

Katarzyna Krasoń

CIELESNOŚĆ AKTU TWORZENIA W TEATRZE RUCHU

universitas



CIELESNOŚĆ AKTU TWORZENIA
W TEATRZE RUCHU

Katarzyna Krasoń

CIELESNOŚĆ AKTU TWORZENIA W TEATRZE RUCHU

Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji
potencjału człowieka

Kraków

© Copyright by Katarzyna Krasoń and Towarzystwo Autorów
i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2013

ISBN 978-83-242-1961-2
TAIWPN UNIVERSITAS

Recenzent
prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński

Opracowanie redakcyjne
Wanda Lohman

Projekt okładki i stron tytułowych
Sepielak

Zdjęcie na okładce
Jakub Krasoń

www.universitas.com.pl

Praca powstała w Zakładzie Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka
Uniwersytetu Śląskiego, w ramach realizacji tematu *Kreatywność
i ekspresja kulturowa w kształtowaniu kompetencji kluczowych.*

*W królestwie ciała, w każdej komórce zapisane
jest wszystko od momentu powstania życia na ziemi.
Jest ono pełne smutku i radości, utrapienia i szczęścia.
Tyle milionów istnień trwa w naszym ciele*

Daisuke Yoshimoto, M. Drzazgowska, *Butoh – ciało uwolnione*,
„Artgraf” 2001 nr 2

Spis treści

Wstęp	9
1. Zamiast wprowadzenia. Edukacja kulturalna czy sztuka dla wszystkożerców?.....	21
1.1. Kultura, sztuka i ich konsumenci – rys orientacyjny	21
1.2. Edukacja kulturalna – w perspektywie postulatywnej	36
1.3. Pedagogiczny wymiar wychowania teatralnego – główne kierunki poszukiwań	52
2. Teatr jako pole i nośnik tworzenia. Aktualizowanie potencjalności uczestników kreacji	66
2.1. Kreacja – aktor w roli	79
2.2. Spektakl – perspektywa dychotomiczna – tworzenie porozumienia aktora i widza	94
3. Istota i źródła obecności ciała w teatrze	109
3.1. Ucieleśnienie – selektywne ujęcie kulturowe.....	112
3.2. Cieleśność aktora jako znaczenie	198
4. Teatralizacja oparta na ruchowym wizualizowaniu – reinterpretacja i autokreacja	178
4.1. Ciało i ruch. Znak cielesny	181
4.2. Idea teatru ruchu, źródła – w stronę trajektorii pedagogicznej.....	195
4.3. Teatr ruchu – realizacja aktu tworzenia	210
5. Akt cielesnego tworzenia w teatrze ruchu – wymiar empiryczny.	220
5.1. Na drodze jakościowego usytuowania podstawy badań własnych	222
5.2. Narracje o poszukiwaniach siebie w teatrze. Subiektywizowana waloryzacja aktualizowania potencjalności w ocenie uczestników zamkniętego aktu kreacji	233
5.2.1. Przestrzeń aktora.....	234
5.2.2. Przestrzeń animatora (pedagoga).....	249
5.3. Longitudinalne postrzeganie pełnego aktu kreacji cielesnej w perspektywie jego uczestników.....	267
5.3.1. Kształt tworzenia znaczeń w spektaklu (drogi inspiracji i opowieść, czyli od preparacji do spektaklu)	268
5.3.2. Próba uchwycenia procesualności	273

5.3.3. Spektakl jako efekt estetyczny i komunikacyjny – ujęcie nadawcy	286
5.4. Odbiorczy aspekt recepcji spektaklu – dekodacje widzów w kontekście walorów pedagogicznych (z nieśmiałym wątkiem ilościowym).....	291
6. Myśl finalna. Miejsce teatralizacji ruchowej w edukacji integralnej ...	324
Bibliografia.....	335

Wstęp

Współcześni humaniści i badacze zauważają specyficzne zjawisko: kryzys umiejętności interpretowania i kontemplacji tekstów, spowodowany narodzinami pokolenia *digitalnych tubylców*, bombardowanego przekazami napływającymi z rozmaitych obiegów kultury. Wykształcił się nie widz, odbiorca świadomy możliwości czerpania z przekazu kulturowego refleksji dla własnego życia, ale „podglądacz” wydarzeń realnych, dlatego tak wielka kariera wszelkich telewizyjnych realizacji z gatunku *reality show*¹. Tworzą się nowe nawyki, potrzeby, zainteresowania i style odbioru przesuwające dominantę indywidualności w stronę wszystkożernego, pobieżnego i – niestety bezrefleksyjnego – konsumowania przekazów kulturowych. Dodatkowo są one redukowane do elektronicznych namiastek, które zastępują współbycie w kulturze. Zamykamy się zatem w sobie, a najlichniesze okazują się przygodne serie drobnych interakcji – dzięki ‘łatwym kontaktom’ oferowanym za sprawą technologii „utraciliśmy zdolność wchodzenia w spontaniczne interakcje z rzeczywistymi ludźmi. (...) odczuwamy rosnące zakłopotanie w sytuacji kontaktów ‘twarzą w twarz’. Sięgamy coraz częściej po komórkę, wściekle naciskamy klawisze i wysyłamy krótkie komunikaty”², by uniknąć nieprzewidywalnych relacji z osobami fizycznie obecnymi. A przecież owe kontakty to najcenniejsze w ludzkiej egzystencji doznanie – *spotkanie*, a jego kwintesencją jest doświadczanie owego drugiego człowieka, ale wymaga wzajemności, „doświadczaniu twarzy drugiego musi towarzyszyć odsłonięcie własnej twarzy, drugi musi chcieć przyjąć to, co się odsłoniło”³.

I tu pojawia się schizofreniczna wręcz obawa, nie potrafimy być z drugim człowiekiem, ale jednocześnie lękamy się pozostać w izolacji, bezradnie sami i nieszczęśliwi. „Boimy się utraty towarzystwa, kochających nas osób, pomocnych rąk. Boimy się, by nas nie wywieziono na złomowisko”⁴. Efektem tej interpersonalnej sprzeczności jest także kryzys umiejętności działania zespołowego, współpracy, jaki obserwujemy

¹ Zob. J. Misiewicz, *Ciało czasu. Esej o teatrze*, Lublin 2011, s. 97.

² Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, tłum. J. Łaszcz, Gdańsk 2007, s. 88.

³ J. Tischner, *Bezdroża spotkań*, „Analecta Cracoviensia” XII, Kraków 1980, s. 137.

⁴ Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, s. 87.

współcześnie. Coraz częściej wycofujemy się także w sytuacji społecznej ekspozycji, nie mamy ochoty czy odwagi by działać, zmieniać rzeczywistość. Podporządkowujemy się konformistycznie zezwalając, by ktoś inny przejmował kontrolę nad naszą tożsamością. A przecież człowiecza tożsamość⁵, refleksyjna i przeniknięta imperatywem samostanowienia, jest komponentem niezbędnym dla pełnego obywatelstwa w świecie. Dopelnia ją umiejętność empatii i tolerancji w działaniu z innymi ludźmi, co umożliwi osiągnięcie pełni tak rozwoju osoby, jak i grupy, którą współtworzy. Obok tych intra- i interpersonalnych kompetencji pojawia się jeszcze aspekt twórczego funkcjonowania, otwartego na oryginalne i niepowtarzalne rozwiązania⁶.

Pojawia się przeto – w kontekście naszych rozważań – nowy imperatyw kształtowania aktywnego odbiorcy tekstów kultury, nastawionego na ich swoistą re-kreację⁷, ale i współtworzenie. Na podejmowanie interakcji w recepcji i nadawaniu dzieł sztuki. Staje się to zadaniem edukacji, jaka winna koncentrować się na ich autentycznym i autorskim wartościowaniu, komentowaniu, wybieraniu i odrzucaniu, słowem na kontemplowaniu oferty kulturalnej, co stanie się jednym ze sposobów kształcenia świadomego obywatela⁸.

Dodatkowym aspektem jest poszukiwanie dróg rozwoju człowieka i aktualizowania jego potencjalności. To przecież zasadnicze zadanie, jakie stawia sobie pedagogika, zwłaszcza w przestrzeniach *praxis*. Kulturowa *praxis* „polega na narzucaniu nowego, sztucznego porządku na porządek naturalny, kulturotwórczych zdolności należy szukać w obszarze podstawowych reguł wytwarzania porządku wbudowanych w ludzki umysł. (...) Porządkowanie świata za pomocą kultury polega na nadawaniu mu znaczenia – dzielenia zjawisk na klasy przez ich nacechowywanie – dlatego przedmiotem zainteresowania metodologii kulturowej *praxis* jest semiotyka, czyli ogólna teoria znaków”⁹.

W tym zestawieniu ujawnia się jedna z wielu możliwości wyzwalania zasobów wychowanka – uruchomienie obcowania – odbioru i tworzenia sztuki/kultury jako medium zmiany, metamorfozy czy transgresji. „Kultura

⁵ O *człowieczej tożsamości* mówiła Irena Wojnar podczas konferencji naukowej Komitetów Naukowych Polskiej Akademii Nauk: Komitetu Nauk Pedagogicznych oraz Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus”, nt. *Edukacja w Polsce: diagnoza, modele, prognozy*, Warszawa 23 stycznia 2013, głos w dyskusji (materiały własne).

⁶ Zob. A. Wierzbicki, *Słabości sektora innowacyjnego a edukacja w Polsce*, wystąpienie plenarne podczas konferencji naukowej Komitetów Naukowych Polskiej Akademii Nauk, ibidem.

⁷ Zob. inspirujące rozważania Witolda Bobińskiego, *Już nigdy nie będzie takiego przedmiotu*, „Tygodnik Powszechny” 2012, nr 50, s. 3–4.

⁸ Pisze o tym M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska, Wrocław 2008.

⁹ Z. Bauman, *Kultura jako praxis*, tłum. J. Konieczny, Warszawa 2012, s. 244.

jest jedynym aspektem kondycji ludzkiej i życia, w którym dochodzi do fuzji wiedzy na temat rzeczywistości ludzkiej i charakterystycznego dla człowieka pragnienia samodoskonalenia się i spełnienia¹⁰. Człowiek bowiem transcenduje przyrodę, o czym pisze Roman Ingarden, przekraczając ją jako byt, ale także dokonuje owego transcendowania przez to, co tworzy¹¹, zaś „obcowanie z dziełem sztuki jest jednoznaczne z przekroczeniem rzeczywistości materialnej”¹². Dotyczy to również sfery aksjologicznej, głównie jednak w obszarze wartości estetycznych, bowiem „sztuka tworzy nowy świat jakości, którego nie ogranicza konieczność zgodności z realnym światem – świat obiektów, który jest tylko światem «wyobrażonym» (*im Bilde*), idealnym (co nie znaczy immanentnym świadomości). Wprawdzie kreuje ona świat za pomocą realnych środków, to jednak, co tworzy – to, co sztuczne w realnym dziele sztuki, unosi się w sferze czysto idealnego bytu”¹³. Dzięki temu sztuka – rodząc się w ciszy, w procesie myślenia i wyobraźni, posługując się metaforami, symbolami, dotykając tego, co niewyraźalne – pozwala odkryć wiedzę w sobie czy dla siebie¹⁴. Tworzenie, kreowanie czy odtwarzanie jest przecież obszarem prezentacji, osobistego życia (swoistą biografią artystyczną¹⁵), ale też – co dla nas istotne – jego reinterpretacji¹⁶, generującej chęć i potrzebę zmiany oraz pracy nad sobą. Używa materiału po to, by wyrażać myśli, nie je ukrywać¹⁷, a dzieło sztuki jest bytem wyobrażeniowym, usytuowanym w umyśle artysty, a więc tym, co na ogół określa się jako „rzecz wyobrażoną”¹⁸. Twórczość, co równie ważne, jest – jak pisze Józef Szajna – czymś na pojutrze, sztuka zaś potrafi zmniejszać dystans między świadomością a niewiedzą człowieka¹⁹. Akt twórczy dokonuje kreacji nowej poetyki, nastawionej na tolerancję odmienności, posłanie zaś sztuki rodzi się z nieokiełznanej ludzkiej natury.

¹⁰ Ibidem, s. 319–320.

¹¹ Zob. R. Ingarden, *Człowiek i przyroda*, w: R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987. Por. M. Różewicz, *Teoria dzieła sztuki teatru w Ingardenowskim modelu humanistyki*, Wrocław 2002, s. 23.

¹² A. Jelevska, *Craig. Mit sztuki teatru*, Warszawa 2007, s. 131.

¹³ M. Scheler, *Metafizyka i sztuka*, tłum. S. Czerniak, w: M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej teorii wiedzy*, Warszawa 1987, s. 57.

¹⁴ A. Jelevska, *Craig. Mit sztuki teatru*, s. 96.

¹⁵ Zob. A. Skórzyńska, *Komunikacja między obiegami teatralnymi w ujęciu transkulturowym*, w: J. Ostrowska, J. Tysza, A. Skórzyńska (red.), *Teatr – przestrzeń dialogu II. Wokół granic konwencji i technik teatralnych*, Szczecin 2004, s. 14.

¹⁶ O fenomenie prezentacji i reinterpretacji życia Tadeusza Kantora w teatrze pisze M. Pieniążek, *Akt twórczy jako mimesis. „Dziś są moje urodziny” – ostatni spektakl Tadeusza Kantora*, Kraków 2005.

¹⁷ A. Jelevska, *Craig. Mit sztuki teatru*, s. 105.

¹⁸ R.G. Collingwood, *The Principles of Art*, Oxford–London–Glasgow 1958, s. 130.

¹⁹ J. Szajna, *Teatr organiczny*, w: W. Dudzik (red.), *Świadomość teatru. Polska myśl teatralna drugiej połowy XX wieku*, Warszawa 2007, s. 68.

Kwintesencją tak pojętego dzieła sztuki jest teatr, dochodzimy bowiem do niego z innych dyscyplin, a on sam znajduje się pomiędzy różnymi ich gałęziami²⁰. Przekonuje o tym Tadeusz Kantor – „Trzeba ogarnąć całą sztukę, żeby zrozumieć istotę teatru. (...) Teatr nie ma właściwie własnego punktu wyjścia. Jest nim literatura, dramat, sztuki wizualne, muzyka, taniec, architektura. (...) to wszystko służy teatrowi jako jego materia”²¹. Fenomen teatru zasadza się na tym, że jest jedyną sztuką symultanicznie korzystającą z ciała, głosu człowieka po to, aby generować fikcyjną rzeczywistość, jednocześnie naśladowując ludzkie działania²². Dodatkowo jest on wehikułem, który umożliwia transfer do tego, co niewyraźne, co poza granicami bezpośredniości, a epifania przywołuje/powołuje do istnienia właśnie to, co przybiera ostateczny kształt dopiero w przedstawieniu²³.

Edukacja teatralna wskazuje potencjalność możliwych kierunków poszukiwań aktualizacyjnych²⁴, o których wspomniałam na początku. Przywołać można tu słowa jednego z najwybitniejszych współczesnych teoretyków teatru, Lecha Śliwonika, który pisze o wykorzystywaniu „teatralnych metod pracy oraz możliwości tkwiących w produkcie teatralnym (spektaklu) dla osiągnięcia założonych celów w dziedzinach nieartystycznych a społecznie istotnych: edukacji, resocjalizacji, rehabilitacji, psycho- i socjoterapii. Drugoplanowość zadań artystycznych nie wyklucza osiągnięcia poziomu wysokiej sztuki (...). Można by powiedzieć, że w tym przypadku teatr (praca teatralna) najbardziej się odrywa od sztuki i zbliża do życia”²⁵. To *teatr dla życia*, w którym zadania artystyczne ujęte zostają niejako na drugim planie, bo nie są uznawane za najważniejsze. Istotą okazuje się obcowanie z sobą samym i z drugim człowiekiem. Jana Pilatova wskazuje, że teatr nie ma być „miejszem chowania się» za inną postacią, lecz »sferą wzajemnego przenikania«, przestrzenią, która paradoksalnie daje aktorowi szansę bycia sobą, gdzie jego odmienność nie jest przewinieniem, lecz staje się niepowtarzalną wartością. Aktor może się (...) nauczyć także spojrzenia na innych (...)”²⁶. Działania dramaturgiczne – według Habermasa – zakładają interakcje, w których podmioty ujawniają swoją

²⁰ Zob. L. Fernandez, *Gra z ramą/w ramie. Ku współczesnemu podejściu do teatralności*, tłum. T.Z. Wolański, w: J. Limon, A. Żukowska (red.), *Amalgamaty sztuki. Intermedialne uwikłania teatru*, Gdańsk 2011, s. 64.

²¹ T. Kantor, *Lekcje mediolańskie 1986*, Kraków 1991, s. 16.

²² P. Pavis, *Media na scenie*, tłum. P. Olkusz, w: J. Limon, A. Żukowska (red.), *Amalgamaty sztuki. Intermedialne uwikłania teatru*, s. 34.

²³ Zob. R. Nycz, *Literatura jako trop rzeczywistości. Poetyka epifanii w nowoczesnej literaturze polskiej*, Kraków 2001, s. 47.

²⁴ Aktualizacja jest w naszym rozumieniu ujawnianiem i stymulowaniem potencjału wychowanka, uwypukla ona także jego aktywność miast tradycyjnie pojmowanego oddziaływania.

²⁵ L. Śliwonik, *Teatr dla życia*, w: M. Gliniecki i L. Maksymowicz (red.), *Teatr edukacyjny – komunikacja bez granic*, Słupsk 2001.

²⁶ Cyt. za: J. Sobczyk, *Improwizując stwarzaj siebie*, „Teatr” 2006, nr 11, s. 49.

subiektywność. Odbywa się to poprzez spotkanie, podczas którego aktorzy dokonują prezentacji przed widzami elementów swojej podmiotowości (także nawzajem dla siebie stanowią publiczność), pragną by audytorium postrzeżało ich zgodnie z własnymi oczekiwaniami²⁷.

W naszej kulturze celem zasadniczym teatru jest uspołecznienie, rozumiane jednakowoż – za A. Hertzem – dość specyficznie, jako wyżywanie się czy może bardziej ujawnianie się grupy osób w samych wzruszeniach, hołdowaniu jednakowym wzorom, autorytetom, jakich dostarcza scena. W taki sposób teatr pozwala zaspokoić potrzeby, w tym kompensacyjnie wyrównując deficyty, jednocześnie nadaje formę postawom i oczekiwaniom grupy²⁸. Można zatem powiedzieć, że jest to teatr człowieka, „który zaczął sam sobie pomagać”²⁹.

Dodatkowo podkreślmy, że język tekstów kultury, także język produkcji teatralnej, jest swoistą narracją, a zatem „strukturą ludzkiego poznania lub rozumienia; jej podstawową funkcją nie jest tworzenie narracji kulturowych, lecz ujmowanie naszego własnego życia oraz rozwijających się w czasie procesów i zdarzeń zachodzących w świecie w całościowe struktury sensu”³⁰. Jeśli jeszcze przyjmijemy założenie, że osobowość, która została socjalizacyjnie uformowana, może ulec modyfikacjom w wyniku oddziaływania intencjonalnie skomponowanych zestawów komunikatów i symboli kulturowych – to w takim rozumieniu teatr, jako mikroświat budowany na scenie, może stać się swoistym laboratorium przebudowy osobowości³¹. Potrzebujemy jedynie komunikatów, czyli porozumienia w interakcji oraz wolności w dialogu podejmowanym w kontekście sztuki. Działania teatralizacyjne są w istocie „poligonem”, na którym realny kontakt równoprawnych partnerów wchodzących w dialog dokonuje się świadomie, bardziej nawet niż w rzeczywistym otoczeniu. Jest to przeto proces szczególny – zachodzi *między*, sam fakt tworzenia spektaklu zakładać musi komunikację między wszystkimi, którzy w procesie twórczym uczestniczą³². W tym kontekście ujawnia się paralela z wspomnianą już ideą spotkania z drugim człowiekiem, które jest „w najgłębszym znaczeniu tego słowa – wydarzeniem. W nim doświadczenie drugiego człowieka i zapośredniczone przez

²⁷ J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz, Kraków 1999, s. 160 i n.

²⁸ Zob. A. Hertz, *Teatr jako zagadnienie socjologiczne*, w: J. Degler (red.), *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, t. III *Widz – Krytyk – Badacz*, Wrocław 1978, s. 35.

²⁹ B. Brecht, *Trzeci dodatek do teorii „Wartości mosiądzu”*, w: B. Brecht, *Wartość mosiądzu*, tłum. zespołowe, Warszawa 1975, s. 243.

³⁰ K. Rosner, *Narracja jako pojęcie filozofii współczesnej*, w: W. Bolecki, R. Nycz (red.), *Narracja i tożsamość (I). Narracje w kulturze*, Warszawa 2004, s. 13.

³¹ L.H. Lofland, podają za: M. Pieniżek, *Szkolny teatr przemiany. Dramatyzacja działań twórczych w procesie wychowawczym*, Kraków 2009, s. 21.

³² A. Skórzyńska, *Komunikacja między obiegami teatralnymi w ujęciu transkulturowym*, s. 11.

nie doświadczenie siebie dochodzi do szczytu naoczności. (...) Spotykając czujemy: jesteśmy w poszukiwaniu innej, nowej płaszczyzny bycia³³. Takie spotkanie ma niezwykłą moc perswazyjną, może dokonać nie tylko modyfikacji opinii czy też sposobu postrzegania świata, ale nawet doprowadzi do przemiany stosunku człowieka do otoczenia, jego sposobu bycia, systemu wartości.

Kiedy przyjrzymy się historycznym zaszłościom dotyczącym społecznej percepcji aktora jako zasadniczego komponentu spektaklu, wyraźnie zarysowuje się podział na czas, w którym uznawano, że teatr odciąga robotników od pracy i jednocześnie zagraża porządkowi publicznemu (krytyka elit, kleru), a wykonawcy są kwintesencją przywar i nikczemności, rozwiązłości, nawet sodomii³⁴. Ale już od 1574 roku aktorstwo przeobraziło się w zawód i miało organizację cechową. Aktualnie można powiedzieć, iż jest to grupa społeczna najbardziej opiniotwórcza, a poszczególni jej reprezentanci stając się „gwiazdami” budują swoiste wzorce nie tylko zewnętrżności, ale nawet waloryzowania świata, który buduje współczesną świadomość konsumentów kultury. Warto zatem zatrzymać się nad fenomenem aktorstwa, choć w naszych rozważaniach skoncentrujemy się głównie na pedagogicznej perspektywie wcielania się w rolę, aby określić możliwości aktualizacyjne tkwiące w działaniu teatrem.

Scena staje się miejscem studiowania, a podmiotem własnych studiów jest sam aktor, analizie podlegają jego zobowiązania, ale i antycypacja cudzych oczekiwań, czyli także rozbudzanie wrażliwości na drugiego człowieka³⁵. Staje się ów dialog o tyle ważniejszy, o ile wnikiemy w istotę porządku późnej nowoczesności i postrzegania w niej specyfiki egzystencji człowieka. Chantal Delsol powie, że mamy współcześnie do czynienia z człowiekiem, który wyzwolił się z kultury, tradycji, samowystarczalnie acz egotycznie wynajdującym sobie zachowania czy poglądy samozaspokajające. Jeśli podejmuje związek z drugim człowiekiem – to czyni to na kształt kontraktu, rozwiązywalnego w każdej chwili, tzn., kiedy się znudzi lub nie chce podejmować odpowiedzialności. Konsekwencją takiego postępowania jest samotność i przyjęcie postawy pogardy wobec rzeczywistości i innych ludzi³⁶. Akt aktorski pozwala funkcjonować inaczej – wyjść poza siebie i naprzeciw drugiemu człowiekowi³⁷, a jednocześnie ewokuje specyficzne porozumienie, bazujące na hybrydycznej

³³ J. Tischner, *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia” X, Kraków 1978, s. 75 i n.

³⁴ R. Kurek, *Teatry elżbietańskie w ramach kultury nie/oficjalnej*, w: J. Olko (red.), *Obrzęd, teatr, ceremoniał w dawnych kulturach*, Warszawa 2008, s. 264.

³⁵ M. Pieniżek, *Szkolny teatr przemiany. Dramatyzacja działań twórczych w procesie wychowawczym*.

³⁶ Ch. Delsol, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, tłum. M. Kowalska, Kraków 2003.

³⁷ Zob. J. Grotowski, *Ku teatrowi ubogiemu*, tłum. G. Ziółkowski, Wrocław 2007.

kulturowości wszystkich uczestników teatralizacji. Proces hybrydyzacji jest wszak cechą charakteryzującą dzisiejsze wspólnoty, bowiem dla „każdej kultury, wszystkie inne kultury stopniowo stały się wewnętrznymi treściami lub ich satelitami”³⁸. Generuje to najciekawsze w refleksji pedagogicznej doświadczenie – tworzenie tożsamości na drodze wyboru i swoistej peregrynacji przez odmienne światy społeczne. Teatr wykorzystuje tę transkulturowość (choćby poprzez heterosemiczność i polisemiotyczność spektaklu), przez co wpisuje się z jednej strony w aktualia, z drugiej w nowoczesne postępowanie edukacyjne. Dotyczy to także aktów komunikacji – a zwłaszcza waloru kompozycyjnego procesu porozumiewania się, wywiedzionego z „międzykulturowej relacji między różnymi podmiotami dyskursu scenicznego”³⁹. A teatr edukacyjny to przecież teatr mówiący też wprost o problemach wychowanka i jego emocjach, którego celem jest ujęcie w całość, rozsypanych jak w kalejdoskopie, elementów codzienności⁴⁰. Pozwala jednocześnie wychwycić i dotrzeć do wszystkiego, co nas otacza, a czego nie dojrzelibyśmy bez teatru⁴¹. Warto w tym miejscu przywołać niezwykle ważne słowa Kazimierza Brauna „trzeba dziś odnaleźć na widowni twarz każdego pojedynczego widza. Do tego trzeba zapalić światło. I trzeba na scenie zdjąć maskę i kostium, zetrzeć szminkę, przedstawić się własnym, nie fikcyjnym jakiegoś bohatera, ale własnym imieniem i nazwiskiem. Trzeba zacząć ze sobą rozmawiać patrząc sobie w oczy i słuchając siebie nawzajem. W takiej rozmowie nie uciekać już w czyjeś, kogoś trzeciego (autora) fantazje i fabulacje dotyczące innych ludzi i zdarzeń, ale mówić o sobie, o swoim losie, o swoich problemach, otoczeniu, pracy, kraju i tęsknocie za szczęściem. (...) Taki teatr będzie na pewno teatrem społecznym, społecznie coś znaczącym i wnoszącym”⁴². Dodajmy także teatrem aktualizującym potencjalność jego uczestników – spotykających się aktorów i widzów.

Nie jest zamierzeniem autorki demonizowanie wartości teatralizacji wprzęgniętej w proces edukacyjny, raczej wskazanie jej możliwości, przy czym nie zamierza ona zajmować się teatrem jako takim, a jedynie opartym na ekspresji ciała, a zatem teatrem ruchu, bowiem edukacja kulturalna potrzebuje specyficznej integracji, a w teatrze swoistym łącznikiem

³⁸ W. Welsch, *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*, w: R. Kubicki (red.), *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, cz. II, Poznań 1998, s. 196.

³⁹ R. Cieślak, *Mediateka sceny. O teatrze Anny Augustynowicz (w perspektywie komunikowania międzykulturowego)*, w: J. Ostrowska, J. Tysza, A. Skórzyńska (red.), *Teatr – przestrzeń dialogu II. Wokół granic konwencji i technik teatralnych*, s. 18.

⁴⁰ M. Pieniżek, *Szkolny teatr przemiany*, s. 29 i 34.

⁴¹ Zob. T. Łomnicki, *Spotkania teatralne*, wybór i oprac. M. Bojarska, Warszawa 2003, s. 111.

⁴² K. Braun, *Druga Reforma teatru? Szkice*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979, s. 139.

wielu interdyscyplinarnych płaszczyzn jest ciało aktora, jego ruch, generowane znaki oraz komunikacja z odbiorcą, odbywająca się właśnie poprzez ukazane symbole gestualne. Aktorzy zwracają się do widza poprzez swoje ciało, zaś fizykalna obecność, owa cielesność, dzięki ruchliwości i swoistej seksualności, wywiera wpływ na odbiorcę⁴³. Przynosi też element metakomunikacyjny, ewokujący autorefleksję w odniesieniu do samego nadawcy cielesnego przekazu. Niestety – jak się okazuje – kinestetyczne oddziaływanie aktora nadal pozostaje w obszarze przestrzeni mało zbadanych, o czym pisze Patrice Pavis⁴⁴, choć docenia się powszechnie siłę motoryki na scenie, akcentuje istotność widzialnych zachowań człowieka (ważkie w tym kontekście są rozważania Jerzego Grotowskiego, Eugenia Barby czy Antonina Artauda, do których przejdziemy w dalszej części pracy).

Koncentracja ucieleśniona wynika niejako z seksualizacji współczesnej kultury, lansującej transgresję ludzkiej intymności, sprowadzającej fizyczność człowieka do kategorii *ready made*⁴⁵. Jako byt fizjologiczny poddany jest naciskom nowoczesności⁴⁶, podlega regułom popytu i podaży, co skutkuje naskórkowym tworzeniem powierzchowności, które pozorują jedynie efemerycznie tożsamość. Ciało okazuje się zatem kategorią szeroko przenikającą do przestrzeni edukacyjnych, posiada bowiem zasadnicze znaczenie jako konstrukt kulturowy, to, jak postrzegamy jego wymiar fizyczny, uzależnione jest przecież od określenia ciała społecznego⁴⁷, zmodyfikowanego przez procesy interakcyjne, modelujące percepcję. Takie podejście implikuje istnienie swoistej dychotomii ciała obiektywnego i subiektywnego ucieleśnienia⁴⁸, gdzie widzimy je przez pryzmat zewnętrznych oddziaływań (jak u Michela Foucaulta czy Norberta Eliasa) lub doświadczanie własnej cielesności⁴⁹. Można przeto traktować własną substancjalność jako rzecz, którą posiadamy najwcześniej na własność, ale też jako kwintesencję własnej subiektywności czy siedlisko jaźni⁵⁰, można także wyodrębnić ciało emocjonalne, wysportowane, zdrowe czy

⁴³ P. Pavis, *Media na scenie*.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ K. Duniec, *Wizerunek jako towar. Droga do tożsamości?*, w: E. Partyga, P. Morawski (red.), *Niebezpieczne związki. Dramat, teatr i kultura popularna*, Warszawa 2010, s. 135.

⁴⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2006, s. 468.

⁴⁷ Zob. M. Douglas, *Symbol naturalne. Rozważania o kosmologii*, tłum. E. Dzurak, Kraków 2004, s. 110 i n.

⁴⁸ Zob. B.S. Turner, *Regulating Bodies. Essay in Medical Sociology*, London 1992, s. 58 i n.

⁴⁹ Warto przywołać tu niezwykle cenny podręcznik: E. Baldwin, B. Longhurst, S. McCracken, M. Ogborn, G. Smith, *Wstęp do kulturoznawstwa*, tłum. K. Kaczyński, J. Łoziński, T. Rosiński, Poznań 2007, s. 312.

⁵⁰ Ibidem.

chore i – co dla nas ważne – będące dziełem sztuki. Szersze omówienie znaczenia ciała w kulturze i teatrze zamieszczono w rozdziale 3.

Takie zawężenie, przy jednoczesnej komplementarności i symultaniczności działania twórczego, wynika z wieloletnich doświadczeń prowadzenia Szkolnego Teatru Ekspresji⁵¹ z uczniami szkoły podstawowej oraz tworzenia kinestetycznych teatralizacji ze studentami⁵², gdzie konstytutywne jest bazowanie na geście i proksemicznym umiejscowieniu ruchu. Jak się wielokrotnie okazywało, cielesność i ruch są jednymi z doskonałych mediów stymulowania oraz aktualizowania specyficznych i indywidualnych potencjałów każdego uczestnika spektaklu⁵³. Dodatkowo obszar zainteresowania skierowany został na swoisty efekt pedagogiczny, który dostrzegają sami aktorzy, a uzyskany materiał empiryczny będzie egzemplifikacją wartości teatru dla wykonawców, animatorów oraz widzów.

Mając na uwadze ograniczenia eksploracji własnej, głównie wynikające z inicjalnej liczby badanych aktorów i widzów, podjęto jednak próbę zgłębienia zjawiska teatralizacji ruchowych, uznając, iż jednostkowe wypowiedzi, zwłaszcza te ujęte w strukturze longitudinalnej, wskazują na określoną nośność aktualizacyjną takich działań, a przecież właśnie na wskazaniu owych możliwości autorce zależało najbardziej. Także na kolejnym zaakcentowaniu wagi edukacji teatrem w kształceniu, które może – powielane wielokrotnie także przez fora związane z Kongresami Kultury – trafi wreszcie w namysł demiurgów edukacyjnych, znajdując pole w programowym przygotowaniu przyszłych pedagogów i terapeutów.

W tym miejscu pragnę podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do nadania kształtu tej publikacji, przede wszystkim studentom muzykoterapii Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach – Annie Flis, Joannie Gilewskiej-Blacha, Agacie Kowalskiej, Marcie Nowak, Soni Paluch, Annie Buryan, Marcelinie Kowalczyk, Marcie Lebiodzie, Alicji Tasinkiewicz, Laurel Yoder, Agnieszce Kasperczyk, Agnieszce Krzep, Joannie Talik, Karolinie Walentyńskiej i Piotrowi Solorzowi, którzy z niezwykłym zaangażowaniem i pasją, ale też cierpliwością i zrozumieniem przystąpili do działań teatralnych, dzieląc się osobistymi spostrzeżeniami, a często dopuszczając autorkę nawet do własnej intymności, czego tak naprawdę przecenić nie sposób.

Dziękuję również Jego Magnificencji Rektorowi Akademii Muzycznej prof. dr. hab. Tomaszowi Miczce za umożliwienie działań teatralnych

⁵¹ Teatr ten działał przy I Zespole Ogólnokształcących Szkół Społecznych im. St. Konarskiego w Katowicach, w latach 1993–2008.

⁵² Głównie specjalności muzykoterapia w Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach.

⁵³ Zostanie to przedstawione szerzej w rozdziale 5.

i stworzenie atmosfery rozumiejącej i tak dalece życzliwej, że całość trudu eksploracji stała się jedynie przyjemnością odkrywania.

Na wiele słów wdzięczności zasługują także moi współpracownicy skupieni wokół Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej w Katowicach: Iza Dyrda, Marcin Drzazga, Grzegorz Noras, Aleksandra Pyrzyk-Kuta, prowadzący działania teatralne we własnych zespołach, którym jestem szczególnie zobowiązana za podzielenie się swoimi doświadczeniami i przemyśleniami. Nie udałooby się to jednak bez wsparcia i inspirującej życzliwości prof. zw. dr. hab. Jana Malickiego, Dyrektora Biblioteki Śląskiej, który 10 lat temu przygarnął Centrum Ekspresji Dziecięcej i Młodzieżowej umożliwiając mu działania, także teatralizacyjne.

Wyrażam wdzięczność studentom 1 roku pedagogiki studiów nauczycielskich 1 stopnia⁵⁴ i pracownikom Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, którzy wzięli udział w badaniu recepcji spektaklu.

Słowa podziękowania należą się Dziekanowi Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego prof. zw. dr. hab. Stanisławowi Juszczykowi – przede wszystkim za mobilizowanie do badań a potem finalizacji książkowego ich opracowania.

Dziękuję moim przyjaciółom zarówno z Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, jak i z Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, zwłaszcza z mojego Zakładu Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka UŚ i Zakładu Muzykoterapii AM, za każdą chwilę rozmowy, pytania i współbycie w podejmowanych przeze mnie działaniach teatralnych, ale i czysto ludzkich zmaganiach.

Ogromny dług inspiracyjny zaciągnęłam także u Grażyny Szafraniec z Uniwersytetu Śląskiego i Felicji Porady z I ZOSS im. Stanisława Konarskiego w Katowicach – one wszak były współuczestniczkami moich pierwszych teatralnych odkryć, jakich dokonałam na początku tworzenia Szkolnego Teatru Ekspresji w I Zespole Ogólnokształcących Szkół Społecznych im. St. Konarskiego w Katowicach w 1993 roku.

Równie wielki dług metodologiczny mam u prof. zw. dr. hab. Marty Bogdanowicz z Uniwersytetu Gdańskiego i prof. zw. dr. hab. Wiesławy Limont z Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, które obserwowały moje próby działań teatralnych z dziećmi i pomogły mi znaleźć obszary aktywności kinestetycznej warte empirycznej penetracji, a ich zainteresowanie i akceptacja przyjętej strategii, a także potwierdzenie walorów działań teatralizacyjnych, jednoznacznie ukierunkowały moje dalsze wysiłki badawcze i umocniły w przekonaniu, że warto je podjąć.

Ogromną wdzięczność pragnę wyrazić wobec pierwszego czytelnika, a zarazem recenzenta książki, prof. zw. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego,

⁵⁴ Dotyczy roku akademickiego 2011/2012.

dr h.c. multi, że zechciał zapoznać się z materiałem tego opracowania i podzielił się ze mną swoimi uwagami, które pomogły mi dopracować jego ostateczną formułę.

Na koniec muszę podziękować jeszcze jednej wyjątkowej osobie – mojemu synowi, Jakubowi, którego celność spostrzeżeń, dociekliwość, niebywała wręcz siła mobilizująca oraz wiele zainteresowania i cierpliwości umożliwiły mi sfinalizowanie całego projektu.

1. Zamiast wprowadzenia. Edukacja kulturalna czy sztuka dla wszytkożerców?

Nie wiem... co to sztuka. Gdybym wiedział, wówczas to pojęcie byłoby dla mnie zupełnie nieinteresujące¹.

Nikt i nic mi nie pomogło, prócz tzw. kultury, czyli tego „co wyrazamy” z siebie na przestrzeni wieków i co staje się prawie bezosobowe. To jest nasze wspólne dzieło².

1.1. Kultura, sztuka i ich konsumenci – rys orientacyjny

Alfred Louis Kroeber uznaje kulturę za historycznie zróżnicowaną i – co istotne – podlegający ciągłym zmianom zespół powszechnych i przyjętych zwyczajowo sposobów funkcjonowania społeczeństw³. Coraz częściej spotykamy się z uogólnioną perspektywą definiowania tego pojęcia, uznającą, że kulturą jest wszystko, co dotyczy życia społecznego i cywilizacji⁴ oraz co dotyka zjawisk mających korzenie w ludzkiej działalności⁵, będących atrybutem życia⁶. Jest zatem „dobrem zbiorowym i zbiorowym dorobkiem, owocem twórczego i przetwórczego wysiłku niezliczonych pokoleń”⁷. Badacze wyodrębniają rozmaite komponenty, które symultanicznie tworzą ów rozległy zakres omawianego pojęcia: system aksjonormatywny, a więc wartości i reguły działania; świadomość

¹ J. Robakowski, *Videorozmowy 1989–2005. Ciągłe poszukiwuję świata przyszłości*, oprac. K. Rój, w: P. Krajewski, V. Kutlubasis-Krajewska (red.), *Józef Robakowski. Obrazy energetyczne*, Wrocław 2007, s. 159.

² Wywiad z Andrzejem Żuławskim, *Potrzebuję wierności*, „Przegląd” 2000 nr 34.

³ A.L. Kroeber, *Istota kultury*, tłum. P. Sztompka, Warszawa 2002, s. 201.

⁴ Zob. D. Cuhe, *La Notion de culture dans les sciences sociales*, Paris 2004.

⁵ W.H. Goodenough, *W poszukiwaniu roboczej teorii kultury*, tłum. M. Szpetulska-Lazarowicz, w: M. Kempy, E. Nowicka (wybór), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, Warszawa 2004, s. 107.

⁶ Zob. E. Nowicka, *Świat człowieka świat kultury*, Warszawa 2005, s. 58.

⁷ S.Z. Czarnowski, *Kultura*, Warszawa 2005, s. 9.

– czyli dziedzictwo materialne i duchowe, w tym wiedzę i autorefleksję; symbolikę, a w niej teksty oraz kompetencje – głównie umiejętności i nawyki mentalne⁸. Spotkamy się również z określeniem, iż kultura jest względnie zintegrowanym konstruktem, obejmującym „zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswojonych w toku interakcji”⁹ oraz zawierającym w sobie także wytwory/rezultaty owych wyuczonych zachowań, zarówno psychiczne, jak i materialne¹⁰. Luigi Pareyson¹¹ kulturowe uniwersum definiuje jako społeczność składającą się z jednostek otwartych na komunikację, zaś forma kulturowa – jego zdaniem – możliwa jest do pojmowania jedynie jako akt *międzyosobowej komunikacji*.

Zygmunt Bauman proponuje trójpodział rozumienia kultury, umieszczając go w trzech uniwersach pojęciowych: hierarchicznym, w którym kultura utożsamiana jest z dziedziczeniem i stanowi cechę istoty ludzkiej, zawierającą wartościowanie; różnicującym, służącym wyjaśnieniu różnic między wspólnotami ludzkimi (czasowym, środowiskowym i społecznym) i gatunkowym¹².

Roman Ingarden¹³ uznaje kulturę za wyjątkową, intersubiektywną kategorię bytu, zostaje ona wytwarzana, reprodukowana i rekonstruowana w świadomych aktach jej uczestników – nadbudowują owe akty istotę kultury, a więc jej sensy, jakości, normy i wartości. Istnieją one jednak jedynie w momencie ich interpretowania przez pewną społeczność, której podmioty nawzajem się rozumieją i podejmują akty międzyludzkiego tworzenia i rekonstruowania. Kultura przeto wymaga aktywności świadomościowej i jest to jej warunek konstytutywny, inaczej jej twory podlegają redukcji¹⁴. Podobnie na swoistość interakcyjności wskazuje Mary Douglas, skoro działalność poznawcza człowieka w głównej mierze opiera się na tworzeniu kultury i dopasowywaniu jej do konkretnych sytuacji, to w swoich działaniach przyjmuje on postawę negocjacji, zmuszając „swych bliźnich do przetykania kultury. Kiedy dochodzi między ludźmi

⁸ K. Frysztacki, P. Sztompka, *Wprowadzenie*, w: K. Frysztacki, P. Sztompka (red.), *Polska początku XXI wieku. Przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, Warszawa 2012. Zob. też Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków 2012, s. 27.

⁹ A. Kłóskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1980, s. 40.

¹⁰ Zob. R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, tłum. A. Jasińska-Kania, Warszawa 2000, s. 47 i n. Por. E. Nowicka, *Świat człowieka, świat kultury*, s. 60.

¹¹ Podają za: U. Eco, *Estetyka formatywności a pojęcie interpretacji*, tłum. M. Salwa, w: U. Eco, *Sztuka*, Kraków 2008, s. 27.

¹² Z. Bauman, *Kultura jako praxis*, tłum. J. Konieczny, Warszawa 2012, s. 96–162.

¹³ R. Ingarden, *O dziele architektury*, w: R. Ingarden, *Studia z estetyki*, Warszawa 1958, t. 2, s. 120 i n.

¹⁴ Zob. M. Różewicz, *Teoria dzieła sztuki teatru w Ingardenowskim modelu humanistyki*, Wrocław 2002, s. 24.

do transakcji, środkami wymiany są jednostki kultury¹⁵. Pojedynczy człowiek formułuje w oparciu o nie swoje życie, czerpiąc wzory postępowania, reagowania czy myślenia, bez nich nie mógłby funkcjonować – staje się bowiem istotą ludzką właśnie za sprawą wchłaniania gotowych wzorów¹⁶.

Niewątpliwie kultura ma w sobie potencjał kumulatywny, jeśli przyjąć jej aspekt rozprzestrzeniania się na drodze dyfuzji – mamy wówczas do czynienia z *kulturą rzeczywistości*, czy jak kto chce – z cywilizacją. Przyjmuje także oblicze permanentnie twórcze – i w tym przypadku mówimy o najbardziej nas interesującej w kontekście niniejszego opracowania *kulturze wartości*. Gdzieś jeszcze pojawiają się odniesienia do *kultury społecznej*, zwłaszcza w rozumieniu zachowań społecznych dotyczących ucieleśnień i interakcji, a wszystko uzupełni język¹⁷ – jako odrębny składnik, swoiście mediujący pomiędzy trzema poprzednimi.

Claude Lévi-Strauss zastosował w naukach społecznych jeszcze dosadniejsze rozumienie znaczenia języka i jego udziału w konstytuowaniu się rzeczywistości społecznej. Wykorzystując strukturalistyczne strategie językoznawcze dokonał analizy społeczeństw, widząc w nich porządki symboliczne¹⁸, a z tego już bliska droga do wywiedzenia koncepcji kultury jako zbioru systemów symbolicznych, „wśród których poczesne miejsce zajmują język, reguły zawierania małżeństw, stosunki gospodarcze, sztuka, nauka, religia”¹⁹. Przy czym powiemy – podążając za rozważaniami Ferdynanda de Saussure’a²⁰ – że sens i znaczenia powstają właśnie w ramach systemu językowego.

Mając na uwadze powyższe konstatacje język będziemy rozumieć szeroko, jako formułę komunikowania się i sytuowania siebie w relacji z innymi, co umożliwia prowadzenie dyskursów czy też korzystania z cudzych doświadczeń²¹, a te z kolei wiodą do ujawniania i komponowania sensu. Kultura bowiem – w myśl idei Jerzego Kmity²² – jest rzeczywistością

¹⁵ M. Douglas, *Profile kultury*, tłum. E. Klekot, w: M. Kempy, E. Nowicka (wybór), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, Warszawa 2005, s. 155; zob. też W.H. Goodenough, *W poszukiwaniu roboczej teorii kultury*.

¹⁶ Zob. R. Benedict, *Wzory kultury*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1966, s. 342 i n.

¹⁷ A.L. Kroeber, *Istota kultury*, s. 210.

¹⁸ Zob. D. Howarth, *Dyskurs*, tłum. A. Gąsior-Niemiec, Warszawa 2008, s. 43.

¹⁹ C. Lévi-Strauss, *Wprowadzenie do twórczości Marcela Maussa*, w: M. Mauss, *Socjologia i antropologia*, tłum. M. Król, K. Pomian, J. Szacki, Warszawa 2001, s. 14. Jeszcze pojemniejsze rozumienie kultury uściślone o wiedzę, prawo, moralność i obyczaje, zdolności i nawyki znajdziemy u Edwarda Burnetta Taylora, przytaczam za: M. Golka, *Socjologia kultury*, Warszawa 2008, s. 34.

²⁰ F. de Saussure, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzyk, Warszawa 1991, s. 89 i n.

²¹ Zob. W.H. Goodenough, *W poszukiwaniu roboczej teorii kultury*, s. 110.

²² J. Kmity, *Konieczne serio ironisty. O przekształcaniu się problemów filozoficznych w kulturoznawcze*, Poznań 2007.

mentalną, leżącą w obszarach wiedzy, przekonań, poznawczych kodów, na podstawie których czynny w niej uczestnik formułować może własne sądy czy imperatywy dla swego postępowania. Dochodzimy tu przeto do kwestii tworzenia znaczeń, które są generowane negocjowaniem sytuacji, „ponieważ posiadamy odmienne, często przeciwstawne, kulturowe/poznawcze modele ‘tej samej’ domeny doświadczenia, przez co często podważamy cudze koncepcje rzeczywistości”²³. Powołując się na koncepcję Zoltana Kövecsesa utożsamiamy kulturę z dość rozbudowanym zespołem znaczeń, które są wspólne konkretnym osobom (zbiorowościom). Tak pojmowana kultura implikuje rozumienie uczestnictwa w niej jako posiadania „umiejętności współtworzenia znaczeń z innymi członkami grupy”²⁴. Można powiedzieć – odwołując się do myśli Marca Augé i nieco ją parafrazuując, że mamy tu do czynienia z posadowieniem społecznym kultury, z jej specyficzną substancjalizacją wynikającą ze zlokalizowania społeczeństwa i tworzenia kulturowych granic²⁵. Wszak *bycie w kulturze* to „wszelki kontakt człowieka z wytworami kultury oraz zachowaniami kulturowymi, a tym samym bezpośredni bądź pośredni kontakt z innymi ludźmi”²⁶.

Dla kontekstów poruszanych przeze mnie istotne wydaje się zwłaszcza akcentowanie istnienia odpowiedniego aparatu, niezbędnego do dokonywania owego aktu tworzenia. Kövecses mówi o sensotwórczych narządach odpowiedzialnych za kreację – o mózgu i ciele. Pierwszy determinuje pojawienie się procesów poznawczych odpowiedzialnych za produkcję znaczeń, drugi zaś – ciało za nadawanie znaczenia znakom językowym i pozajęzykowym, co „uczyni znaczącymi wszystkie obiekty i zdarzenia, które same w sobie znakami nie są”²⁷. Oba te narządy podlegają rozwojowi i przekształceniom na drodze ewolucji, odbywającej się w środowisku tak fizycznym, jak i społecznym, ale mając powszechny charakter, odpowiadają za znaczenia uniwersalne z jednej strony, i za specyficzne znaczenia przypisywane im kulturowo – z drugiej.

Proces nadawania znaczeń zmienia się, podobnie jak metamorfizie podlega samo pojęcie kultury. Zygmunt Bauman pisze nawet o jego peregrynacjach. Wyraźnie zaznacza, iż aktualnie kultura składa się „z ofert, nie nakazów; z propozycji, a nie norm. Jak to już Bourdieu odnotował, kultura posługuje się dziś roztaczaniem pokus i rozstawianiem przynęt, kuszeniem, uwodzeniem, a nie normatywną regulacją (...) Jeśli istnieje coś, wobec czego dzisiejsza kultura pełni funkcję homeostatu, to jest to nie konsekwencja stanu aktualnego, lecz przemożny pęd do nieustającej

²³ Z. Kövecses, *Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie*, tłum. A. Kowalczak-Pawlik, M. Buchta, Kraków 2011, s. 476.

²⁴ Ibidem, s. 475.

²⁵ M. Augé, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. R. Chymkowski, przedmowa W.J. Burszta, Warszawa 2010, s. 32–33.

²⁶ M. Golka, *Socjologia kultury*, s. 122.

²⁷ Z. Kövecses, *Język, umysł, kultura*, s. 475.

zmiany (...)”²⁸. Można powiedzieć, że stała się towarem, odbiorca zaś okazał się klientem, częstokroć dość bezpardonowo uwodzonym.

Pojawia się też nowa świątynia konsumpcji – centrum handlowe. Zestawienie supermarketu z katedrą²⁹ wskazuje na pojawienie się zjawiska, niezwykle niebezpiecznego, w którym zakupy stają się obrzędem religijnym, bazując na tych samych przesłankach – skłonności do wspólnoty i masowego generowania preferencji. Teatr i konfesjonał zastąpiło multikino, „w którym człowiek przeżywa katharsis i odczuwa skruchę z powodu braku perfekcji w naśladowaniu jedynie pięknego i prawdziwego modelu życia lansowanego przez film czy telewizję”³⁰. Supermarket to swoiste miejsce antropologiczne – konkretna i symboliczna konstrukcja przestrzeni³¹, do której wszyscy – chcąc nie chcąc, się odnoszą, bo jest ona lokalizacją, w której powinno się być, aby nadażyć za tym, co aktualnie znajduje się na konsumpcyjnym topie, gdzie przyziemna rozrywka egzystuje z kinem, elitarną księgarnią, klimatyczną pijalnią herbaty czy barem szybkiej obsługi.

Z jednej strony świątynia ta to miejsce, ale lokalizacja owa ma jednak też coś z *nie-miejsca*, o którym pisał Augé, gdyż mianem tym „oznaczamy dwie komplementarne, ale odrębne rzeczywistości: przestrzenie ustanawiane w relacji do pewnych celów (transport, tranzyt, handel, wypoczynek) i relacje, które jednostki utrzymują z tymi przestrzeniami”³². I choć obie te sfery mogą się częściowo pokrywać, to jednak nie mogą łączyć się ze sobą. A każde takie *nie-miejsce* wywołuje samotną umowność. „Jednostki, zbliżając się do siebie, tworzą sferę społeczną i zagospodarowują miejsca. Przestrzeń hipernowoczesności (...) ma do czynienia wyłącznie z jednostkami (klientami, pasażerami, użytkownikami, słuchaczami), które są identyfikowane, socjalizowane i lokalizowane (nazwisko, zawód, miejsce urodzenia, adres) jedynie przy wejściu i wyjściu”³³. Brak tego, co pomiędzy, brak rzeczywistej lokalizacji, to tylko momenty przejścia, naskórkowej nanoobecności, quasi-bytowania. Nie ma więzi waloryzującej takie obcowanie z przestrzenią, w której może zachodzić transfer kulturowy. Typowość, zwyczajność i powtarzalność pozbawiona refleksyjności rzeczywistej trywializuje i słyca kontakty, a wspólnym mianownikiem kultury codzienności i sztuki staje się konsumpcja, zarówno w sensie dosłownym (jedzenie i picie, czyli zabiegi

²⁸ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 27–28. Materiał inspirujący „Europejski Kongres Kultury”, Wrocław 8–11 września 2011.

²⁹ Porównanie zaczerpnięto z wiersza Marcina Świetlickiego, *Bacność!*, przywołuję za: J. Hobot, *Polonistyka szkolna a kultura masowa*, w: A. Janus-Sitarz (red.), *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, Kraków 2004, s. 281.

³⁰ J. Hobot, *Polonistyka szkolna a kultura masowa*, s. 282.

³¹ Zob. M. Augé, *Nie-miejsca*, s. 34.

³² *Ibidem*, s. 64.

³³ *Ibidem*, s. 76.

związane z cielesnością człowieka), jak i metaforycznym. A wszystko to w klimacie nawyku konsumpcyjnego i repetycji³⁴ właśnie. Klient jest – dodajmy częstokroć, używając terminologii Petersena – wszystkożerny³⁵. Oznacza to, że pochłania wszystko, bez wyjątku, a wszystkożerność staje się wypadkową zjawiska *ksenogamiczności* kultury, które ulega swoistej proliferacji. Wyraziście rysuje się bowiem sytuacja, że kwalifikacje jako elementy kultury posiadają zarówno dramaty Shakespeare’a, dzieła wielkich twórców opery, ale i Superman, futbol z klubem kibica odzianym i umalowanym w barwy klubowe – co zauważył Wojciech Józef Burszta³⁶. Mamy tu do czynienia z zacieraniem się granic pomiędzy komponentami pochodzącymi z różnych obiegu kulturowych, dochodzi do cyrkulacji treści oraz symboli, jaka zachodzi pomiędzy różnymi mediami, przyjmując kształt migracyjnych zachowań odbiorców, nazywanych konwergencją³⁷. Konsument, poprzez kontakt z innymi konsumentami, zachęcany zostaje do wyszukiwania nowych danych i dokonywania ich asocjowania z różnymi treściami zawartymi w odmiennych środkach przekazu. Konwergencja jawi się jako kultura uczestnictwa. Mówimy zatem o totalnym obcowaniu z kulturą, o „byciu w kulturze”³⁸. Marian Golka formułuje tezę, iż kultura otacza człowieka jak najbliższy proksemicznie krąg, ze wszystkich stron, zatem jednostka zostaje „zanurzona w kulturze”³⁹, a jej zachowanie jest wyznaczone całkowicie lub parcjalnie przez funkcjonujące w danej zbiorowości wzory kultury lub artefakty.

Problemem okazuje się zwłaszcza siła uwodzenia konsumenta, a raczej ogłupiająca nierzadko jego retoryka. *Musisz to zobaczyć, nie może cię tam nie być, tego nie możesz przegapić, to jazda obowiązkowa* – to slogany pojawiające się przy okazji reklamowania wydarzeń mniejszych i nieco większych, które uzurpują sobie prawo do budowania kształtu kulturowego obrazu teraźniejszości. Wyrażna staje się w tym kontekście paralela z ideą teorii kapitalistycznej kultury Theodora Adorna. Uznaje on, iż istotna jest przede wszystkim refleksja dotycząca kwoty, jaką wydaliśmy, aby kupić bilet na koncert. Jego zdaniem bardziej cenimy cenę biletu, niż sam koncert⁴⁰. I choć ofert ma być wiele, ktoś jednak arbitralnie – przez

³⁴ Powtarzalnych form zachowań determinowanych przez kulturę, por. A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, tłum. i wstęp Z. Pucek, Kraków 2005, s. 102 i n.

³⁵ Przytaczam za Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, s. 18.

³⁶ W.J. Burszta, *Praktykowanie kultury. Szkic do problemu*, w: D. Milczuk, S. Rajtowski (red.), *Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*, Warszawa 2011, s. 63–64.

³⁷ H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Warszawa 2007, s. 9 i n.

³⁸ Termin zaczerpnięty z: M. Golka, *Socjologia kultury*, s. 120.

³⁹ Ibidem, s. 121.

⁴⁰ T. Adorno, *The Culture Industry*, London 1991, s. 33–34.

perswazyjną retorykę waloryzującą pozytywnie tego, który pozostaje w kręgu wtajemniczenia i deprecjonującego tego, który przebywa poza nim – wskazuje na hierarchię ważności. A zatem uwodzenie czy też raczej zakamufLOWany przymus? Bo jeśli przegapisz, nie będziesz uczestniczyć – wypadasz z obiegu „tych, którzy są najlepiej zorientowani”. Reklamodawcy doskonale wiedzą, w jaki sposób „naciśnąć ewolucyjne guziki”, aby uruchomić skłonność klienta do konkretnego zachowania (zakupu), zaś owa konsumpcyjna indoktrynacja pojawia się niemal w momencie narodzin człowieka. Twórcy marketingowych sloganów przekonują odbiorców, że nieprzeciętny produkt uczynić może z przeciętnego klienta kogoś atrakcyjnego – jeśli nie posiadasz własnego daru uwodzenia, my wyrównamy twoją niedoskonałość – odpowiednim towarem czy usługą. W takiej poetyce uwodzącej reklamy łatwo wmówić niedojrzałemu konsumentowi, że „ten zespół fajnie gra”, co skutkować będzie wzrostem zakupu płyt, ale doda również atrakcyjności seksualnej samemu muzykowi, co z kolei stymulować będzie oczekiwanie na nowe produkcje muzyczne i ich zakup⁴¹. Odbiorca – co paradoksalne – przekonany jest o swobodzie własnego wyboru, nie widzi manipulacji i ubezwłasnowolnienia ze strony perswazyjnego komunikatu medialnego. „Siła ideologii przemysłu kulturalnego jest taka, że konformizm zastępuje świadomość”⁴², a jego dominację nad umysłami konsumentów widać niezwykle ostro.

Potęguje jeszcze to zjawisko wszechogarniający klienta przekaz telewizyjny, z jednej strony reklamujący tego rodzaju „wydarzenia” (eventy) jako konieczne, niejako obligatoryjne, z drugiej zaś dostarczający teksty kultury o dość wątpliwej wartości, przesycone przemocą, mało wysublimowanym erotyzmem i często pozbawione jakiegokolwiek siły refleksyjotwórczej (nie licząc szczątkowej oferty misyjnej w telewizji publicznej), zwane nawet fast foodem⁴³ dla mózgu. Trudno się jednak dziwić temu, skoro kreatorami komunikatów medialnych stają się, jak chce Pierre Bourdieu, *zarządcy świadomości*⁴⁴ – choć nie predysponują ich na ogół wyróżniające zasługi intelektualne to jednak wywołują oni dość często skłonność pewnej grupy najmniej samodzielnych konsumentów do *self deception*, prowadzącą w konsekwencji ku allodoksji⁴⁵. Dzięki uznaniu ich za autorytet mogą przekazywać widzom gotową papkę perswazyjnie, wskazując, co winni oni myśleć. Neil Postman demaskując

⁴¹ Interesującego materiału na ten temat dostarcza film dokumentalny Richarda Heapa, *Consumed*, Wytwórnia Slackjaw Film, Wielka Brytania 2011.

⁴² T. Adorno, *The Culture Industry*, s. 90.

⁴³ P.T. Nowakowski, *Fast food dla mózgu, czyli telewizja i okolice*, Tychy 2002.

⁴⁴ P. Bourdieu, *O telewizji. Panowanie dziennikarstwa*, tłum. K. Sztandar-Sztanderska, A. Ziółkowska, red. naukowa M. Jacyno, Warszawa 2009, s. 77. Zob. też: J. Storey, *Studia kulturowe i badania kultury popularnej. Teorie i metody*, tłum. J. Barański, Kraków 2003, s. 108.

⁴⁵ P. Bourdieu, *O telewizji*, s. 112.

informacyjny przekaz telewizyjny pisze o tym, że jako format służy on przede wszystkim rozrywce, a nie zadumie⁴⁶. Problem zasadniczy tkwi w tym, że owi zarządcy świadomości reprezentują niestety niesłychany konformizm moralny stykający się z cynizmem, a ich „posłannictwo medialne” służy jedynie ustanowionym przez decydentów hierarchiom, akademizmowi lub walorom rynkowym.

Doskonałego opisanie formuły perswazyjnej w komunikacji dokonał G. Lakoff, formułując pojęcie *framingu*, tzn. budowy dyskursu dominującego, polegającego na przejęciu władzy nad umysłem słuchaczy/ odbiorców komunikatu politycznego za pomocą użycia metafor⁴⁷. Jego konstatacje dowodzą niezbicie, iż nie jest to tylko gra językowa. Powołując się na najnowsze dociekania empiryczne neurokognitywistów wskazuje, że używane w takich przekazach zakorzenione neurologiczne metafory potrafią wywoływać aktywność, pobudzać i intensyfikować pracę odpowiednich obwodów neuronowych i ośrodków mózgu. Potencjał manipulacyjny, jaki tkwi w przekazie metaforycznym, zostaje więc również wprzęgnięty w kształtowanie własnego wizerunku, dzięki temu publiczność medialnego spektaklu skutecznie przekonywana jest o tym, komu należy ufać, a kto jest godzien jedynie potępienia. A wszystko zabarwione jest aurą niedopowiedzeń i przekonaniem widzów o samodecydowaniu, ponieważ perswazja ukryta za woalem metafory jest łatwa do przyswojenia i internalizacji, bez dyskomfortu doświadczeń znanych z bezpośredniego nakłaniania do zmiany bądź formowania własnej opinii według przyjętych schematów. Widz nie dostrzega zaistnienia medialnego *framingu* i przyjmuje często bezkrytycznie przenośny przekaz.

Dyskurs dziennikarza/eksperta jest też zależny od preferencji ideologicznej czasopisma⁴⁸, stacji nadawczej czy innego lobby, nie jest zaś – jakbyśmy oczekiwali – obiektywną krytyką. Sztywno ukierunkowana narracja jeszcze bardziej utrudnia orientację w tym, co może spożywać konsument kultury, by rozbudzać rzeczywistą wrażliwość i świadomość odbiorczą. Dodajmy – dokonuje się w ten sposób swoista ewaluacja oferty kulturowej, jedne z jej elementów uznane są za cenne, inne za bezwartościowe. Tak rodzi się pozór działania kulturalnego, by dotrzeć do szerokiej publiczności (wszechpotężna *oglądalność*) schlebia się najmniej wyrobionym gustom, a telewizyjna ramówka zawiera głównie programy, które mają na celu zaspokajać potrzeby podglądactwa i ekshibicjonizmu (reality show, talk-show). Kultura masowa jest niehomogeniczna (nie trzeba z niej korzystać jako z całości), a jej publiczność postrzegana zostaje jako masa

⁴⁶ N. Postman, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, tłum. L. Niedzielski, Warszawa 2002, s. 131.

⁴⁷ G. Lakoff, *The Political Mind: Why You Can't Understand 21st-Century Politics with an 18th-Century Brain*, New York 2008.

⁴⁸ Pisze o tym Joseph Jurt, *La réception de la littérature par la critique journalistique. Lectures de Beranos 1926–1936*, Paris 1980.

konsumentów, którzy są bierni i podporządkowani manipulacji perswazyjnych mediów oraz bezbronni wobec fałszywej przyjemności masowej konsumpcji, nacechowanej bezmyślnością i bezkrytycznością⁴⁹. Dominik Strinati nazywa ową masę „kulturowymi naiwniakami”⁵⁰.

Dostarcza ona konsumentowi komunikatu, którego istotą są „skrawki życia (...), akty emocjonalnego obnażania się, które nie noszą nawet pozorów prawdziwie przeżytego doświadczenia (...)”⁵¹. Nawet najbardziej „poważne” przekazy medialne muszą ustąpić przed presją komercyjnej logiki rynku i marketingu – w ten sposób dokonuje się specyficzna „konsekracja za pomocą liczb i «widoczności w mediach». (...) Tym sposobem natężenie wpływu pola dziennikarskiego (...) zagraża autonomii pozostałych pól produkcji kulturowej”⁵². Możemy nawet zauważyć narzucanie *kultury oficjalnej*, jedynie godnej praktykowania. Trudno też w tym kontekście mówić o *upowszechnianiu kultury*, a raczej o ciągłym plebiscycie popularności, w którym sztuka poddawana zostaje werdyktowi powszechnego głosowania⁵³. „Walor produktu kulturowego i stopień jego rozpowszechnienia i dochodowości (czytaj: popularność, bo tym stopniem się ją mierzy) stopiły się w jedno. (...) Trzeba pilnie notowania giełdy kulturowej śledzić – znane są z kaprysów i słyną z niespodzianek”⁵⁴. Uprawomocnienia nabiera wówczas, ujmowana na ogół w perspektywie pesymistycznej⁵⁵, *kultura popularna*, której dowartościowania domagają się Claude Grignon i Jean-Claude Passeron⁵⁶, a która na gruncie polskim najpełniejsze omówienie, ale i obiektywną waloryzację, także pedagogiczną, znalazła za sprawą organizowanych przez Zbyszka Melosika konferencji naukowych i jego działalności publikacyjnej⁵⁷. Wrócimy jeszcze do tej kwestii w dalszej części opracowania.

⁴⁹ D. Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, tłum. W.J. Burszta, Poznań 1998, s. 23.

⁵⁰ Ibidem, s. 43.

⁵¹ P. Bourdieu, *O telewizji*, s. 79.

⁵² Ibidem, s. 111.

⁵³ Ibidem, s. 113.

⁵⁴ *Bauman o popkulturze. Wypisy, koncepcja i wybór* M. Halawa, P. Wróbel, Warszawa 2008, s. 311.

⁵⁵ D. Macdonald, *Kultura masowa*, tłum. Cz. Miłosz, Kraków 2002.

⁵⁶ C. Grignon, J.-C. Passeron, *Le Savant et le Populaire*, Paris 1989.

⁵⁷ Zob. m.in. Konferencje naukowe nt. „Kultura popularna i społeczne konstruowanie tożsamości”, organizator Collegium Europaeum Gnesnense, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Gniezno, 22–24 września 2009 oraz „Kultura popularna i społeczne konstrukcje tożsamości”, Gniezno 6–8 września 2010. Cenne są także publikacje: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Kraków 2010; Z. Melosik, *Kultura popularna, walka o znaczenie i pedagogika*, w: A. Gromkowska-Melosik (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, Poznań–Leszno 2007; Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, w: Z. Kwieciński, W. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2,

W tym kontekście warto przywołać dodatkowo pojęcie *autonomii pola produkcji kulturowej*, o którym pisał Pierre Bourdieu⁵⁸. Wyższy poziom autonomii gwarantuje rozkład sił symbolicznych korzystniejszy dla twórców, kiedy nie muszą oni podporządkowywać się oczekiwaniom zewnętrznym. Niestety dążenie do subpola produkcji na wielką skalę okazuje się silniejsze. Wówczas – zgodnie z zasadą hierarchizacji zewnętrznej i kryterium doraźnego sukcesu komercyjnego – pierwszeństwo mają artyści znani i powszechnie uznawani przez szeroką publiczność. Nie ma to jednak związku z jakością ich produkcji. Nie liczy się już to, co kiedyś w kulturowej komunikacji było swoistym wyrafinowaniem, co wiązało się z gustem z jednej strony, a potrzebą estetyczną z drugiej, co różniło odbiorców, co rodziło polemikę, ale i dynamikę w różnorodności. Kiedyś wybór jakości owego uczestnictwa w kulturze i jawna jego deklaracja znakowały ludzi. Był elementem ich tożsamości. Teraz każdy towar można sprzedać i wcisnąć klientowi bubel, nazywając go wydarzeniem roku. Jak dosadnie powiedział Bauman – mówiąc o nadawcach (reklamotwórcach) kultury „liczą na zaślubiny kunsztu uwodzenia z impulsem potencjalnych klientów do zabiegania o podziw współziomków i własną nad nimi przewagę”⁵⁹.

Przyjmując perspektywę socjologiczną, piętnującą wszystkożerność i antropologiczną, odwołującą się do Melville’a J. Herskovitsa⁶⁰ będziemy zatem rozumieli kulturę jako fenomen zorganizowany i dynamiczny, o określonej płynnej zmienności, podlegający naszemu uczeniu się – zwłaszcza w obszarze nierzadko bezkrytycznego przystosowania jednostki do całokształtu komponentów otoczenia, który wywiedziony jest z elementów ludzkiej egzystencji. Czynnikiem nabywania kultury są bowiem zarówno rodzina, rówieśnicy, otoczenie zamieszkania, jak i instytucje wychowawcze i sama kultura jako taka⁶¹. Dodajmy, iż możemy ją badać, ponieważ dysponuje określonymi prawidłowościami. Co istotniejsze, kultura jest też instrumentem zdobywania środków do twórczej ekspresji. I dalej doprecyzujemy – za Wojciechem J. Bursztą – że jest złożoną całością zawierającą wiedzę, religię, moralność, prawo czy obyczaj oraz – jakże ważną w kontekście niniejszych rozważań – sztukę⁶².

Warszawa 2004; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.

⁵⁸ Zob. P. Bourdieu, *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, tłum. A. Zawadzki, Kraków 2007, s. 331–332.

⁵⁹ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, s. 30.

⁶⁰ M. Herskovits, *Man and His Works* (1940), podają za: W.J. Bursztą, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998, s. 41–42.

⁶¹ M. Golka, *Socjologia kultury*, s. 71 i n.

⁶² W.J. Bursztą, *Antropologia kultury*, s. 28.

Zatrzymajmy się przez moment nad pojęciem sztuki – mimo dość zasadniczej postawy twórcy będącego autorem motto do tego rozdziału. Powołamy się na istniejące definicje, zaczerpnięte z bogatej i wieloaspektowej literatury przedmiotu, które najlepiej doprecyzują zakres terminologiczny potrzebny do rozważań tu podejmowanych. Za Umberto Eco przyjmujemy kategoriałną definicję sztuki, wskazującą na działanie, „dzięki któremu artysta wciela w materię i ustanawia na płaszczyźnie artystycznej doświadczenia świata zmysłowego postrzegane wcześniej zgodnie z regułami poziomu estetycznego”⁶³. Możemy więc upatrywać jej znaczenia w ujmowaniu jej jako świadomego użycia „umiejętności i twórczej wyobraźni szczególnie w wytwórstwie estetycznych przedmiotów”⁶⁴, jak i samych „tak powstałych dzieł”⁶⁵. Najistotniejsze edukacyjnie jest jednak ustalenie poczynione za Ireną Wojnar⁶⁶, że sztuka rozszerza szereg kompetencji twórcy i odbiorcy, zaczynając od siły wyzwania ekspresji, porozumiewania się czy manifestowania własnych intencji, ale też osiągania osobistej wiedzy czy rozumienia rzeczywistości. Interesujące jest również postrzeganie sztuki jako praktyki twórczości artystycznej⁶⁷ – możemy mieć wówczas na uwadze rozmaite tworzywa i sposoby ekspresyjnego ich użycia przez twórcę (malarstwo, rysunek, rzeźba, film, muzyka, teatr czy taniec).

Dzieło sztuki ma walor namacalny i imitacyjny – jest desygnatem rzeczywistości, na której się wzoruje, jest przedstawieniowe, odzwierciedlone w reprezentacjach, ma przewodnią ideę, która ewokuje przemyślenia i przeżycia. Jednocześnie winno być innowacyjne i oryginalne⁶⁸, o cechach wyjątkowości generującej zaskoczenie widza – aby przedmiot mógł się podobać, musi wywoływać zdziwienie⁶⁹. Nie bez znaczenia jest swoista elitarność tych, którzy obcuja z dziełem sztuki, zarówno w kategorii twórcy, jak i publiczności. Istotną okazuje się także strategia waloryzacji artefaktów, możemy wyróżnić tu rejestr estetyczny (jak chce Eco, należący niejako do fenomenologii reakcji estetycznych⁷⁰), hermeneutyczny – poszukujący sensu, etyczny i wreszcie funkcjonalny i ekonomiczny⁷¹. Ważne jest również założenie, iż istotą dzieła „jest konstrukcja formalna,

⁶³ U. Eco, *Zagadnienie ogólnej definicji sztuki*, tłum. M. Salwa, w: U. Eco, *Sztuka*, Kraków 2008, s. 157.

⁶⁴ Słownik Webstera, za: Z. Kövecses, *Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie*, s. 89.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Zob. I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 151.

⁶⁷ N. Heinrich, *Socjologia sztuki*, tłum. A. Karpowicz, Warszawa 2010, s. 12.

⁶⁸ Zob. A. Bowness, *The Conditions of Success. How the Modern Artists Rises to Fame*, London 1989.

⁶⁹ Zob. U. Eco, *Zagadnienie ogólnej definicji sztuki*, s. 159 (przypis 20).

⁷⁰ U. Eco, *Rola i granice socjologii sztuki*, tłum. P. Salwa, w: U. Eco, *Sztuka*, s. 33.

⁷¹ N. Heinrich, *Socjologia sztuki*, s. 80.

wzbudzająca bezpośrednio metafizyczne uczucie, które zresztą może być obudzone przez silne napięcia uczuć żywionych, filozoficzne rozmyślanie, widoki natury, sny lub jakiegokolwiek wykraczające poza codzienność zjawiska⁷².

Dodatkowo sztuka „nie jest faktem naturalnie danym, lecz zjawiskiem konstruowanym w procesie historycznym, w sferze praktyki”⁷³. Jej waloryzacja czy szerzej recepcja warunkowana zostaje rozległym kontekstem, ale też wymaga dyspozycji niezbędnych jednostce do świadomego wkroczenia w jej przestrzenie – należy się w tym miejscu odwołać do Pierre’a Bourdieu. Gust odbiorcy – rozumiany przez niego jako swoista wypadkowa „przesunięcia estetycznego wymiaru przyjemności do centrum pola produkcji kulturowej (...) jest wynikiem korelacji praktyk estetycznych z przynależnością społeczną”⁷⁴. Rodzi się wówczas *habitus*⁷⁵ – swoista predyspozycja społeczno-kulturowa, która determinuje czy raczej konstytuuje pułap możliwości recepcyjnych sztuki. Okazuje się to punktem analizy barier dostępu do kultury czy sztuki tzw. wysokiej. I choć coraz częściej przekonujemy się, iż edukacja instytucjonalna (także artystyczna) nie likwiduje nierówności⁷⁶ tak ekonomicznych, jak i kulturowych, to jednak winniśmy poszukiwać wszelkich sposobów, aby każdy odbiorca mógł poczuć, że jest na swoim miejscu w kontakcie z dziełem. Mówimy tu o *kontakcie semiotycznym*, związanym z dekodowaniem znaczeń zawołowanych w wytworze, ale, co ważniejsze – o *doświadczeniu* „wartości w akcie odbioru sztuki”⁷⁷. A przy tej okazji wspominamy i o dość wyspecjalizowanych reakcjach na sztukę: wizualnych, semantycznych, emocjonalnych, intelektualnych, estetycznych czy nawet fizjologicznych⁷⁸ (jak ma to miejsce na przykład podczas słuchania określonego materiału muzycznego – relaksacyjnego lub stymulującego).

Niebezpieczeństwo zaistnienia poczucia zagubienia konsumenta tkwić może również w samym dziele – przed czym przestrzegał José Ortega y Gasset, kiedy twórczość/przekaz kulturowy będzie bardziej zorientowany na formę niż treść, jego hermetyczna formuła sprawi, iż jedynie garstka odbiorców będzie miała poczucie obcowania z czymś, co podlega ich rozumieniu i czyni ich znawcami, większość widowni zaś będzie miała

⁷² J. Misiewicz, *Ciało czasu. Esej o teatrze*, Lublin 2011, s. 34.

⁷³ N. Heinich, *Socjologia sztuki*, s. 67.

⁷⁴ Ibidem, s. 70; zob. też. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, s. 97 i n.

⁷⁵ Zob. P. Bourdieu, *Dystynkcja: społeczna krytyka władzy sądenia*, tłum. P. Biłos, Warszawa 2005; zob. też. P. Bourdieu, *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, tłum. A. Zawadzki, Kraków 2007, s. 454 i 497.

⁷⁶ Dosadnie prezentuje takie stanowisko Raymond Boudon, *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, tłum. A. Karpowicz, Warszawa 2008, s. 49 i n.

⁷⁷ M. Golka, *Socjologia sztuki*, Warszawa 2008, s. 171.

⁷⁸ Ibidem, s. 185.

poczucie przebywania w obszarach *profanum*⁷⁹. Z drugiej strony w ostatnim czasie obserwujemy intensyfikację dość niepokojącej progresji pojawiania się informacji niespójnych, fragmentarycznych, które niestety generują atomizację odbioru rzeczywistości. Elektroniczne nośniki informacji, mass media (w tym strategie reklamowe, o których wspomniano wcześniej) oddalają pobieżny odbiór od rzeczywistego przedmiotu poznania, zastępując jego pierwotny kształt reprodukcją, kopią, słowem namiastką⁸⁰. Żyjemy w świecie sankcjonującym iluzyjność i relatywizm, pozorowanie działań czy wartości oraz preferowanie byle jakich, epigońskich podróbek, zastępujących oryginały. Przykładem niezwykle dosadnym dla masowej kultury jest twórczość Jeffa Koonsa⁸¹, zmierzająca do pełni egalitaryzmu, oparta w całości na zwrocie ku przeszłości i naśladownictwie, gdzie imitacja i falsyfikacja stają się niejako cechą etyczną, spowinowacaną ze strategią plagiaryzmu⁸². Trudno w tej sytuacji zapamiętać, co jest rzeczywiste⁸³. W ponowoczesności interakcje zbudowane są przeciwieństwo z incydentalnych relacji, nacechowanych tworzeniem swoistej kolekcji „przywdziewanych na przemian masek”⁸⁴. Z drugiej strony mamy do czynienia z opinią Waltera Benjamina, uznającego, iż reprodukowana sztuka staje się dostępna dla większej liczby ludzi, a jego wartość rytualna przekształca się w swoiście wystawową⁸⁵. W ten sposób ujawnia się walor demokratyczny i partycypacyjny kultury popularnej, co pozwala ją rozumieć, a powszechna dostępność pozwala też na dokonywanie krytycznej jej oceny.

Sztuka – o złożonej estetyce, nacechowana kreatywnością i stawiająca przed odbiorcą wyzwania intelektualne – nie powinna być ograniczona rynkiem i komercją⁸⁶. Niestety wspomniany wyżej fragmentaryczny stosunek do sztuki „wywołuje odczuwalny brak refleksji wobec niej i ostatecznie kwestionuje tożsamość osobowości, jej oryginalność w tworzeniu i wrażliwość w odbiorze”⁸⁷, w konsekwencji pojawiają się

⁷⁹ Zob. J. Ortega y Gasset, *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*, tłum. P. Niklewicz, Warszawa 1996.

⁸⁰ Zob. G. Dorfles, *Człowiek zwielokrotniony*, tłum. T. Jekiel, I. Wojnar, Warszawa 1973.

⁸¹ Autor fotografii, rzeźb i instalacji, najbardziej znane to „Puppa”, „Ludwik XIV”, „Made in heaven” czy porcelanowy portret Michaela Jacksona z 1988 roku.

⁸² Zob. T. Pawłowski, *Wartość estetyczna a kicz*, w: T. Pawłowski, *Wartości estetyczne*, Warszawa 1987, s. 207 i n.

⁸³ Por. T. Benton, I. Craib, *Filozofia nauk społecznych*, tłum. L. Rasiński, Wrocław 2003.

⁸⁴ Zob. Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000, s. 49.

⁸⁵ W. Benjamin, *Twórca jako wytwórca*, wybór H. Orłowski, Poznań 1975.

⁸⁶ D. Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, s. 22.

⁸⁷ M. Kowalczyk, *Teatr w świadomości uczniów (1985–1990)*, Warszawa 1995, s. 10.

wzorce kulturowe, które nie mają gruntownego posadowienia w podstawach humanistycznych.

Z tych refleksji wyłania się problem zasadniczy, a mianowicie przygotowanie konsumenta sztuki czy szerzej kultury, czyli konstrukcji edukacji nastawionej na dostarczanie młodemu człowiekowi narzędzi wyboru pomiędzy utowarowionymi dziełami zgromadzonymi w hipermarkecie, by nie dał się wpleść w manipulację, by potrafił poprzez obcowanie ze sztuką budować własną tożsamość, dokonywać waloryzacji zjawisk i wydarzeń oraz by wreszcie za sprawą świadomego uczestnictwa w kulturze wysokiej kształtował własny potencjał kreatywny. Rozumiem owe narzędzia jako dostarczanie wiedzy kulturoznawczej w wymiarze propedeutycznym z jednej strony, ale i umożliwianie kontaktu, np. z obiektami sztuki, których uczeń dotąd nie znał. Będziemy tu zatem mówić o swoistym nabywaniu kultury przez jednostki, czyli o *enkulturacji*⁸⁸. Enkulturação jako proces międzygeneracyjnej transmisji wiedzy posiada swój przedmiot – zespół przekonań wspólnych dla grupy, dotyczących pojmowania rzeczywistości oraz stosownego/akceptowanego partycypowania we wspólnocie, podporządkowanego powszechnym normom i wartościom. Melville Herskovits nazwie ten proces nabywaniem kompetencji kulturowej, wrastaniem w kulturę, ponieważ jednostka staje się integralnym członkiem z jednej strony, ale i wehikułem/nosicielem kultury z drugiej⁸⁹.

W tym kontekście warto też mówić o specyficznym zjawisku nowego typu odbiorców kultury – *prosumentów*⁹⁰, będących równocześnie twórcami. Burszta nazywa to „tożsamością typu *insert*”⁹¹. Ich cechą prymarną jest stała gotowość do tworzenia koherentnej całości z rozmaitych propozycji, zarówno napływających z własnego *referentu*, jak i z materiałów zapośredniczonych z przekazów medialnych, dokonując ich kontaminacji lub usuwając je – budując lub burząc spójną całość.

Uczestnictwo w kulturze i obcowanie z dziełami sztuki są formą interakcji społecznej, która przyjmuje odmienne, uzależnione od wieku jednostek formuły, winno być niejako efektem świadomej edukacji, wyposażającej interesariuszy w nawyki i umiejętności umożliwiające świadome wykorzystywanie tekstów kultury. Ralph Linton powie nawet, że osobowość jednostki spędzającej życie w społeczności cechującej się

⁸⁸ Termin zaczerpnięty z: M. Golka, *Od reprodukcji kultury do kreacji*, w: D. Milczuk, S. Ratajski (red.), *Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*, s. 35.

⁸⁹ Zob. W.J. Burszta, *Antropologia kultury*, s. 49.

⁹⁰ A. Toffler wprowadził pojęcie *prosumenta* – będące określeniem specyficznej fuzji konsumenta i producenta – który łączy w sobie tworzenie i odbiór, wydaje się, że jego idea koresponduje z koncepcją *prosumenta*; zob. A. Toffler, *Szok przyszłości*, tłum. E. Ryszka, W. Osiatyński, Warszawa 1974 oraz A. Toffler, *Trzecia fala: brakujące rozdzielne*, tłum. M. Kłobukowski, Warszawa 1988.

⁹¹ W.J. Burszta, *Praktykowanie kultury. Szkic do problemu*, s. 69 i n.

stabilnością kulturową staje się z wiekiem coraz bardziej zintegrowana⁹², a zatem kultura ma niezaprzeczalną rolę w osiąganiu przez człowieka dobrostanu i samorealizacji, co dodatkowo przemawia za koniecznością dbania o edukacyjny wymiar nabywania kompetencji kulturowych przez człowieka. Przeciwwagą dla upadku kulturalnego jest jedynie wysiłek elity intelektualnej, jak chce Q.C. Leavis, objawiający się treningiem tych, którzy pójdą w świat, by interpretować rozwój kultury, to także starania o odzyskanie autorytetu w edukacji⁹³. Ma ona ukierunkować wysiłki przeciw apologetyzowaniu masowej papki, kształtując smak odbiorców. Koresponduje to z opinią Jima McGuigana, krytykującego stanowisko badaczy uznających, że populizm kulturalny jest założeniem intelektualnym⁹⁴, a doświadczenie symboliczne zwykłych ludzi i kulturowe praktyki są istotniejsze niż kultura wysoka.

Nadzieję, zwłaszcza w tym kontekście, budzi sygnalizowana przez Margaret Mead cecha rozwoju kultury, oparta na zdolności człowieka do „uczenia innych i do zapamiętania tego, co inni odkryli i czego nauczali”⁹⁵, a co pozwala budować złożone systemy transmisji sposobów zdobywania wiedzy, jednocześnie pobudzające do rozumienia i operacjonalizacji zasobów i wyobrażeń.

Nie bez znaczenia jest w takiej konfiguracji rozważań także powiązanie procesu kognicji z emocjami⁹⁶, gdzie wiedza o uczuciach staje się niezbędna dla kontroli emocji, ich akceptowania i odnoszenia się do nich. Mówimy wówczas o toku eksponującym w edukacji⁹⁷, który bazuje na przeżyciu, przynosi możliwość kontemplacji – i tu najistotniejsze okazuje się odwoływanie do przekazu kulturowego, dzieł sztuki, które mogą uruchamiać przeżywanie z jednej strony i ewokować refleksję nad sobą i światem, z drugiej. Zadaniem edukacji stanie się przeto stwarzanie możliwości doświadczenia i przeżywania dzieła sztuki, a także intersubiektywnej – usytuowanej w paradygmacie interpretatywistycznym – analizy. Zgodnie z tym paradygmatem hermeneuci uznają, że należy „wnikać

⁹² Zob. R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, tłum. A. Jasińska-Kania, Warszawa 2000, s. 172.

⁹³ Q.C. Leavis, podaję za: D. Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, s. 28.

⁹⁴ J. McGuigan, *Cultural Populism*, London 1992, s. 4.

⁹⁵ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Warszawa 2000, s. 127.

⁹⁶ J.B. Johansen, *Zawód nauczyciela w poszerzonym znaczeniu*, w: E. Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, s. 39.

⁹⁷ Mówił o tym Marian Śnieżyński w referacie *Piękno – utracona (zagubiona) perła edukacji*, wygłoszonym 17 maja 2012 roku podczas konferencji naukowej nt. *Wartości w teorii i praktyce pedagogicznej*, zorganizowanej przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, im. Komisji Edukacji Narodowej (materiały własne).

w sens zostawionej kultury i kreować świat przez namysł, mowę i dialog⁹⁸. Podjęta zaś w tej idei interpretacja przejawiać będzie aspekty twórcze i oryginalne, zgodnie z fenomenologią interpretacji, o jakiej mówił Umberto Eco. Doznając dzieła sztuki, zwracamy uwagę na jego zastygającą formę, będącą finalnym etapem procesu figuracji i swoim spełnieniem, forma ta pozostaje jednak otwarta „na nieskończoność perspektyw, z jakich można ją postrzegać, proces realizujący się w formie realizuje się jako nieustająca możliwość odtwarzania go w interpretacji⁹⁹. Rozumieć ją będziemy jako operację intelektualną, skoncentrowaną na uchwyceniu tożsamości dzieła¹⁰⁰, ale i na pogłębionym odkrywaniu sensu utworu skierowanym do siebie, pobudzającym refleksję o charakterze metapoznawczym.

Wagę wdrażania do pełnego uczestnictwa w kulturze podkreśla Monika Jaworska-Witkowska, uznając je za obiektywną funkcję pedagogiczną, a jej konstatacja doskonale zamyka rozważania tego podrozdziału i inicjuje przemyślenia kolejne. Badaczka pisze bowiem, że owo wdrażanie oznacza „troskę o wgląd w rozmaite złożoności strukturalne w zakresie typów relacji, antagonizmów, napięć, sprzeczności, wielopostaciowości wpisanych w roszczenia (np. rozmaite roszczenia do uniwersalizmu), dylematów jako sytuacyjnej niemożliwości redukcji dwubiegowych, dwoistych układów. Tu kluczowe jest rozwijanie zdolności do tolerowania niejednoznaczności, do radzenia sobie ze złożonością wymagającą autonomii strukturalnej (...) gdzie otwartość na dialog i porozumienie wiążą się z afirmacją różnorodności jako bogactwa nie dającego się hierarchizować ani jednoznacznie ocenić¹⁰¹.

1.2. Edukacja kulturalna – w perspektywie postulatycznej

Kultura nie jest zwykłym nagromadzeniem „faktów świadomości” z ich materialnym odpowiednikiem i rezultatami. Ukonstytuowana jest przez liczne systemy (...) Chociaż ludzkie czynności konstruują i utrzymują takie systemy, czynności te nie są tym, co pojawia się w analizie introspekcyjnej: co w nich ważne, to nie ich „subiektywny”, „psychologiczny” aspekt, lecz to, jak

⁹⁸ Z. Kwiecieński, *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości*, w: Z. Kwiecieński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków 2012, s. 134.

⁹⁹ U. Eco, *Estetyka formatywności a pojęcie interpretacji*, tłum. M. Salwa, w: U. Eco, *Sztuka*, s. 25.

¹⁰⁰ M. Golka, *Socjologia sztuki*, s. 191.

¹⁰¹ M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Kraków 2009, s. 57–58.

manifestują się w tym obiektywnym kulturowym świecie, gdzie dodają coś do istniejącego już systematycznego porządku i muszą z drugiej strony dostosować się do niego¹⁰².

(...) całe życie kulturowe (...) jest „twórcze”, gdyż każde ludzkie działanie rozwiązuje jakiś nowy problem i wytwarza coś nowego. A jednak (...) nie przeszkadza to ludzkim działaniom w zmieszczaniu się w określonym porządku jako elementy systemu; nawet działania, poprzez które system jest zmieniany, przebiegają według określonego wzoru, który może być uogólniony w prawo zmiany¹⁰³.

„Kultura jest ciągłym wysiłkiem zmierzającym do zniesienia dychotomii materii i ducha”¹⁰⁴, bowiem mieści się w niej zarówno kreatywność, jak i podległość, zatem dwa nieusuwalne aspekty ludzkiego istnienia. Dlatego okazuje się ona jedną z ważniejszych przestrzeni w edukacji, służących owej zmianie, „stajemy się sobą w kontakcie z kulturą, albowiem to ona właśnie jest jednym z podstawowych czynników kształtujących tożsamość człowieka”¹⁰⁵. Poszukiwanie dróg instytucjonalnej edukacji przygotowującej do rzeczywistego uczestnictwa w kulturze jest i potrzebą chwili, i wyzwaniem¹⁰⁶, które stoi przed polską szkołą. Zadaniem edukacji kulturalnej byłoby przeto ukazywanie dróg refleksyjnej obecności w sztuce, czyli – używając określenia J. Ranciére’a¹⁰⁷ – tworzenie swoistej mapy tego, co dostępne poznaniu poprzez zmysły. Obcowanie bowiem ze sztuką, która jest czymś znacząco odbiegającym od potoczności, nie tylko wprawia w ruch wyobraźnię, ale i skłania do podejmowania aktywności odbiegającej od algorytmicznych rozwiązań, ponieważ sama sztuka wpływa na nasze zaangażowanie w rzeczywistość¹⁰⁸. Wraz z dziełem sztuki pojawiają się moduły wielowartościowe, a w jego odbiorze tendencja jednoznaczności

¹⁰² F. Znaniecki, *Social Actions*, Poznań 1936, s. 5–6, cytuję za: E. Hałas, *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Warszawa 2007, s. 182.

¹⁰³ F. Znaniecki, *What Are Sociological Problems*, red. Z. Dulczewski, R. Grathoff, J. Włodarek, Poznań 1994, s. 103. Zob. też E. Hałas, *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, s. 187.

¹⁰⁴ Z. Bauman, *Kultura jako praxis*, tłum. J. Konieczny, Warszawa 2012, s. 163.

¹⁰⁵ A. Brzezińska, *Amatorski ruch artystyczny w małym mieście, czyli kilka refleksji o edukacyjnym potencjale kultury popularnej*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 2 (81), s. 114.

¹⁰⁶ Szeroko mówiono na ten temat podczas konferencji nt. „Edukacja poprzez kulturę”, organizowanej przez Polski Komitet do spraw UNESCO we współpracy z Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego 25 marca 2011 w Sejmie RP (materiały własne).

¹⁰⁷ Zadanie to Ranciére przypisywał sztuce w ogóle, autorka dokonała przełożenia go na wymiar kultury, zob. J. Ranciére, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, tłum. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Kraków 2007, s. 69–70.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 32 i n.

wyparta jest ukierunkowaniem na możliwość¹⁰⁹. Odbiorca wytwarza interpretację, wytwarza niejako część niedokończoną dzieła, co jest wyrazem ewolucji wrażliwości estetycznej – na której zależy nam najbardziej.

Słowem – właściwie pojęta enkulturation, do której winniśmy dążyć, potrzebuje dostarczania orientacji w szeroko pojętym dorobku twórczym, przy czym samo dokonanie wyboru należeć będzie już do samego zainteresowanego. Możemy mówić również o animacji kultury¹¹⁰, która zakłada stwarzanie odpowiednich warunków, aby wychowankowie mogli realizować swoje potrzeby w ramach odkrywanej lub wynalezionej przez siebie kultury, aktualizując ogół własnej kulturowej potencjalności.

Spełnienie takich założeń będzie wymagać jednak specjalnego postępowania edukacyjnego. W latach 70. ubiegłego stulecia poszukiwano strategii wrastania młodzieży w kulturę w artystycznym ruchu amatorskim. A. Kamiński wyróżnił zasadnicze komponenty twórczości amatorskiej, które można i dziś nadal rozpatrywać w kategoriach zysku pedagogicznego, a są to: dążenie do opanowania określonych umiejętności – dodajmy wynikających z posługiwania się językiem sztuki; okazja do samourzeczywistnienia jednostki; współzycie koleżeńskie, zaspokajające potrzebę afiliacji i wreszcie kompensacja braków, choćby przez uruchomienie uzdolnień zastępczych. Wszystkie te efekty wieńczy aktywność społeczna i tworzenie wzorców życia kulturalnego¹¹¹.

Możemy również oprzeć się na aktualnych wzorcach innych krajów, ale imperatywem staje się jednoznacznie poszukiwanie własnych, osadzonych w naszej kulturowości, strategii. W USA rozpowszechniony jest program „Arts in Education” (AiE)¹¹², którego głównym celem jest zintegrowanie sztuki z innymi przedmiotami realizowanymi w szkole, środkiem zaś do osiągnięcia tego założenia jest wdrażanie programów zakładających interdyscyplinarność i znajomość metodologii nauczania sztuki. W listopadzie 2009 roku Rada Unii Europejskiej¹¹³ przyjęła dokument zawierający wnioski dotyczące promowania pokolenia ludzi kreatywnych. Dokonać owej promocji można za pomocą starań zmierzających do rozwijania kreatywności u dzieci i młodzieży, zaś medium tego rozwoju będzie właśnie kultura. Warunkiem konstytutywnym stanie się dostęp do kultury, uczestnictwo w niej i przygotowanie do jej refleksyjnego odbioru. Mówimy wówczas o prezentacji generującej kontemplację,

¹⁰⁹ Zob. U. Eco, *Problem dzieła otwartego*, tłum. P. Salwa, w: U. Eco, *Sztuka*, s. 173.

¹¹⁰ G. Godlewski, *Animacja i antropologia*, w: G. Godlewski (red.), *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, Warszawa 2002, s. 64 i n.

¹¹¹ A. Kamiński (red.), *Zespoły amatorskie jako zespoły samokształcenia*, Warszawa 1973.

¹¹² Zob. H. Gardner, *Art. Mind and Brain: a cognitive approach to creativity*, New York 1982.

¹¹³ Rada Unii Europejskiej, 14453/09, 5 listopada 2009.