostka jest udanie zsocjalizowana – sklejona z otoczeniem i radarowo nastawiona na bezrefleksyjne spełnianie jego wymogów i oczekiwań. Człowiek staje się wtedy zakładnikiem monologu lokalnych ośrodków władzy, nie przeżywając nawet dyskomfortu z powodu odcięcia od zasobów egzystencjalnych i pomniejszeń własnego życia. Nie bez powodu *odrodzenie* uważane jest za istotę i religijną konwersję, i świecką transformatywną edukację. Obydwie praktyki próbują wyzwolić istotę ludzką z opresji oraz redukcyjnego wpływu lokalnych warunków egzystencji. Głęboki sens pedagogicznej idei kształtowania człowieka nie odnosi się – wbrew pozorom – do obróbki materiału (gliny albo kamienia, jak

244 M. Jasanoff, *Joseph Conrad i narodziny globalnego świata*, przeł. K. Cieślík, M. Miłkowski, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2018, s. 60.

w popularnych alegoriach), lecz do przeobrażenia, z którego wyłania się nowy, nieznany wcześniej obraz. O sakralnych korzeniach kształcenia Reinhart Koselleck pisze tak:

Kształcenie (*Bildung*) staje się *Deificatio*. Przemiana i ponowne narodziny są trwałymi treściami znaczącymi, właściwymi religijnemu pojęciu kształtowania²⁴⁵.

Idea drugich narodzin wpisana jest w Sokratejską praktykę akuszerii²⁴⁶ oraz w założycielskie dla akademickiej pedagogiki pojęcie ukształcalności (*Bildsamkeit*), za pomocą którego Jan Fryderyk Herbart wyrażał myśl o tym, że człowiek sam sobie nadaje określoność poprzez własne czyny, a więc nie stanowi li tylko wytworu sił na niego działających²⁴⁷. Dziś ideę sięgania po nowe życie akcentuje Lech Witkowski, wskazując zarówno na potrzebę *ponawiania* aktu narodzin (ochrony życia w sytuacji dramatycznego przesilenia, traumy, kryzysu) oraz *dopełniania* faktu przyjścia na świat (stawiania się *bytem dla siebie*, a nie tylko *bytem w sobie* – przetwarzania świadomości, odkrywania ciała, wydobycia z siebie wrażliwości i wyobraźni)²⁴⁸.

245 R. Koselleck, *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, przeł. J. Merecki, W. Kunicki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009, s. 121.

246 Por. *Metoda maieutyczna (fragmenty Platońskiego Teajtetu)*, [w:] I. Krońska, *Sokrates*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2001.

247 Por. M. Kościelniak, *Pedagogiczna teoria szkoły. Studium na podstawie niemieckiej teorii szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 302.

248 Por. L. Witkowski, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 663.

Rewitalizacja

Efekt edukacji, która wtajemnicza w kulturę-rozprawę i tym samym dopełnia biologiczne i społeczne narodziny aktami życia duchowego, jest rewitalizacja – odnowa energii witalnej, nowe siły, otwarcie horyzontu, rozpoczynanie. Pojęcie życia jest wieloznaczne, angażuje rozmaite przed-założenia, stąd i jego odradzanie może konotować odmienne sensy. Tutaj chciałbym wskazać na trzy możliwości konceptualizacji pojęcia rewitalizacji.

Możemy mówić o rewitalizacji psychodynamicznej jako ekonomii popędu, rewitalizacji symbolicznej jako hermeneutycznym procesie odnawiania znaczeń oraz rewitalizacji egzystencjalnej jako wydarzeniu pojawiania się podmiotowości. Nie znaczy to, że są to procesy odrębne i w żaden sposób niepowiązane. Przeciwnie, przenikają się, stanowiąc różne wymiary kondycji ludzkiej. Życie to proces biologiczny, ale – jak pokazuje lekcja psychoanalizy – w przypadku człowieka biologii zakłóconej, przetrąconej, przechwyconej od początku przez język. Człowiek różni się od innych istot żywych – jest zwiecznym zwierzęciem z niezaspokojalnym popędem i ustrukturyzowanym, „mówiącym” nieświadomym²⁴⁹. Życie ludzkie to także rozumiejące odniesienie do świata, ale operowanie znaczeniami podminowywane jest przez pragnienia i interesy z jednej strony, a z drugiej wpisane w pole napięcia między tym, co w interpretacji wspólne, i tym, co własne; tym, co przejęte i powtórzone, a tym, co twórcze. Wreszcie życie to niezastępowalna egzystencja, coś najgłębiej własnego i niewymienialnego, ale w łonie tajemniczego bycia sobą nieustannie odkrywamy obce głosy i nieoswojone ślady. Dlatego rewitalizacja obejmuje przenikające się procesy odblokowywania energii popędowej, aktualizowania znaczeń i emergencji podmiotowości.

249 Por. P. Dybel, *Okruchy psychoanalizy. Teoria Freuda między hermeneutyką i poststrukturalizmem*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2009; A. Lipszyc, *Freud: logika doświadczenia. Spekulacje marańskie*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2019.

Mamy zatem, po pierwsze, rewitalizację psychodynamiczną związaną z energetycznym i ekonomicznym aspektem Freudowskiego ujęcia aparatu psychicznego człowieka. W tej perspektywie psychika stanowi rezerwuuar przemieszczającej się energii życiowej (*libido*), a jej zmiany dają się opisywać w kategoriach nadmiarów, niedoborów bądź chwiejnej równowagi. Z punktu widzenia wychowania szczególnego znaczenia nabiera teoria amerykańskiego psychoanalityka Erika Homburgera Eriksona, w której zadanie rewitalizacji (przywracania człowiekowi energii życiowej) towarzyszy kolejnym kryzysom tożsamości. W ciągu życia człowiek przechodzi szereg napięć adaptacyjnych oraz ich możliwych nawrotów (kryzysów wtórnych) odznaczających się zachwianą siłą ego. Te przesilenia rozwojowe generują wyzwanie odblokowania energii popędowej w konfrontacji z nasilonymi deficytami albo nadmiarami. Istnieje przynajmniej osiem postaci ludzkiej energii. Dlatego w życiu człowieka – a tym samym w edukacyjnym, animacyjnym i terapeutycznym wspieraniu go – chodzi o udrożnienie kolejno: energii *nadziei* jako oscylacji między ufnością *vs.* zdolnością do nieufności; energii *woli* jako balansowania między autonomią *vs.* zdolnością do wstydu i wątplenia; energii *celu* jako chwiejnej równowagi między podejmowaniem inicjatywy *vs.* zdolnością do poczucia winy; energii *kompetencji* jako zapośredniczania pracowitości w zdolności do odczuwania niższości; energii *wierności* jako utrzymywania napięcia między poczuciem tożsamości *vs.* niepewnością przyjętej roli; energii *miłości* jako strukturalnej ambiwalencji między intymnością *vs.* izolacją; energii *troski* jako zdolności do naprzemiennej obecności generatywności i stagnacji; energii *mądrości* jako agonu między integralnością życiową *vs.* zdolnością mierzenia się z rozpaczą²⁵⁰.

Nie bez powodu użyłem w charakterystyce napięć energetycznych wyznaczających trajektorię psychodynamiczną rewitalizacji

250 Por. E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2000, s. 256–293.

operatora *versus*. Lech Witkowski argumentuje, że zastępowanie go spójnikiem „a” bądź myślnikiem w rekonstrukcjach teorii Eriksona gubi istotne wskazanie, że siły negatywne (lokowane po prawej stronie opozycji) są rozwojowo potrzebne – nie sama ich obecność jest szkodliwa, ale nadmiar bądź niedobór. Jednostronne ujęcia psychologiczne czy pedagogiczne projektują ułomne interwencje i daremne wysiłki przez gubienie wartości kontrolnej dynamiki nieufności, wstydu, winy, niższości, rozproszenia, wycofania, stagnacji, rozpaczy²⁵¹. Ontodynamika relacyjna²⁵² jako podejście uwzględniające złożone interakcje zachodzące w ramach diad opozycyjnych sił czy procesów stanowi zatem fundament psychodynamicznej rewitalizacji. Innymi słowy, odblokowywanie energii życiowej – czy to w postaci nadziei, czy woli, poczucia celu, kompetencji, wierności, miłości, troski albo mądrości – nie dokonuje się przez jednostronną afirmację jednej dyspozycji, tylko przez równoważenie przeciwieństw (nieustające, bo zawsze zagrożone nadmiarem bądź niedoborem).

Po drugie, możemy mówić o rewitalizacji symbolicznej. Maria Janion pisze, że to, co określa życie kultury, to *odnawianie znaczeń*. Dzięki hermeneutyce uświadomiliśmy sobie, że znaczenie jest zakotwiczone w tekstach kultury, ale jednocześnie zależne od nastawienia odbiorcy; że tkwi i w historii, i w teraźniejszości – że sensu nie odczytujemy od tak, po prostu, lecz trzeba o niego zabiegać w dialogu, zderzając czas dzieła z czasem własnym. Hans-Georg Gadamer nazwie ten proces *fuzją horyzontów* (tekstu i czytelnika), Michaił Bachtin *niewspółobecnością* (własnego i cudzego słowa), a dla Jacquesa Derridy będzie miał charakter *pojedyńku* (sygnatury

251 Por. L. Witkowski, *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 16, 48.

252 Por. L. Witkowski, *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 248–249.

działa i kontrsygnatury odpowiedzi)²⁵³. Kultura w każdym razie to nie przestrzeń repetycji, tylko rewitalizującego zmagania: „Proceder »odnawiania znaczeń«, uprawiany przez sztukę i humanistykę, określa w istocie bieg historycznego życia kultury”²⁵⁴.

Gdyby znaczeń nie wprawiać w ruch, nie włączać w kulturowy dialog, a jedynie usiłować je powtarzać – co się przecież zdarza w życiu społecznym (w tym szkolnym) nader często – zastęłyby w dogmat lub stereotyp. Znaczenia ustabilizowane, będące w stanie stagnacji – tłumaczy Janion – mogą zaciemnić obraz rzeczywistości i sparaliżować wolę poznawania świata. Aksjomaty, frazesy, hasła, etykiety potrafią uwięzić człowieka w symbolicznej bańce, skutecznie odgradzić go od rzeczywistości i innych ludzi, skleić z fantazmatem albo dominującymi stawkami najbliższego otoczenia. Dlatego nowe życie wymaga humanistycznego zaangażowania:

Poznanie humanistyczne w dużej mierze polega na aktywnym uczestnictwie w lekturze-odnawianiu znaczeń, w ich czytaniu-sprawdzaniu – krytycznej weryfikacji ich przydatności, ich twórczej potencji z punktu widzenia wartości ludzkich. Uprawianie humanistyki w tym bowiem sensie [...] należy uznać za zobowiązujące, że domaga się ono bezustannej krytyki tego, co nieludzkie, ze stanowiska tego, co ludzkie²⁵⁵.

Bez ponawiania wysiłku zrozumienia zderzającego tekst i okoliczności czasu, bez testowania docierających do nas treści i własnych wobec nich nastawień, innymi słowy, bez rewitalizacji znaczeń można utknąć w raz dokonanych rozpoznaniach, zaszpunktować i okaleczyć

253 Por. M. Januszkiewicz, *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012, s. 65–68.

254 M. Janion, *Odnawianie znaczeń*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1980, s. 6.

255 Tamże, s. 10.

swoje życie. W ten sposób człowiek przemienia się w ideologa (więźnia zdegenerowanego w zamknięty system światopoglądu²⁵⁶) albo pozbawionego świadomości własnej biedy ślepcą, *wesołego kadłubka*, wedle wybornie uchwyconej przez Sławomira Mrożka strategii życiowej: „Pozatykać sobie uszy, nos, oczy, uciąć nóżki i rączki i tak już sobie żyć jako wesoły kadłubek”²⁵⁷. Nie tylko energia libidalna wymaga udroźniania, symboliczny stosunek do rzeczywistości także. Michał Paweł Markowski ujął to tak:

»Odnówić stary świat« – oto marzenie, które nachodzi mnie, gdy zabieram się do pisania o literaturze, albowiem świat, w którym żyjemy, w którym ja żyję, świat, w którym rozwija się nasza egzystencja, z każdą chwilą staje się stary i domaga się nieustannej odnowy. Nie domaga się nowości, lecz odnowienia, odświeżenia, odzyskania, domaga się, jakby powiedział Szklowski, odzwyczajnienia, które przyjsć może tylko wtedy, gdy nie uwierzymy w świat gotowych i zamkniętych przedmiotów, dających się poukładać w szczerne odgradzonych od siebie szufladach²⁵⁸.

Po trzecie wreszcie, w edukacji stawką jest rewitalizacja egzystencjalna jako radykalna nowość podmiotowego działania. Hannah Arendt zaznacza, że każda ludzka istota to możliwość początku – tego, co nieprzewidywalne i nieoczekiwane, a co pojawia się za sprawą mowy i działania:

256 Por. S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 34–40.

257 S. Mrożek, *Dziennik*, tom 1: 1962–1969, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010, s. 120.

258 M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2013, s. 213–214.

Słowem i czynem wpisujemy się w świat ludzki, i to wpisanie się jest niczym drugie narodziny, którymi potwierdzamy i bierzemy na siebie nagi fakt naszego pierwotnego fizycznego pojawienia się. Tego wpisania nie wymusza na nas konieczność, która wymusza na nas pracę, ani użyteczność, która nakłania nas do wytwarzania. [...] Główny impuls płynie z nowego początku, który pojawił się na świecie wraz z naszymi narodzinami i na który odpowiadamy, zapoczątkowując coś nowego z naszej własnej inicjatywy²⁵⁹.

To, co czyni każdego z nas wyjątkowym, to nie aktywność niezbędna do zachowania życia czy zdolność przekształcania środowiska, ale wolność – potencjał zrobienia czegoś, co wcześniej nie było robione, rozpoczęcia nowej serii zdarzeń, działania wyjątkowego.

Gert Biesta, sięgając do myśli Emmanuela Lévinasa, pokazuje, że na dwa sposoby ujmujemy zwykle ludzką wyjątkowość. Otóż możemy ją pojmować w kategoriach tożsamości, szukając właściwości oraz identyfikacji wyróżniających człowieka – definiując to wszystko, co go określa i czyni odmiennym od pozostałych. Mamy w tym przypadku do czynienia z wyjątkowością-jako-różnicą (*uniqueness-as-difference*). Kłopot polega na tym, że przy bliższym oglądzie zauważamy, że nie mniej wyjątkowego pod słońcem niż różnica – wszystko w gruncie rzeczy *różni się* – nie tylko każdy człowiek, ale każdy pojar, mrówka i kamień są inne od pozostałych. Każda istota i rzecz *coś w sobie ma*. Poza tym – i to chyba ważniejsze – wyjątkowość rozpatrywana w kategoriach tożsamości oparta jest na instrumentalnej, a nie etycznej relacji z drugim. Drugi potrzebny jest mi jako narzędzie porównań.

Dlatego Lévinas szuka sytuacji, w których to, że jestem wyjątkowy, ma nie tożsamościowe, ale egzystencjalne znaczenie – w których nie mogę zostać wymieniony czy zastąpiony, bo chodzi właśnie o mnie. Z taką sytuacją mam do czynienia wtedy, gdy ktoś mnie *wzywa*, ktoś

do mnie *apeluje*, ktoś mnie *wyróżnia i wybiera* (*single me out*) – wtedy jestem wyjątkowy i ma znaczenie, że ja to ja, a nie ktoś inny. Biesta nazywa to doświadczenie wyjątkowością-jako-niewymienialnością (*uniqueness-as-irreplaceability*). Na zagadnięcie drugiego tylko ja mogę odpowiedzieć, tylko ja mogę podjąć własną odpowiedzialność. Wtedy właśnie dzieje się coś nowego, to, czego nigdy wcześniej nie było. Moje słowa i czyny stają się niezastąpione, ale nie dlatego, że mój tembr głosu jest unikalny albo posiadam niezwykle umiejętności, lecz dlatego, że właśnie o mnie chodzi – ta *ja* stałem się adresatem etycznego apelu. Wtedy wyłania się podmiot, a właściwie – wydarza się podmiotowość²⁶⁰.

Potrójna energia (zakończenie)

Z pedagogicznego i animacyjnego punktu widzenia – a więc wtedy, gdy stawką działania jest możliwie pełne i jak najbardziej *ludzkie* życie – czasownikowe ujęcie kultury wydaje się najbardziej obiecujące. W jego ramach kultura to dialog – potężna sieć konwersacyjna, wewnątrz której ludzie próbują zrozumieć, skrytykować oraz otworzyć samych siebie i swoje doświadczenie. Bycie w kulturze to przysłuchiwanie się tej wielkiej rozmowie, uczenie się włączania w nią i partycypacja w jej współtworzeniu. Gdyby język nie stawiał tu oporu, trzeba by właściwie powiedzieć: kultura to rozmawiać.

Konwersacja o tym, co ważne, nie jest prostą sprawą. Dialog kulturowy napędza nie brak informacji o człowieku, tylko ludzki niepokój i ludzkie nadzieje. Nieadekwatne rozpoznanie kondycji człowieka to nie kwestia zwykłego deficytu wiedzy, lecz niebezpieczeństwo katastrofy egzystencjalnej, groźba chybionych inwestycji w krótkim i kruchym życiu. Dlatego edukacja, która sama redukuje się do szkolenia w materiale kulturowym, nie jest zwykłym uproszczeniem, nie jest niewinna. Ona w gruncie rzeczy paraliżuje ludzką

259 H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodźka, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000, s. 195.

260 Por. G. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder–London 2013, s. 21.

samowiedzę, sugerując, że rozmowa o życiu człowieka to nic istotnego, to zestaw danych, które trzeba lepiej lub gorzej opanować na potrzeby gry społecznej, ale bez których w rzeczywistości z łatwością obyć się można.

Rozmawiać kulturą można nauczyć się tylko przez inicjację – egzystencjalny rytuał powtórnych narodzin, którego stawką jest nowe – dopełnione – życie. Rewitalizacja przy tym przebiega trójtorowo (co najmniej): 1. w aspekcie libidalnym jako oscylacja między biegunami napięć rozwojowych uwalniająca określony na danym etapie życia rodzaj energii witalnej (nadzieję, wolę, poczucie celu, kompetencję, wierność, miłość, troskę, mądrość); 2. w aspekcie symbolicznym jako hermeneutyczne odnawianie znaczeń w procesie nieustannie ponawianej i krytycznej lektury; 3. w aspekcie egzystencjalnym jako wydarzanie się podmiotowości w aktach odpowiedzi na przychodzące z zewnątrz wezwania (co wymaga dopuszczenia do siebie głosu innego, przełamania własnej immanencji). Te trzy drogi rewitalizacji nie są od siebie odseparowane, wręcz przeciwnie – synergicznie się przenikają. Na przykład nadzieja albo mądrość – i każda z Eriksonowskich energii – to siły popędowe, ale także wielowarstwowe i sporne tradycje znaczeń narosłych w kulturze oraz pola osobistej odpowiedzi na dochodzące do człowieka wezwania. Energia, sens i wybór wzajemnie się wzmacniają, choć działają na różnych poziomach rzeczywistości.

Edukacja może operować rozmaitym materiałem kulturowym w zależności od okoliczności i potrzeb. Czasem jest to Shakespeare, a czasem tekst popularnej piosenki, czasem Bach, a bywa, że i melodia w telefonie komórkowym. Istotne jest, żeby było to oddziaływanie rewitalizujące (dające nowe życie) potrójnie, czyli żeby: 1. uwalniało energię pragnienia, 2. odnawiało znaczenia, którymi operujemy, 3. stanowiło zagadnięcie naruszające spokój ego i tym samym dające szansę na podmiotową odpowiedź. ●

Bibliografia

- Arendt H., *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000.
- Bachtin M., *Problemy literatury i estetyki*, przeł. W. Grajewski, Czytelnik, Warszawa 1982.
- Bauman Z., *Kultura jako praxis*, przeł. J. Konieczny, PWN, Warszawa 2012.
- Biesta G., *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder–London 2013.
- Chagall M., *Moje życie*, przeł. J. Sell, Wydawnictwo IRSA, Kraków 2003.
- Conrad J., *Notatnik osobisty. Ze wspomnień*, przeł. H. Pustuła-Lewicka, Czuły Barbarzyńca Press, Warszawa 2014.
- Dybel P., *Okruchy psychoanalizy. Teoria Freuda między hermeneutyką i poststrukturalizmem*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2009.
- Eliade M., *Aspekty mitu*, przeł. P. Mrówczyński, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2000.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Janion M., *Odnawianie znaczeń*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1980.
- Januszkiewicz M., *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012.
- Jasanoff M., *Joseph Conrad i narodziny globalnego świata*, przeł. K. Cieślak, M. Miłkowski, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2018.
- Koselleck R., *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, przeł. J. Merecki, W. Kunicki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
- Kościelniak M., *Pedagogiczna teoria szkoły. Studium na podstawie niemieckiej teorii szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
- Lipszyc A., *Freud: logika doświadczenia. Spekulacje marańskie*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2019.

Markowski M.P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2013.

Metoda maieutyczna (fragmenty Platońskiego Teajteta), [w:] Krońska I., *Sokrates*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2001.

Mrożek S., *Dziennik*, tom 1: 1962–1969, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010.

Nycz R., *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2017.

Oakeshott M., *The Voice of Liberal Learning*, Liberty Fund, Indianapolis 2001.

Sloterdijk P., *Krytyka cynicznego rozumu*, przeł. P. Dehnelt, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

Witkowski L., *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.

Witkowski L., *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.

Witkowski L., *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

STRESZCZENIE

Narodziny w kulturze – rewitalizacja psychodynamiczna, symboliczna i egzystencjalna

Tekst porusza problematykę podmiotowości, jaka wydarza się dzięki dostępowi do zasobów symbolicznych kultury. Kultura jest tu rozumiana w perspektywie dynamicznej – jako spotkanie konwersacyjne. Tak rozumianej kultury nie można przekazać drugiemu człowiekowi, można go tylko w nią włączyć i wtajemniczyć. Edukacji nie wolno mylić z informowaniem, ona zawsze wymaga gestu inicjacji i symbolicznych powtórnych narodzin. Efektem edukacji, która wtajemnicza w kulturę-rozmowę, jest rewitalizacja – odnowa energii witalnej, dyspozycja rozpoczynania od nowa. Tekst omawia trzy typy rewitalizacji: psychodynamiczną (ekonomia wewnętrzna), symboliczną (proces hermeneutyczny) i egzystencjalną (wyłanianie się podmiotowości).

SŁOWA KLUCZOWE

kultura jako działanie, inicjacja, powtórne narodziny, rewitalizacja, psychodynamika, hermeneutyka, egzystencja

SUMMARY

Birth in culture – psychodynamic, symbolic and existential revitalization

The text deals with the issue of subjectivity that occurs thanks to the access to symbolic resources of culture. Culture is understood here in a dynamic perspective – as a conversation encounter. Culture understood in this way cannot be passed on to another person. The man can only be included and initiated into the culture. Education must not be confused with information process, it always requires a gesture of initiation and a symbolic rebirth. The effect of education, which initiates culture-conversation, is revitalization – renewal of vital energy, a disposition to start anew. The text discusses three types of revitalization: psychodynamic (internal economics), symbolic (hermeneutic process) and existential (the emergence of subjectivity).

KEYWORDS

culture as action, initiation, rebirth, revitalization, psychodynamics, hermeneutics, existence

Biogramy

ALEKSANDRA DRZAZGA, nauczycielka w ZSOT w Lublińcu, reżyserka teatru dzieci i młodzieży PWST we Wrocławiu. Prowadzi warsztaty z zakresu pedagogiki teatru i działań twórczych dla dorosłych, dzieci i młodzieży. Współpracuje z Instytutem Teatralnym im. Z. Raszewskiego w Warszawie jako prowadząca warsztaty z zakresu pedagogiki teatru i tutor w Programie Partnerzy Teatroteki Szkolnej. Przez 14 lat prowadziła autorskie zajęcia Wychowanie do twórczości-teatr jako część projektu Klasy Aktywności Twórczej w publicznej szkole w Bytomiu. Autorka konspektów zajęć z wykorzystaniem metod teatralnych (Portal Teatroteka Szkolna, Śląski Teatr Lalki i Aktora ATENEUM). Autorka artykułów z zakresu edukacji kulturowej i edukacji teatralnej. Prowadzi własny projekt „Teatr. Szkoła” – warsztaty z pedagogiki teatru dla szkół w Bytomskim Centrum Kultury. W Bytomskim Programie Edukacji Kulturalnej POKŁADY KULTURY wspiera obecnie nauczycieli w realizacji projektów edukacyjno-kulturalnych.

MARTA ŁABĘCKA, ur. 5 grudnia 1977 r. Mieszkanka Szydłowca (woj. mazowieckie). Artystka, animatorka kultury, nauczycielka plastyki w Liceum Ogólnokształcącym im. Henryka Sienkiewicza w Szydłowcu. Realizatorka i pomysłodawczyni projektów artystyczno-edukacyjnych na bazie dziedzictwa lokalnego.

KRZYSZTOF MALISZEWSKI, dr hab. prof. UŚ, pracuje w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W latach 2015–2019 kierownik Zakładu Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania. Autor książek: *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej* (Katowice 2004), *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury* (Toruń 2013), *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”* (Katowice 2015). Współautor książki *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (Kraków 2019).

Współredaktor ukazującej się w latach 2005–2016 interdyscyplinarnej serii wydawniczej „Medium Mundi”. Redaktor tematyczny części monograficznej: *Niebezpieczna humanistyka – wywrotny wymiar pedagogiki i edukacji* („Chowanna” 2017, t. 1). Jego zainteresowania naukowe koncentrują się na problematyce pedagogiki kultury, pedagogice filozoficznej (zwłaszcza aksjologicznych i antropologicznych aspektach wychowania), historii myśli pedagogicznej oraz hermeneutycznych podstawach humanistyki.

EDYTA M. NIEDUZIAK, dr, absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii oraz Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, pracownik badawczo-dydaktyczny w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół kulturowych i społecznych kontekstów niepełnosprawności, *disability study*. Prowadzi badania dotyczące rehabilitacji społecznej i zawodowej osób z niepełnosprawnością, edukacji inkluzyjnej, wykorzystania twórczości i sztuki w procesach terapeutycznych i rozwojowych. Autorka licznych artykułów, publikowanych m.in. w „Interdyscyplinarnych Kontekstach Pedagogiki Specjalnej”, „Niepełnosprawności. Dyskursach Pedagogiki Specjalnej”, „Człowieku. Niepełnosprawności. Społeczeństwie”. Aktywnie działa na rzecz osób z niepełnosprawnością i ich środowiska w organizacjach pozarządowych.

TOMASZ PAWLUS, nauczyciel języka polskiego, etyki oraz filozofii, członek Rady Dydaktycznej Indywidualnych Studiów Nauczycielskich UŚ, prowadzi zajęcia ze studentami na temat niekonwencjonalnych strategii lekturowych w edukacji szkolnej.

MONIKA JAWORSKA-WITKOWSKA, dr hab., Profesor w Akademii Pomorskiej w Słupsku. Pedagog kultury, filozof edukacji i kultury, pedagog specjalna i psychotraumatolog, socjoterapeutka i trenerka warsztatu umiejętności psychospołecznych, arteterapeutka,

hipnoterapeutka, malarka, rysownicza i animatorka kultury. Badawczo zajmuje się głównie filozofią kultury, psychoanalizą, antropologią kultury oraz filozofią i teorią sztuki. Miłośniczka włoskiego renesansu. Autorka 16 książek (współautorka trzech), redaktorka 14 publikacji, prowadzi pracownię arteterapeutyczną Laboratorium Egzystencji w Słupskim Ośrodku Kultury. Kierownik Pracowni Artystycznej w Akademii Pomorskiej w Słupsku, autorka ponad 80 artykułów naukowych. Ekspert przy *The International Bateson Institute President of the International Bateson Institute* w zakresie ekologii umysłu. Stypendystka grantów artystycznych Prezydenta Miasta Bydgoszczy (2019, 2020). Autorka ponad 20 wystaw w kraju i za granicą, m.in. *(Z)namiętne (z)myślenia. Kobiętnik i psychoanaliza złota, Usytuowania i umiejscowienia Znaczącego, Cienie Ciała, Pozy Pozycje Miny, Heterotopie i histerie, Anamorfozy tożsamości, Mistyfikacje egzystencji, Moja Tamara, kiedy kolor przychodzi do kobiecości, Gry z Kajrosem, Znamiętnik*. Miłośniczka sztuki (i) życia. Integruje różne rodzaje witalności egzystencjalnej. Uważa, że „żyć delikatnie ponad ziemią” jest dobre na początek, potem trzeba uruchomić formy zaklinania. Mama 21-letniej Olgi (Blu), (do) której miłość suplementuje jej duszę.

LECH WITKOWSKI, prof., Akademia Pomorska w Słupsku, Instytut Pedagogiki APSL. <https://orcid.org/0000-0002-9940-5096> (rocznik 1951), filozof i pedagog; 1974 – ukończenie studiów matematycznych na UMK, 1980 – doktorat z filozofii na UMCS w Lublinie, 1989 – habilitacja z filozofii na UAM w Poznaniu, 1992 – tytuł profesorski w zakresie nauk humanistycznych, 2000 – uzwyczajnienie profesorskie (UJ). Wykłada po angielsku, włosku, francusku i rosyjsku. Wypromował 9 doktoratów z filozofii i pedagogiki. Były dziekan Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

RAFAŁ WŁODARCZYK, dr hab. nauk społecznych, pracuje w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Specjalizuje się w teorii

edukacji, pedagogice ogólnej i filozofii edukacji. Jego zainteresowania badawcze dotyczą również filozofii i teorii społecznej, etyki, antropologii kulturowej, pogranicza myśli zachodniej i żydowskiej. Autor monografii: *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej* (2016), *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu* (2009), wraz z Leszkiem Koczanowiczem *Współczesna filozofia społeczna. Rozważania i eseje o społeczeństwie obywatelskim i etyce demokracji* (2011). Współredaktor m.in. prac: *Kultura demokracji* (2009), *Aktualność Marksa* (2010), *Między rozumieniem a porozumieniem. Eseje o demokracji niekonsensualnej* (2014), *Fromm – aplikacje* (2016), *Utopia a edukacja* tom 1–4 (2016–2020, link), *Hermeneutics, Social Criticism and Everyday Education Practice* (2020).
wroc.academia.edu/RafałWłodarczyk
www.researchgate.net/profile/Rafal_Wlodarczyk
<https://orcid.org/0000-0002-8817-2493>
 Email: rafal.wlodarczyk@uwr.edu.pl

Indeks

A.

Adams Julie patrz Pointer Adams Julie
 Arendt Hannah 221, 222, 225
 Aronica Lou 18, 19
 Artaud Antonin 97

B.

Babiński Józef 128, 137, 138, 139
 Bach Jan Sebastian 224
 Bachelard Gaston 15, 19, 32, 34–36
 Bachtin Michaił 14, 15, 19, 26, 29, 34, 35, 37, 75, 76, 80–83, 91, 92, 93, 94, 96, 106–108, 210, 211, 219, 225
 Bacon Francis 41
 Baj Aleksander 18, 19
 Bakke Monika 81, 106
 Bal Bogusława 137
 Balzac Honore de 46
 Barańska Edyta 47, 50
 Bateson Gregory 23, 36, 231
 Batory Stefan 163
 Bauman Zygmunt 29, 34–36, 46–48, 50, 209, 225
 Baylis Lilian 136
 Bergman Ingmar 179
 Bieńczyk Marek 39, 42, 50, 177, 187–189
 Bieroń Tomasz 9, 19
 Biesta Gerd 222, 223, 225
 Blake William 41, 43, 51
 Bloom Allan 9, 19, 44, 50
 Bodzińska Jadwiga 88
 Boetie Szczepan de la 182
 Böhme Jakub 42
 Brach Czaina Jolanta 78, 81, 82, 106
 Brew Marc 117, 118, 136, 138, 139
 Bolecki Włodzimierz 184, 189
 Böldys Rafał 121, 137

Borges Jorge Luis 10, 19, 97
 Borowiec Lucyna 132, 137
 Brogowski Leszek 15, 19
 Broniatowska Henryka 55
 Brunel Henri 111, 134
 Bruner Jerome 103
 Brzozowska Brywczyńska Maja 195, 203
 Bucholtz Marta 46, 50
 Budzyk Justyna 36

C.

Ceynowa Andrzej 36
 Chabiera Magdalena 184
 Chagall Marc 213, 214, 225
 Chaikin Joseph 121, 136
 Chamayou Grégoire 88
 Cholewiński Szymon 180, 183, 186
 Chwin Stefan 39, 98
 Cichy M. 48, 51
 Cieślak Krzysztof 215, 225
 Cioran Emil 106
 Cis Marta 130, 137
 Conrad Joseph 214, 215, 225
 Cooper James Fenimore 106, 215
 Cooper Timothy 136
 Coser Lewis A. 46
 Courtine Jean Jacques 78, 106
 Curie Skłodowska Maria 230
 Cycero Tulliusz Marek 142
 Czaina Jolanta patrz Brach Czaina Jolanta
 Czaplińska Justyna 78
 Czyżewska Małgorzata patrz Sporek
 Czyżewska Małgorzata
 Czyżewski Krzysztof 171

Ć.

D.

Dali Salvador 100
Dante Alighieri 43
Dauzenroth E. 64, 69
Dehnel Piotr 212, 226
Delanty Gerard 194
Denek Kazimierz 202, 203
Derrida Jacques 219
Dębicki H. patrz Zymon Dębicki H.
Dilthey Wilhelm 209
Długosz Jan 185, 189
Dostojewski Fiodor 97
Douglas Mary 97, 99
Drzazga Aleksandra 13, 16, 17, 193, 229
Dworakowski Konrad 137
Dybel Paweł 217, 225
Dziemidok Bogdan 87, 106
Dziewanowska Stefańczyk Anna 152

E.

Efrat Efron Sara 60, 69
Eliade Mircea 29, 212, 225
Enkidu 182
Erikson Erik Homburger 27, 34, 35, 37, 218, 219, 224, 225, 226

F.

Falski Maciej 78, 82, 106, 107
Feiglewicz Dominika 121, 134, 137, 138, 139
Fellini Federico 179
Filipowicz Anna 81, 82, 106
Fiut Aleksander 167
Foryś Agnieszka 159
Foucault Michel 178, 189
Freud Lucian 95, 104, 105
Freud Sigmund 25, 27, 34, 35, 97, 99,

217, 218, 225
Fromm Erich 232

G.

Gadamer Hans Georg 219
Giebułtowski Jerzy 36
Gierczyński Zbigniew 181, 189
Giroux Henry 24, 34–36
Globisz Krzysztof 121, 122, 137
Godlewski Grzegorz 136
Goethe Johann Wolfgang von 45
Gogol Nikołaj 129
Golding William 82
Goldszmit Henryk 64
Gombrowicz Witold 184
Górowska Madejczyk Agnieszka 137
Gorczyca Krzysztof 137
Graczyk Ewa 39
Grajewski Wincenty 15, 19, 106, 211, 225
Gramatyka Agnieszka 137
Gumkowska Dagmara 195
Gusdorf Georges 44, 48, 50

H.

Habermas Jurgen 24, 26, 34, 35
Haga Koshiro 116
Hamer Andy 136
Hanegraaff Wouter J. 44, 50
Haroche Claudine 78, 106
Hay Susan 136
Hegel Georg Wilhelm 24, 34, 35
Heidegger Martin 27, 182, 189
Hejmej Przemysław 218, 225
Herbart Jan Fryderyk 216
Hesse Hermann 23, 25, 35, 34, 40, 50, 114, 115, 116, 132, 134,
Hessen Sergiusz 212, 213, 221, 225
Hopper Edward 188
Huelle Paweł 39

Huggan Andrew 136
Hugo Victor 215
Hume Nancy G. 116

I.

J.

Jacobsen Michael Hviid 46, 50
Jaeger Werner 185, 189
James H. 77
Januszkiewicz Michał 220, 225
Jańczuk Katarzyna patrz Thiel
Jańczuk Katarzyna
Janion Maria 12, 39, 41–45, 47–49, 52, 53, 106, 219, 220, 225
Janiszewski Jarosław 31, 36
Jarman Derek 179
Jasanoff Maya 215, 225
Jaworska Witkowska Monika 11, 12, 15, 17, 19, 36, 40, 44, 50, 52, 53, 75, 77, 79, 82, 84, 85, 95–97, 101, 102, 104–107, 114, 115, 134, 230
Jenot 146

K.

Kadłubek Zbigniew 185, 189
Kafka Franz 46, 97
Kamińska Anna 63, 69
Kamiński Aleksander 201, 202, 203
Kania Ireneusz 18, 19
Kasperek Andrzej 12, 15, 16, 39
Kącka Ewa 40, 50
Kicińska Magdalena 64, 69
Kierkegaard Søren 28, 34, 35
Kitliński Tomasz 99
Klejsa Konrad 179, 189
Klimek Piotr 137
Kluszczyński Ryszard W. 81, 106, 179, 189

Kochanowski Jan 182
Koczanowicz Leszek 232
Kohlberg Lawrence 24
Kołakowski Leszek 207
Konarski Stanisław 177
Konieczny Jacek 209, 225
Korczak Janusz 12, 55–70, 72, 73
Korzeniowski Józef 214
Koselleck Reinhart 216, 225
Kościelniak Marek 216, 225
Kotarbiński Tadeusz 100
Kowalcze Małgorzata 82
Kowalczyk Jacek 137
Kowalska Małgorzata 63, 70, 106
Kozłowska Dominika 106, 121, 137
Kristeva Julia 82, 97–99, 101, 102, 103, 106, 107
Krońska Irena 216, 226
Krych Agnieszka patrz Witkowska
Krych Agnieszka
Kubińska Olga 87, 107
Kubiak Ho Chi Beata 116, 118, 119, 125, 126, 131, 134
Kuciak Agnieszka 78
Kudasiewicz Paweł 137
Kunat Bronisław 164
Kunat Zygmunt 159, 163–165
Kundera Milan 26, 34, 35, 42, 46, 47, 50
Kunicki Wojciech 216, 225
Kwaśniewska Monika 102, 107
Kwieciński Zbigniew 36, 37, 64, 70, 71

L.

Lacan Jacques 27, 28
Lessing Gotthold Ephraim 85
Leszczyński Damian 36
Lévinas Emmanuel 63, 69, 70, 71, 222, 232
Lewicka Hanna patrz Pustuła Lewicka Hanna

Liebel Manfred 64, 70
Liiceanu Gabriel 18, 19
Lipszyc Adam 217, 225
Locke John 41

L.
Łabęcka Marta 12, 15, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 229
Łagodzka Anna 222, 225
Łoziński Jerzy 7, 19

M.
Madejczyk Agnieszka patrz Górowska
Madejczyk Agnieszka
Magritte René 178
Majewski Lech 179
Maligłowska Krystian 121, 137
Maliszewski Krzysztof 7, 15, 17, 56, 70, 207, 229
Małachowska Katarzyna Anna 123, 137
Małachowski Krzysztof 137
Markowski Michał Paweł 184, 187, 189, 221, 226
Marks Karol 232
Marryat Frederick 215
Marshman Sophia 46, 50
Matsuo Basho 120, 127, 135
Mazur Anna 137
McCue Claire 136
McLaren Peter 29, 34, 35
Melosik Zbyszko 36
Menninghaus Winfried 75, 78, 80, 82, 83, 85–87, 89, 90, 96, 97, 99, 107
Merecki Jarosław 216, 225
Merleau Ponty Maurice 82
Michalak Marek 55, 60, 69, 70
Michalska Katarzyna 193, 197
Mikołajko Zbigniew 85, 87, 96
Mills Charles Wright 46, 50

Mills Ruth 136
Miłkowski Maciej 215, 225
Miłosz Czesław 7, 19, 41–43, 45, 50, 51, 159–175
Miłosz Oskar 43
Misztal Mansfet 145
Młokosiewicz Ludwik 153, 154
Montaigne Michel de 177, 181, 182, 184, 185, 189–191
Mrożek Sławomir 221, 226
Mrówczyński Piotr 212, 225
Muca Klaudia 123, 124, 135
Musil Robert 46

N.
Navarro Tomas 116, 134
Newerly Igor 64
Newton Isaak 41
Nieduziak Edyta M. 12, 15, 17, 111, 137, 230
Nietzsche Friedrich 31, 87, 182, 189
Nosal Amadeusz 137
Nosowicz Patrycja 121, 124, 137
Nycz Ryszard 208, 226

O.
Oakeshott Michael 209, 210, 226
Olczak Ronikier Joanna 55, 70
Ossowski Stanisław 24, 46, 50

P.
Parczewska Maja 197, 203
Parsons Talcott 46
Pawlus Tomasz 13, 17, 177, 230
Piaget Jean 26
Piekarska Magda 121, 125, 134
Pielas Hubert 147
Piotrowicz Paweł 137
Pointer Adams J. 112, 134

Proust Marcel 97
Przewoźniak Piotr 137
Pustuła Lewicka Hanna 214, 225
Pytką Sobutka Inga 150–153

Q.

R.
Rabelais Franciszek 75, 76, 80, 81, 92, 93, 106, 108, 109
Radlińska Helena 23, 37, 133, 135
Raszewski Zbigniew 229
Rembierz Marek 196, 202, 203
Rembrandt Harmenszoon van Rijn 84, 213, 214
Rewers Ewa 77, 107
Robinson Ken 17, 18, 19
Roberżyńska Agata 137
Rogowska Stangret Monika 81, 107
Ronikier Joanna patrz Olczak Ronikier Joanna
Roper Will 136
Rorty Richard 25, 34, 35
Rosenkranz Karl 97
Rosiek Stefan 39

S.
Sade Donatien Alphonse François de 98
Sadzik Józef 41, 45, 50
Santaolall Gustavo 188
Sartre Jean Paul 82, 97, 98, 101, 106
Scappettone Jennifer 77
Sell Jolanta 213, 225
Semczuk Teresa 64, 69
Shakespeare William 224
Shner Moshe 64, 70
Sienkiewicz Henryk 149, 229
Skłodowska Maria patrz Curie

Skłodowska Maria
Sloterdijk Peter 28, 31, 36, 212, 226
Sławek Tadeusz 41, 51
Sławiński Marcel 195
Smith Denis 46
Smolińska Theiss Barbara 57, 59, 64, 66, 70
Sobańska Katarzyna 195
Sobol Jurczykowski Andrzej 10, 19
Sobutka Inga patrz Pytką Sobutka Inga
Sotaku Jakuan 116
Sporek Czyżewska Małgorzata 159, 161, 162, 165, 168, 171
Stangret Monika patrz Rogowska Stangret Monika
Steiner George 7, 19
Stempowski Jerzy 184
Stillner Robert 182, 189
Swedenborg Emanuel 43
Swoboda Tomasz 78, 106
Syruciówna Józefa 164
Syruc Jan 163
Szafranek Józef ks. 193
Szkudlarek Tomasz 36
Szroeder Bożena 172
Szroeder Wojciech 171
Szternfeld David 55
Szumiński Wiesław 172

Ś.
Śliwerski Bogusław 36, 64, 70, 71, 196, 203

T.
Tarkowski Andriej 179
Terechowicz Wojciech Dawid 128, 137, 138, 139
Theiss Barbara patrz Smolińska Theiss Barbara

Thiel Jańczuk Katarzyna 88
Tokarczuk Olga 8, 16, 19, 42
Tomasik Wojciech 184, 189
Tomkowski Jan 184, 189
Tulczyński Aleksander 59, 70
Turowski Andrzej 81, 107
Tylek Danuta 137

U.
Umeda Agnieszka patrz Żuławska
Umeda Agnieszka
Uruk 182

V.
Vigarello Georges 78, 107
Vincenz Stanisław 170, 184

W.
Wardrop Jamie 136
Warlikowski Krzysztof 103, 107
Wellek René 43, 50
Whitney Bob 136
Wierciński Andrzej 11, 18, 19
Wilczyńska Karolina 55, 64
Wilson Melanie 136
Witkowska Monika patrz Jaworska
Witkowska Monika
Witkowska Krych Agnieszka 55, 70
Witkowski Lech 11, 15–17, 21, 27, 30, 36,
37, 40, 44, 50, 52, 53, 56, 70, 76, 80, 96,
100, 103, 107–109, 115, 133, 134, 216, 219,
226, 231
Włodarczyk Rafał 12, 15, 16, 17, 55, 61,
63, 65, 66, 71, 231
Wojciechowski Sławomir 152
Wodziński Cezary 182, 184, 185, 187, 189

Y.

Z.
Zając Bartosz 179, 189
Załuski Tomasz 179, 189
Zembrzusi Stanisław 10, 19
Zieleńczyk Adam 213, 225
Zielińska Marta 39
Zola Emil 46
Zymon Dębicki Henryk 85

Ż.
Ż.
Żuławska Umeda Agnieszka 127, 135
Żurawska Aleksandra 137
Żwirski Krzysztof 172
Żychliński Arkadiusz 36

Książka *Pedagogika kultury – wehikuł przebudzeń. O edukacji nie-objętej* wieńczy wieloletni program „Bardzo Młoda Kultura” realizowany w województwie śląskim przez Instytut Myśli Polskiej im. Wojciecha Korfanteo, działający wcześniej pod nazwą Regionalny Instytut Kultury w Katowicach.

Program ten, prowadzony z powodzeniem w latach 2016–2021, stał się wielowymiarową platformą łączącą potencjały środowiska animatorów kultury i nauczycieli na rzecz edukacji kulturowej dzieci i młodzieży w regionie.

MACIEJ ZYGMUNT
Koordynator wydania

ZESPÓŁ PROJEKTOWY:

Łukasz Balczarek	Krzysztof Kulbicki
Łukasz Dziuba	Aleksander Lysko
dr Agata Cabała	dr Małgorzata Mazur
Katarzyna Kleczko	Marta Rosół
Hanna Kostrzewska	Maciej Zygmunt
Krzysztof Kraus	

Publikację dofinansowano ze środków Ministerstwa Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu w ramach programu Narodowego Centrum Kultury „Bardzo Młoda Kultura 2019-2021”. Operatorem programu w województwie śląskim jest Instytut Myśli Polskiej im. Wojciecha Korfanteo w Katowicach.



Śląskie.



Instytut Myśli Polskiej
im. Wojciecha Korfanteo

Instytut Myśli Polskiej
im. Wojciecha Korfanteo
jest instytucją kultury Samorządu
Województwa Śląskiego.



Ministerstwo
Kultury
Dziedzictwa
Narodowego
i Sportu



NARODOWE
CENTRUM
KULTURY



BARDZO
MŁODA KULTURA
woj. śląskie



Województwo
Śląskie

Honorowy patronat
Marszałka Województwa Śląskiego
Jakuba Chęstowskiego

Dofinansowano ze środków Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu
w ramach programu Narodowego Centrum Kultury „Bardzo Młoda Kultura 2019–2021”

REDAKTOR NAUKOWY:

dr hab. Krzysztof Maliszewski, prof. uś

RECENZENCI:

prof. Jerzy Nikitorowicz

dr hab. Małgorzata Piasecka, prof. UJD

dr hab. Dorota Sieroń, prof. uś

KOORDYNATOR WYDANIA:

Maciej Zygmunt

REDAKTOR WYDANIA:

Krzysztof Kraus

OPRACOWANIE GRAFICZNE I SKŁAD:

Katarzyna Wolny-Grządziel

REDAKCJA:

Maciej Zweiffel

KOREKTA:

Katarzyna Dziubała

Copyright © by „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2021

Copyright © by Instytut Myśli Polskiej im. Wojciecha Korfantego,

Katowice 2021

ISBN: 978-83-8183-104-8

WYDAWCA:

„Śląsk” Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe

ul. J. Ligonía 7, 40-036 Katowice | tel.: 32 258 07 56

e-mail: redakcja@slaskwn.com.pl, handel@slaskwn.com.pl

www.slaskwn.com.pl

WSPÓŁWYDAWCA:

Instytut Myśli Polskiej im. Wojciecha Korfantego

ul. Teatralna 4, 40-003 Katowice | tel. 32 251 75 63

e-mail: kancelaria@instytutkorfantego.pl

www.instytutkorfantego.pl

Instytut Myśli Polskiej im. Wojciecha Korfantego jest instytucją kultury
Samorządu Województwa Śląskiego.

„Czytelnik dostaje do rąk książkę, w której dochodzi do prawdziwego spotkania ludzi zaangażowanych w pedagogikę jako kulturową refleksję naukową, która służyć ma praktycznym działaniom edukacyjnym. Zaproszenie do wspólnej publikacji nauczycielek i nauczycieli oraz naukowczyń i naukowców to zarazem naukowe dowodzenie, że idea pedagogiki kultury przedstawiona w tekstach teoretycznych jest możliwa do zastosowania w praktyce społecznej. Teoretyczne refleksje i naukowe postulaty mogą mieć praktyczne zastosowanie we współczesnej edukacji – czego świadectwem zamieszczone w monografii opisy doświadczeń pedagogicznych dopełniające opracowania naukowe.

Książka jest dopełniającym się wielogłosem tworzącym dialogiczną całość kompozycyjną”.

Z RECENZJI DR HAB. DOROTY SIEROŃ, PROF. UŚ



ISBN: 978-83-8183-104-8