

Jerzy Norbert Grzegorek

Wychowywanie do twórczości przez sztukę : "O potrzebie poszukiwania i tworzenia wartości"

Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy.
Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji nr 10, 158-195

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Jerzy Norbert Grzegorek

UNIwersytet Szczeciński

WYCHOWYWANIE DO TWÓRCZOŚCI PRZEZ SZTUKĘ. „O POTRZEBIE POSZUKIWANIA I TWORZENIA WARTOŚCI”

WPROWADZENIEM DO DALSZYCH ROZWAŻAŃ O SZTUCE, WARTOŚCIACH I EDUKACJI

„Owocna dyskusja nad dowolną dziedziną nauki zależy od gruntownej znajomości jej historii i jej stanu obecnego”¹.

Norwood R. Hanson

Posocjalistyczna transformacja ustrojowa dokonująca się w Polsce od 1989 roku wpłynęła znacząco na tempo i zakres realizowanych zmian w niemal wszystkich dziedzinach naszego życia. Trzeba natomiast jednoznacznie podkreślić, że choć przebiegała równolegle w czterech najistotniejszych sferach: politycznej, ekonomicznej, społecznej i kulturowej, to proces ten nie następował w sposób harmonijny, a tym bardziej nie można powiedzieć, że choć w jednym z wymienionych obszarów już się w pełni dokonał. Niemal od samego jej początku czynione są nieustanne poszukiwania „edukacji adekwatnej”, używając określenia Zbyszka Melosika „wrażliwej na zmiany”², która uwzględniałaby zarówno kontekst teoretyczny, jak i obszar stosowanej praktyki. Edukacji dla demokracji³, która będzie istniała tylko w „takim stopniu, w jakim kreują ją jej ideały i wartości”⁴. Edukacji posiadającej wpływ na wzrost pokolenia obywatelskiego, samostanowiącego, a przede wszystkim stanowiącego źródło oczekiwanej zmiany.

¹ N.R. Hanson, *Pattern of Discovery An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science*, Cambridge University Press, 1961, s. 3.

² Z. Melosik, *Edukacja, młodzieży i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, t. 1 (20) s. 19.

³ Odsyłam do ważnego tekstu E. Potulickiej, *Edukacja dla Demokracji*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie, Pojęcia, procesy, konteksty, interdyscyplinarne ujęcie*, T. 2, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2007, s. 83–105.

⁴ G. Sartori, *Teoria demokracji*, tłum. P. Amsterdamski, D. Grynberg, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 10.

Edukacji nastawionej zatem na wychowywanie pokolenia krytycznego i nowoczesnego, posiadającego kompetencje odpowiadające współczesnym uwarunkowaniom i nie różniące się od tych posiadanych przez ich rówieśników w Szwecji, Norwegii, Niemczech czy USA, a równocześnie nie tkwiącego w kompleksach przeszłości swych rodziców. Pokolenia zaradnego czyli kreatywnego w ideach i innowacyjnego w działaniu, zorganizowanego i przedsiębiorczego, wzbudzającego zaufanie, a zatem wytwarzającego kapitał⁵ społeczno-kulturowy i ekonomiczny – jednym słowem «twórczego» *homo creator* we wszystkich obszarach społecznego życia, w rozumieniu zysku symbolicznego, któremu znaczną uwagę poświęca Monika Jaworska-Witkowska⁶. Nie mniej ważnym, staje się przywołanie koherentnej, z podjętymi tu rozważaniami, uwagi Lecha Witkowskiego, który tuż przed mającą nastąpić transformacją podkreślał: „Jeśli podsystem edukacji nie wykroczy poza ścisłą standaryzację treści i forma „uczestnictwa w kulturze” nie nadąży przez to za zapotrzebowaniem na postawy twórcze i autonomiczne, będące źródłem zmiany innowacyjnej”⁷. Przy czym uczestnictwem w kulturze mogą być wszelkie twórcze manifestacje podmiotowe, w tym kulturalne projekty animacyjne, inicjowane poprzez uczniów i nauczycieli. Należy tu podkreślić istotę takich projektów, za Henrim Thery, który precyzuje, iż animacja kultury zawiera trzy procesy bezpośrednio ze sobą powiązane, a mianowicie proces odkrywania potencjałów; proces organizowania związków i proces twórczy. Pierwszy odnosi się do tworzenia warunków, by każda z grup oraz osób miała możliwość odkrycia samej siebie. Drugi odnosi się do organizowania stosunków pomiędzy grupami, pomiędzy ludźmi a dziełami i twórcami. Trzeci odnosi się do inicjowania procesu twórczego wśród tych grup i osób poprzez poznawanie środowiska, inicjatywie, ekspresji i odpowiedzialności⁸.

Z pojęciem twórczości bezpośrednio związana jest sztuka. Herbert Read⁹, popularny w naszym kraju angielski teoretyk sztuki, zwolennik wychowa-

⁵ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

⁶ M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Impuls, Kraków 2009.

⁷ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Praca wydana częściowo ze środków problemu węzłowego RPB III 53.11, Toruń 1988, s. 86–87.

⁸ Za: M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna: a podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa 1993, s. 38.

⁹ H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarska, wstępem opatrzyła Irena Wojnar, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.

nia przez sztukę, jak i polscy¹⁰ teoretycy i badacze sztuki w polu edukacji, sprzymierzeńcy upowszechniania treści i wartości kulturowych, jak Stefan Schuman, Helena Radlińska, Kazimierz Korniłowicz, Irena Wojnar czy Bogdan Suchodolski podkreślali, że sztuka jest nieocenionym nośnikiem treści kulturowych i wartości wychowawczych. René Huyghe podkreśla jej walor samowychowawczy i samokreacyjny, który bezpośrednio wpływa na „[...] postawy moralne, na lepsze porozumiewanie się między ludźmi, pokazuje wzory lepszego życia i słusniejszego postępowania, może być „podręcznikiem”, czy „przewodniczką” życia”¹¹. Niekiedy sztuka staje się także przedmiotem szerszego dyskursu na polu społeczno-kulturowym, w tym kształcenia i wychowywania dzieci i młodzieży. Niejednokrotnie ów dyskurs przeradza się w narzędzie sporów na tle uwarunkowań politycznych. Szczególny wymiar tego sporu staje się dotkliwy, gdy sztukę próbuje się definiować w jej globalnym oglądzie poprzez przyjęty i akceptowany wyłącznie przez „nasz” aksjologiczny pryzmat. W ujęciu artystów i krytyków sztuka współcześnie dokonała wyzwolenia się z wszelkich ograniczeń i definicji zyskując wolność bezgraniczną, jak pisze Boris Groys, stając się dziś „absolutną”¹². Z kolei teoretycy kultury, jak Jerzy Kmita i Teresa Kostyrko¹³ definiują sztukę w ujęciu tworzących ją norm kwalifikacyjnych, ogólnie akceptowanych i wyznaczających wartości artystyczno-estetyczne oraz reguły, które wyznaczają sposoby ich realizacji. Autorka podkreśla przy tym, że nie należy mylić sztuki z kul-

¹⁰ Szczególnego wymiaru nabierają tu prace Stefana Szumana, w kontekście wychowania estetycznego i wskazywanej przez autora możliwej powszechnej aktywności twórczej wśród ludzi Vide: I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo „ŻAK”, Warszawa 2000, s. 239; ważnym jest tu przywołanie koncepcji „pomocy w tworzeniu” K. Korniłowicza Vide: K. Korniłowicz, *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, [w:] O. Czerniawska (red.), *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, Ossolineum, Wrocław 1976; koncepcja uspołecznienia kultury Bogdana Suchodolskiego Vide: B. Suchodolski, *Uspołecznianie kultury*, Wyd. Rój, Warszawa 1937, przedruk [w:] J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Impuls, Kraków 2006; czy wreszcie na nowo odczytana koncepcja Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego Vide: L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przelomie dwoistości w humanistyce*, Impuls, Kraków 2014.

¹¹ I. Wojnar, *Wychowanie przez sztukę*, PZWS, Warszawa 1965, s. 6.

¹² B. Groys, *The Artist as an Exemplary Art Consumer*, XIV International Congress of Aesthetics, Ljubljana, 1998, „Filozofski Vestnik” 1999, nr 2, s. 89.

¹³ J. Kmita, T. Kostyrko, *Elementy teorii kultury, wykłady dla studentów kulturoznawstwa*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1983.

turą artystyczną, którą tworzą bezpośrednio manifestacje tych norm jakimi są: wytwory artystyczne, programy artystyczne i estetyczne wszelkich grup twórczych, krytyka artystyczna oraz przekonania mogące być werbalizowanymi zarówno przez artystów, jak i krytyków, odbiorców a zatem rozumiane, jako manifestacje podmiotowe. Zmiana ustrojowa, a wraz z nią pluralistyczny stosunek do kultury mógłby i może nadal sprawiać wrażenie, że upragniona obywatelska wolność dotyczy nie tylko sztuki ale i edukacji. Wielu pedagogów upatruje w niej nadal uwikłanie polityczne, zwłaszcza na szczeblu formalnym i tu ważnym staje się tekst Bogusława Śliwerskiego pt.: „Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989–2006”¹⁴. Jeśli zgodzimy się z tym, że edukacja w Polsce nadal posiada charakter intencyjny, nakierowany na cele powinnościowo-normatywne wyznając zasadę, że proces wychowania¹⁵ polega na „urabianiu” czyli: planowej, świadomej działalności nakierowanej na „kształtowanie” osobowości, **zgodnie z założonym, w równym stopniu określonym wzorem**¹⁶ [podkr. J.N.G.], to należałoby równocześnie uznać, że wychowanie przez sztukę musi nadal definiować pożądane (przez społeczeństwo – system oświatowy uzależniony od polityki aktualnie rządzących) normy kwalifikacyjne definiujące przedmioty oraz manifestacje podmiotowe jako te mentalnie kreślone przez aksjologicznie kreśloną „mapową” strukturę sieci (za)akceptowanych sądów egzystencjonal-

¹⁴ B. Śliwerski, *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989–2006*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie...*, op.cit., t. 4, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2007, s. 95–141.

¹⁵ Stanisław Okoń definiuje proces wychowania jako „świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, **której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka**. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznawaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która **polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia**. Proces wychowania uwarunkowany jest wieloma czynnikami. Wiąże się on przede wszystkim ze zrozumieniem przez jednostkę określonych norm społeczno-moralnych oraz nadaniem tym normom – w zależności od jej uprzednich doświadczeń i gry motywów – znaczenia osobistego” [podkr. J.N.G.]. Cyt. za: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1999, s. 319. Przy czym zdanie ostatnie posiada tutaj dość fundamentalne znaczenie, ponieważ odnosi się do nabywania przez wychowanka umiejętności samodzielnego podejmowania wyboru i nadawania swoistych znaczeń obserwowanej rzeczywistości.

¹⁶ W. Szewczuk (red.), *Świat wartości i wychowanie*, Warszawa 1996; W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985.

no-normatywnych na zasadzie określonego doboru zespołów orientacji wartościujących. Podobną tezę stawiają Robert Gloton i Claude Clero pisząc, że jest tak ponieważ „szkoła służy społeczeństwu, które potrzebuje ludzi ukształtowanych dla zaspokojenia jego potrzeb i umieszczonych każdy na swoim miejscu”¹⁷. Jej potwierdzeniem może być to, że „[...] gdy dziecko przeobraża się ucznia, staje się sposób zdeterminowany przedmiotem określonego typu kształcenia”¹⁸.

Peter McLaren analizując życie w szkołach podkreśla, że także większość samych teorii nauczania traktuje wiedzę w sposób wyizolowany, oderwany od praktyki, ignorujący wiedzę uczniów, a także i społeczne układy w jakich ci funkcjonują – zatem „[...] wszystko, dzięki czemu nadają znaczenie swojemu życiu i swoim doświadczeniom”¹⁹. Szerszej analizy takiego uwikłania edukacji dokonuje Lech Witkowski w książce pt. „Edukacja i sfera publiczna” wraz z Henrym A. Girouxem. W podrozdziale zatytułowanym „Walka w kulturze” w jego pierwszej części „Edukacja wobec fenomenu kolonizacji „świata życia” autor odnosi się do zastrzeżeń formułowanych przez P. McLarena i H.A. Girouxa wobec dyskursu zdominowanego własną naukowością, spychając na margines zjawiska występujące w praktyce pedagogicznej podkreślając przy tym, iż to one stanowią przecież o sposobach: „[...] działania kultury, władzy i ideologii, jako wzajemnie wzmacniających się sił sprawczych [agencies], służących kolonizowaniu podmiotowości uczniów i utrzymywaniu zastanego rozdzielenia władzy między ugrupowaniami dominującymi i podporządkowanymi”²⁰. Wydaje się być to niespójne z założeniami transformacji, a w konsekwencji z dążeniem ku partycypacji w wychowaniu ujętym w pedagogice zorientowanej humanistycznie. To znaczy takiej, która ujmuje komplementarne myślenie o człowieku i upowszechnianiu wartości humanistycznych poprzez edukację. Pedagogice, która w końcu, jak pisze Lech Witkowski stawać się będzie polem „[...] refleksyjnego działania „na rzecz” i „dla dobra” człowieka i najwyższych wartości kultury, swoją naukowość i humanizm musi nieustannie odnosić do doświadczenia konkretnego, żywego człowieka, jego wrażliwości i aspiracji, słabości i siły jego kondycji, ale także do doświadczeń w zakresie

¹⁷ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985, s. 86.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015, s. 302.

²⁰ Za: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010, s. 350.

własnego tworzenia istotnego wymiaru tego konkretnego jakim jest perswazja kulturowa w postaci gestów wychowania, kształcenia, czyli kształtowania, będącego zawsze ryzykowną etycznie ingerencją w los jednostek podlegających tym gestom często nie z własnej woli, a zwykle wbrew niej²¹. Edukacji, w której zdaniem Dariusza Kubinowskiego, każdy proces wychowawczy będzie z istoty rzeczy indywidualny, a zatem i unikatowy, który zradzać będzie pewnego rodzaju wyzwanie poznawczego uchwycenia bogactwa różnorodności, unikalności i niepowtarzalności wiedzy o edukacji i wychowaniu, w oparciu o holistyczne spojrzenie. Wiedza ta jest wynikiem poznawania człowieka poprzez obieranie różnorodności dróg dotarcia do jego poznania, które oscylują pomiędzy nauką, humanistyką, sztuką, etyką i działaniem. Edukacji, której wymiar aksjologiczny opiera się na zasadzie demokratycznej pluralizmu wartości i wychowawczym upowszechnianiu wartości humanistycznych²².

Maria Gołaszewska twierdzi, że pomimo uwikłania całego procesu edukacyjnego w świat wartości podmiotów w nim uczestniczących, można go rozpatrywać na dwa sposoby. Pierwszy to sposób atrybutywny – wówczas wartość traktowana będzie jako nieodłączna część antroposfery – będąc jej cechą konstytutywną. Drugi – procesualny wskazuje, iż podmioty edukacyjne są uwikłane w dynamicznie zmieniającą się przestrzeń antroposfery aksjologicznej. Należy tu jednak przyjąć, iż przestrzeń ta zawsze musi traktowana być jako **wielowymiarowa i wieloskładnikowa**. Wówczas wymiar *procesualny* zakładać będzie potrzebę indywidualnej weryfikacji wiedzy, przez nauczycieli-wychowawców. Aktualizowanie archetypów – treści kulturowych składających się z określonych znaków i symboli wywodzących się z dziedzictwa kulturowego o artefakty – wytwory współczesnej kultury – przedmioty stające się – nośnikami symboli artefaktami kultury współcześnie bliskiej niekiedy wyłącznie – jak może się wydawać – młodemu pokoleniu. Istotnym jest tu wsłuchiwanie się w zachodzące zmiany i nowe zjawiska doświadczające w szczególnie sposób wzrastające pokolenie i jego świat życia²³. Odpowiednio

²¹ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe (Kon)teksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 16.

²² D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-Metodyka-Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 113–114.

²³ Świat życia rozumiany jest tutaj przeze mnie za Habermasem jako osobistą przestrzeń symboliczną, wraz z otaczającymi podmiot obiektami materialnymi, z którą tworzy strukturę wzajemnych powiązań i interakcji na tle codziennej egzystencji. J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t. I, PWN, Warszawa 1999. Kategoria świat życia (Lebenswelt, the life Word) posiada zastoso-

nastrajając się do panującego w nim języka, by móc w pełni go zrozumieć, stać się partycypantem, a nie ignorantem zawartych w nim treści. Wymiar procesualny będzie tu zatem rozumiany w nawiązaniu do zgoła innego modelu wychowywania, zaproponowanego przez Zbigniewa Kwiecińskiego. Autor wskazuje, że istotą staje się w nim „[...] prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym stanom rozwojowym i jego własna aktywność w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości. To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości”²⁴. Głównym założeniem, sprzyjającym wychowaniu do twórczości jest obecność wychowanka jak i wychowawcy w przestrzeni kultury, co wymaga zanurzenia w „[...] ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, a rozwój jest określany między innymi poprzez lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, skuteczniejszą kontrolą własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych”²⁵.

Zbigniew Kwieciński uważa za istotne, iż wymaga to powiązania z doświadczeniem wartości w szerokim spektrum²⁶ ogółu wpływów zorientowanych zarówno na podmioty jak i większe struktury. Ma to sprzyjać świadomemu stawaniu się twórczych osobowości zdolnych do samorealizacji, posiadających świadomość odrębności, co tylko sprzyja osiągnięciu stabilizacji tożsamości²⁷.

Należy zadać pytanie, czemu tak rozumianej pedagogiki nie udaje się pomimo tych 26 lat wprowadzić? Czy jest tak, ponieważ tak upragniona wolność przyniosła wraz ze zmianą ustroju pewnego rodzaju konsekwencje w postaci zagrożeń upłynniających „dawniej” wyznawane wartości dokonując ich upłyn-

wanie w ukazywaniu związku pomiędzy *kontekstem ludzkiego działania i procesami jego racjonalizacji*. Cf. I. Shor, *Empowering Education, Critical Teaching for Social Change*, The University of Chicago Press, Chicago 1992, s. 51, [w:] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna, Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 102.

²⁴ Z. Kwieciński, *Składniki i aspekty edukacji. Potrzeba całościowego ujęcia*, [w:] H. Muszyński (red.), *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*, Poznań 1989, s. 47.

²⁵ R. Kwiecińska, *Rozum czy serce*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2000, s. 21–22.

²⁶ Szczególnego znaczenia w procesie edukacyjnym nabierają tu znaczenia dziesięciościanu pojęć: globalizacja, nacjonalizacja, inkulturacja a personalizacja, socjalizacja wtórna, kolektywizacja, kształcenie a humanizacja, wychowanie a jurysdyfikacja, polityzacja a profesjonalizacja, czy wreszcie estetyzacja.

²⁷ Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków 2001, s. 31–33.

nienia „kolonizując życie”. Może owa wolność zaburza zastały porządek rzeczy (w myśl: stary – niedoskonały – ale nasz) wzbudzając lęk przed tak wkraczającą(nie)pożądaną zmianą?

W raporcie Czesława Banacha, pod redakcją Włodzimierza Szewczuka, odnoszącym się do obecności systemów wartości w procesie edukacyjnym, w opracowaniu „*Świat wartości i wychowanie*” czytamy: „Wartości występują w edukacji jako obiekty badań interdyscyplinarnych oraz jako system normatywny określający zarówno kształt teorii edukacyjnej, jak i konkretne działania nauczycielskie”. Raport ten staje się zasadniczym punktem odniesienia w przyjętej przeze mnie analizie, prowokując jednocześnie do konstrukcji tytułu niniejszego artykułu poprzez zawarte w nim dwa punkty – postulaty(?). W pierwszym z nich czytamy, że „[...] niezbędna jest perspektywa aksjologiczna edukacji, **odrzućcie stanowisk absolutystycznych i subiektywistycznych oraz przyjęcie jako najwłaściwszej, relacyjnej koncepcji wartości**” [podkr. J.N.G.]. Należy zatem spytać o formułę definiowania owej „najwłaściwszej relacyjnej koncepcji” mającej również odpowiadać „wychowywaniu do twórczości przez sztukę” [podkr. J.N.G.]. Na czym miałyby polegać owa relacyjność oraz jakim kryteriom miałyby podlegać. Czy odnajdziemy w niej pluralistyczny „nośnik konsensusu” w oparciu o poszanowanie wszelakiej idei twórczej złożonej z różnorodności i autonomii kreacji i krytycyzmu wobec otaczającej podmiot rzeczywistości. Czy będzie ona raczej przyczyniać się wytwarzaniu atmosfery niepewności i obaw wobec perspektywy opresji stanowiących ją ram, a także możliwych postaw autorytarnych uwolnionych w postaci swoistego rodzaju ideologizacji ukierunkowanych na „jedyne i słuszne” wartości? Przyczyniając się tym samym do uprzedmiotowienia ucznia czyniąc z niego bezrefleksyjny przedmiot manipulacji? Drugi, z kolei wydaje się stanowić zaprzeczenie pierwszemu, lub próbę złagodzenia pierwszego sugerując, iż należy „[...] **z ostrożnością podchodzić trzeba do możliwości kreowania i przyjęcia powszechnie akceptowanej hierarchii wartości**”²⁸ [podkr. J.N.G.].

Pochylając się nad „potrzebą” przyjęcia jakiegoś stanowiska należałoby wpiętych dokonać próby odnalezienia punktów orientacyjnych we współczesnej²⁹ rzeczywistości „świata życia”, w której zanurzona jest zarówno sama

²⁸ C. Banach i in., *Raport w sprawie obecności aksjologii systemów wartości w procesie edukacyjnym*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Świat wartości i wychowanie*, Warszawa 1996, s. 372–375.

²⁹ Płynnej (Zygmunt Bauman), przepływów (Manuel Castells), w kawałkach (Clifford

szkoła ale i to, co poza nią. Świata życia, w którym sztuką zdaniem Arthura C. Danto, może być przecież wszystko, ponieważ nie musimy dzisiaj już szukać żadnych wizualnych atrybutów sztuki³⁰. Sztuka która „[...] może dzisiaj wyglądać jak reklama, moda, rozrywka, może przypominać konsumpcyjne towary, zabawki, przyrządy gimnastyczne, sprzęt kuchenny, działalność społeczną lub polityczną” podkreśla Grzegorz Dziamski³¹. Należy zatem rozpatrywać go w kategoriach globalnego wytwarzania i emanacji niestabilnością, wielością tożsamości indywidualnych wyrażanych przez młode pokolenie za pośrednictwem swobodnego doboru znaków kulturowych – jak twierdzą tzw. „alarmistyczne głosy” – podsuwanych przez kulturę popularną, która jednoznacznie dziś, jak podkreśla Waldemar Kuligowski „[...] kreśli mapy i strefy wpływów: nie czyni tego wszakże w planie geograficznym, ale w przestrzeni symbolicznej, mentalnej”³². Jakie metody, formy i treści mają obierać nauczyciele, jakie kompetencje posiadać, by wychowywać do twórczości przez sztukę w sytuacji, gdy trafne rozróżnienie podziałów na kulturę wysoką, ludową czy popularną, a także wskazanie przynależnych do nich artefaktów, staje się trudnością nawet dla samych teoretyków kultury i sztuki? Staje się to równie trudne, gdyż sztuka funkcjonując dziś na styku kultur zanurzona jest w interferencjach zjawisk kreślonych globalnie, a w tym informacji oraz różnorodnych form językowych, a zatem różnorodności stylów i koncepcji sprawiając, że uprzednio sztucznie wytyczone granice „[...] między kulturą popularną i sztuką, albo między kulturą masową, wyższą i ludową, ulegają ciągłemu rozmywaniu, zmianie”³³?

Pytania te, choć minęło już dwadzieścia sześć lat, stają się jeszcze bardziej

Geertz), przygodnej (Richard Rorty), postnowoczesnej (Jean-Francois Lyotard; Ewa Re-wers), globalnej – informacyjnej, transkulturowej, Mc/MakŚwiata (George Ritzer, Benjamin R. Barber), o zwiększonym obliczalnym ryzyku i nieobliczalnej niepewności (Ulrich Beck), globalnej lub globalizującej wioski (Marshall McLuhan), poddanej tyranii chwili (Thomas Hylland Eriksen), logo (Naomi Klein), etno-ideokrajobrazów (Arjun Appadurai) czy końca historii (Francis Fukuyama).

³⁰ A.C. Danto, *After the End of Art, Contemporary Art and the Pale of History*, Eugene M. Kayden, University of Colorado at Boulder, National University Press Book Prize 1998, s. 47.

³¹ G. Dziamski, *Sztuka po końcu sztuki. Sztuka początku XXI wieku*, Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2009. s. 7.

³² W. Kuligowski, *Popkultura jako źródło tożsamości*, „Kultura Popularna” 2002, nr 0, s. 25.

³³ D. Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, tłum. W.J. Burszta, Poznań 1998, s. 47.

aktualne niż na początku tej drogi – dla poszukiwań „pedagogiki adekwatnej” zwłaszcza kiedy zadajemy pytania o „[...] jej potencjał – jak podkreśla Lech Witkowski – nieautorytatywność stopień radykalizowania wezwań humanizmu, o postulowany charakter krytycyzmu, o skalę i zakres dążeń emancypacyjnych, o zdolności do otwarcia międzykulturowego, o zdolność do zaangażowania praktyki dekonstrukcji, czy o jakość osadzenia w przestrzeni sporów o (po)nowoczesność, o wizję podmiotowości obywatelskiej, o stosunku do tradycji, o projekt wolności i zaangażowania, o ideał miejsca sprzyjającego ideałowi, o otwarcie na wartość głosu czy funkcje granicy w kulturze etc.”³⁴. Podjęcie się niniejszych rozważań nie jest proste i stanowi jedynie wycinek rzeczywistości i problematyki. Dlatego traktuję je tylko jako wstęp do dalszych rozważań.

Celem niniejszego artykułu nie jest stawianie kolejnej diagnozy typu „jest źle, a może być jeszcze gorzej”, lecz dokonanie próby stworzenia pewnego rodzaju refleksyjnego „kolażu” odnośnie kultury i sztuki, wolności i wychowania, swobody i odpowiedzialności, edukacji i demokracji ujętych w pryzmacie założeń i konsekwencji dokonującej się transformacji, jej spójności bądź rozbieżności. Rozważania te nie odnoszą się tylko do szkół o profilach artystycznych, lecz tych gdzie możliwe jest wychowanie przez sztukę, a zatem partycypacja uczniów i nauczycieli w odczytywaniu treści kulturowych. Także poddawaniu ich krytyce, działaniu rozumianym jako pedagogiczne *praxis*³⁵. Praxis, czyli praktyce rozumiejącej, refleksyjnej – twórczej animacji uczniów i nauczycieli, ujmowanej w podmiotowych artystycznych manifestacjach, a przede wszystkim rozmowie ucznia i nauczyciela, której tak w Polskich szkołach brakuje, tu odsyłam do pięknego i ważnego tekstu Ewy Bochno. „Nieprzypadkowe spotkania, czyli o rozmowie w wychowaniu”³⁶, o której będzie i tu mowa, a także

³⁴ L. Witkowski, *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010, s. 58–59.

³⁵ Wyjaśnienie różnicy pomiędzy praktyką a praxis przyjmuję za McTaggart'em i Kemis'e'm, którzy wskazują, iż praxis stanowi świadome i zaangażowane działanie odróżniając ją od praktyki rozumianej jako nawykowe i zwyczajowe działanie. S. Kemis, *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 49 – 52.

³⁶ E. Bochno, *Nieprzypadkowe spotkania, czyli o rozmowie w wychowaniu*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie...* op.cit., s. 91–109.

do tekstu Marii Dudzikowej pt. „Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów”³⁷.

W założeniach wychowania przez sztukę tkwić powinno uwrażliwienie wznoszącego pokolenia na potrzebę rozbudzania u innych a także wzbudzania w sobie samych potencjału twórczego w postaci przekraczania dotychczas ustalonych już granic, zmienianiu ich, czyli jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak, „[...] wykraczania poza dotychczasowe standardy i wyobrażenia o tym, co jest uznane i dopuszczalne w danym kontekście”³⁸, by równocześnie tworzyć rzeczy nowe – użyteczne, piękne, dobre a zatem – wartościowe.

26 LAT WOLNOŚCI W POSZUKIWANIU I TWORZENIU(NOWYCH?) WARTOŚCI

*„Mamy dwa wyrazy: swoboda i wolność.
Swoboda, zda mi się, oznacza posiadanie – rozporządzam swą osobą.
W wolności mamy pierwiastek woli, a więc czynu zrodzonego z dążenia”*

Janusz Korczak.

Transformacja trwa nadal, wraz z jej „plusami dodatnimi i ujemnymi”³⁹, konsekwencją przejścia z systemu jednopartyjnego i decentralizacji decyzji podejmowanych niegdyś w jedynym słusznym kierunku planowanego sterowania całym społeczeństwem z kreślonym cenzurą nastawieniem jednostki do kultury i jednopłaszczyznowej recepcji niesionych przez nią treści idąc w stronę demokratyzacji. Tym razem podjęto próbę budowania społeczeństwa obywatelskiego z pluralistyczną otwartością kulturową i liberalizacją wszelkich form i przejawów sztuki.

W wyniku transformacyjnych założeń nastąpiła pilna potrzeba zrelatywizowania przez posocjalistyczne społeczeństwo pojęcia „twórczość” wraz z koniecznością zrozumienia jej istoty. Także roli jaką może odgrywać w dokonującej się zmianie realizującej się poprzez odnowę społeczno-kulturową i gospodarczą. Niegdyś utożsamiana wyłącznie w sferze elitarności „twórczość”

³⁷ M. Dudzikowa, *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie...* op.cit.

³⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna, Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 132.

³⁹ W nawiązaniu do najczęściej cytowanych słów Prezydenta Lecha Wałęsy o skutkach transformacji oraz wejściu do Unii Europejskiej.

stała się pojęciem egalitarnym. Stanowi zatem immanentną własność «każdej jednostki» stającej się w jednej chwili pełnoprawnym podmiotem ustroju demokratycznego. Twórczość stała się tym samym synonimem dokonujących się przemian – budowania tożsamości „ja” kreatywnego i samodzielnego, realizującego się w tworzeniu własnej odrębności wraz z otaczającymi ją polami wolności wyborów, a więc i odrębnego samostanowiącego «bycia». Takie wpisanie twórczości w tożsamość jednostek stających się tym samym współtwórcami społeczeństwa obywatelskiego jest zgodne z rozumieniem tożsamości przez A. Gidensa jako refleksyjnego projektu jednostki, za który ona sama jest odpowiedzialna, gdzie samo rozumienie podporządkowane jest fundamentalnemu celowi jakim staje się wytwarzanie i odtwarzanie spójnego i satysfakcjonującego poczucia tożsamości⁴⁰. Wzrosło dzięki temu poczucie twórczej odrębności jednostki, jej sprawstwa i współdecydowania a równocześnie wzrosły oczekiwania społeczne wobec współdecydenta (np. nauczyciela) o losie otaczającej nas przestrzeni nie tylko tej fizycznej ale i mentalnej. Wysooko cenione na współczesnym rynku pracy nowatorstwo, kreatywność w myśleniu, innowacyjność w działaniu, konkurencyjność, nieszablonowość, krytycyzm, przedsiębiorczość i skuteczność spowodowały, że bycie twórczym stało się wręcz obowiązkiem – nieodłącznym elementem życia każdego człowieka [...]nie z racji swych immanentnych właściwości, ale dlatego, że jest zgodna z realiami i wymogami życia społecznego⁴¹. Nasilający się liberalny dyskurs wokół kultury i sztuki, a zatem i twórczości przeniósł się w konsekwencji na grunt edukacji z ideą Herberta Readaw tle. Zakłada ona, że kształcenie powinno opierać na wychowywaniu przez sztukę. Z założenia idea ta wydaje się być nośnikiem pierwiastka wolności, jakim jest immanentna własności sztuki. Adekwatnie wpisuje się w kontekst edukacji liberalnej, a jednocześnie oddając cele dokonujących się przemian wraz z sensem oczekiwań wysuwanych wobec demokratyzacji⁴², czyli „spowodowania, że wszystko nabierze ruchu

⁴⁰ A. Gidens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2002, s. 105.

⁴¹ T. Giza, *Pedagogika twórczości w pracy nauczyciela*, WSP, Kielce 1998, s. 5.

⁴² „Demokratyzacja jest formą organizacyjną nie dla konsensusu, lecz dla dyssensu roszczeń i praw. Jej konsensualna postawa – którą oczywiście ma i której potrzebuje (jest ona skodyfikowana w podstawowych prawach) – odnosi się właśnie do podstawowego prawa różnicy i wielości i stara się zagwarantować, aby to podstawowe prawo nie było naruszane w imię jakiegokolwiek jedności i aby nie zagradzały mu drogi skutki bezprawia. W. Welsch, *Nasza postmodernistyczna moderna*, tłum. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 253–254.

i znacznie się rozwijać, a **postawa konformizmu i bezmyślnej uległości** zostanie u każdego człowieka **zastąpiona twórczą aktywnością wyobraźni**, tej wyobraźni, która się stanie **swobodnym wyrazem jego własnej osobowości** [podkr. J.N.G.]⁴³. Tkwi tu nadzieja pokładana w edukacji zdolnej do tworzenia kapitału społecznego, zdolnej kreować osoby odpowiedzialne, kompetentne o szeroko pojętych zdolnościach komunikacyjnych a jednocześnie krytycznych wobec otaczającego je świata w szybko ewoluującej rzeczywistości i zachodzących przemian. Edukacji, jak podkreśla Dariusz Kubinowski, którą w podejściu pedagogicznym „cechuje komplementarna perspektywa antropologiczno-humanistyczno-prosobowa, prorozwojowa, prospektywna”⁴⁴.

Transformacja ustrojowa w swym zamyśle przeprowadzenia gruntownych zmian, mających objąć obszary: uspołecznienia kultury, reorganizacji instytucji niezbędnych do zachowania i upowszechniania dziedzictwa kulturowego, a tym samym zapewnienia warunków niezbędnych do rozwoju twórczości; realizowania się procesów pluralistycznych w kulturze umożliwiając ujawnienie się grup i ośrodków, które nie miały możliwości wcześniejszego zaistnienia w przestrzeni publicznej oraz zainicjowania zmian w postrzeganiu wartości w wyniku zaistniałej konieczności dokonywania odniesień do innych kultur⁴⁵ nie ujęła konsekwencji wynikających z intensywnego napływu zachodnich wzorców kultury, w tym kolonizacji „świata życia”, co wyraźnie podkreśla L. Witkowski⁴⁶. W tym rozumieniu w pierwszej kolejności konsekwencje te dotknęły rodzinę postrzeganą „[...] jako środowisko kulturowe, które wywiera wpływ na dziecko poprzez określone dobra i wartości materialne i niematerialne, udostępniane, przekazywane mu przez rodziców lub innych członków rodziny”⁴⁷, zwłaszcza w kontekście stymulatorów rozwoju twórczości dzieci i młodzieży, jak podkreśla Józefa Sołowiej zwracając uwagę na rolę środowiska rodzinnego i atmosferę w domu rodzinnego. Autorka podkreśla, iż to głównie

⁴³ H. Read, *Art and Aliénation the role of Artist in a Society*, London 1967, s. 67.

⁴⁴ D. Kubinowski, *Działalność upowszechnieniowa jako pedagogiczna reakcja na kryzys kultury współczesnej*, [w:] K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik (red.), *Upowszechnienie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 51.

⁴⁵ A. Jawłowska, *Kultura w okresie przełomu lat dziewięćdziesiątych*, [w:] A. Siciński (red.), *Do i od socjalizmu. Dwa przełomy w ciągu półwiecza w Polsce*, IFiS PAN, Warszawa 1998, s. 137.

⁴⁶ H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010, s. 349–383.

⁴⁷ J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Trans Humana, Białystok 2000, s. 15–16.

rodzice powinni wykazywać zamiłowanie do wiedzy, chęć zdobywania wiadomości i nowych umiejętności, posiadać szerokie horyzonty myślowe oraz **zaufanie do dziecka, pozwalanie na przejawy samodzielności**, umożliwienie dziecku odpowiedniej dla wieku **swobody działania**, gdzie istotną rolę odgrywa **jasno sprecyzowany i egzekwowany system wartości**⁴⁸ [podkr. J.N.G.]. Czy jednak postulat nawołujący do „pozwalania na przejawy samodzielności” zestawione z „jasno sprecyzowanym i egzekwowanym systemem wartości” nie stoją w sprzeczności wychowania do twórczości? Będę nawiązywał do tego wątku nieco dalej.

Wolne media audiowizualne i realizowane przez nie programy systematycznie zastępują dziś książkę, spacer, a przede wszystkim rozmowę, w której główny potencjał twórczy stanowi wymiana myśli, przekonań i kreowanie sądów, w tym krytycznego oglądu rzeczywistości wpływając na kształtowanie własnych poglądów oraz obierania określonego stanowiska. Czas wolny dla rodziny, jak podkreśla Maria Czerepaniak-Walczak⁴⁹, przerodził się w spędzanie go w centrach handlowych. Tak zwane „świątynie konsumpcji” stały się atrakcyjnym miejscem ze względu na sztucznie kreowane funkcje społeczne – integracyjne, towarzyskie, rozrywkowe, relaksujące i kulturalne⁵⁰, gdzie partycypacja w tej ostatniej sprowadza się do przebywania w kinie jako miejscu konsumpcji i relaksu tuż po dokonanych zakupach. Nastąpił równocześnie „bum” na kulturę masową – popularną⁵¹ ekspansywnie wkraczającą w codzienne życie sukcesywnie je kolonizując. Kolonizacja nie dotyczy wyłącznie młodego pokolenia ale również pokolenia przełomowego. Należy przy tym odnieść się do słów Johna Fiske, który twierdzi, że kultura popularna nie stanowi wyłącznie kultury przedmiotów „[...] artystycznych i obrazów, ile zespół

⁴⁸ J. Sołowiej, *Psychologia twórczości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997, s. 25.

⁴⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie do czasu wolnego: poszukiwanie miejsca dla homo ludens w świecie homo faber*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie...*, op.cit., s. 303–325.

⁵⁰ E. Szul, *Spacer w centrach handlowych – przymus czy atrakcja?*, [w:] W. Muszyński (red.), *„Czas ukoj nas?” Jakość życia i czas wolny we współczesnym społeczeństwie*, Toruń 2008, s. 51–52.

⁵¹ Kulturę popularna często traktowana jako synonim kultury masowej, która w literaturze przedmiotu stanowi opozycję do kultury wysokiej. Według Alvina Tofflera – w społeczeństwie informacyjnym – budowania tożsamości indywidualnych „*Masowość staje się znakiem przeszłości*” Cyt. za: A. i H. Toffler, *Budowa nowej cywilizacji*, tłum. J. Łoziński, Poznań 1996, s. 32–33.

czynności kulturowych, dzięki którym sztuka przenika do obyczaju i warunków codziennego życia⁵² kreując i propagując jednocześnie nowe mody i style życia. Popkultura, utożsamiana również z konsumpcjonistycznym stylem życia stała się przez to «główną» odpowiedzialną i obwinianą, za kształtowanie orientacji społeczeństwa konsumpcyjnego, w którym jak wskazuje Zygmunt Bauman „Trzeba osiąść zdolności zanurzania się bez zahamowań w potoku doznań [...] gdzie „Trzeba rozkoszy”⁵³.

Badania przeprowadzane od lat 90 wskazują, iż wartości, które wskazał Edward Nęcka jako inicjujące potencjał twórczy przynosząc wytwory nowe i społecznie wartościowe o charakterze: **poznawczym**, które odnoszą się do poszukiwania prawdy – **cel** stanowi **prawda** a **dziedzinę** twórczości **nauka**; **estetycznym**, które odnoszą się do poszukiwania i tworzenia piękna, gdzie **cel** stanowi **piękno** natomiast **dziedzinę** twórczości **sztuka**; **pragmatycznym**, powiązane z codziennością życia, gdzie **cel** stanowi **użyteczność** a **dziedziną** twórczości jest **wynalazczość**; oraz **etycznym**, powiązane z poszukiwaniem i tworzeniem dobra, gdzie **cel** stanowi **dobro** natomiast dziedzinę twórczości **działalność publiczna**⁵⁴ [podkr. J.N.G.], ulegają zanikowi zastępowane wartościami o charakterze konsumpcyjnym i hedonistycznym. Mirosława Czerniawska wskazuje, że są one związane ze statusem społecznym i materialnym, a także zaspokajaniem „potrzeby bogacenia się, konsumpcji i «korzystania z życia», nie wynikają zaś z rozwoju własnych kompetencji i efektywności działań⁵⁵. J. Baudrillard twierdzi, iż jeśli istnieje dziś „[...] jakaś „wartość metanarracyjna”, która w świadomości ludzi ma stanowić „motyw przewodni” sytuacji i interakcji, to jest nią przyjemność. O ile w przeszłości obowiązujące doktryny propagowały życie ku chwale Boga, a osobiste cechy człowieka stanowiły „kapitał” dla mądrej inwestycji, o tyle w społeczeństwie konsumpcji „obowiązkiem człowieka” – o czym dowiaduje się on już od najwcześniejszych lat swojego życia – są „przyjemność i radość”⁵⁶. Istotę dominującej moralności

⁵² J. Fiske, *Postmodernizm i telewizja*, tłum. J. Mach, [w:] *Pejzaże audiowizualne: telewizja – wideo – komputer*, wybór, wstęp i oprac. A. Gwoździ, Kraków 1997, s. 175.

⁵³ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000, s. 312–313.

⁵⁴ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001, s. 14.

⁵⁵ M. Czerniawska, *Kolektywizm versus indywidualizm – zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych. Studium interdyscyplinarne*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej, Białystok 2010, s. 118.

⁵⁶ J. Baudrillard, *Selected Writings*, redakcja i wstęp: M. Poster, Cambridge 1988, s. 48.

stanowią sankcjonowanie i usprawiedliwianie radości, przekonywanie ludzi, że życie bardziej radosne jest moralne, a nie grzeszne. Konsument ma zatem dążyć do własnego szczęścia bez najmniejszego wahania realizując, jak twierdzi autor, osobiste „maksimum satysfakcji”.

Nowy rozdział transformujący polską rzeczywistość wniósł w jej przestrzeń również zupełnie nowy wymiar doświadczania kultury – przetwarzania informacji i generowania zasobów wiedzy. Wiąże się z tym także konstruowanie strategii relatywizowania tego, co sztuką jest, a co nie, czyniąc z rzeczywistości „płynną nowoczesność” używając terminu Zygmunta Baumana, którego zdaniem współczesne wzorce i porządki nie są już nam „dane”, a co najistotniejsze, nie są one „oczywiste”. „Jest ich zbyt wiele; zderzają się z sobą, a ich przykazania przeczą sobie wzajemnie, co pozbawia je nieodpartej, zniewalającej siły”⁵⁷. Na fali modernizmu, a w konsekwencji i nurtu postmodernistycznego w sztuce⁵⁸ dotychczas obowiązujące, jak się wydawało, normy i definicje, jak ta proponowana przez Andrzeja Góralskiego, mówiącej, iż twórcze „[...] jest to, co nowe i cenne”⁵⁹, czy Zbigniewa Pietraśińskiego, który pod pojęciem twórczość proponował uznawać „[...] aktywność przynoszącą wytwory dotąd nieznanne, a zarazem społecznie wartościowe”⁶⁰, sprowadzone zostały do ich dezaktualizacji, a tym samym dezawuuując sztukę w jej historycznie – epokowo sklasyfikowanym ontycznym fundamencie, ponieważ „[...] jak dzieło sztuki wygląda nie jest istotne. Musi jakoś wyglądać, jeśli ma przybrać fizyczną postać. Bez względu jednak na, to jaką formę ostatecznie przyjmie i tak najważniejsza jest idea”⁶¹ pisał Sol Le Witt. To przede wszystkim idea staje się maszyną, która tworzy sztukę – *The idea become a machine that makes the*

⁵⁷ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 14.

⁵⁸ Zdaniem Tomasza Szkudlarka postmodernizm w sztuce nie stanowi zerwania z modernizmem lecz jest kontynuacją jego dotychczas marginalnych wątków, gdzie „[...] eksperymentalizm sztuki modernistycznej zostaje doprowadzony do neo-surrealistycznej kulminacji, do znoszenia granic między sztuką i nie-sztuką, do autorefleksyjnej ironii, parodii, pastiszu, do intermedialności (zatarcia odrębności środków wyrazu), do sztuki otwartej”, T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 2009, s. 43.

⁵⁹ A. Góralski, *Czymże jest twórczość?*, [w:] A. Góralski (red.), *Zadanie, metoda, rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia*, zb. 2, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 1978.

⁶⁰ Z. Pietraśiński, *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969, s. 10.

⁶¹ S. Lewitt, *Paragraphs of Conceptual Art* (1967), [w:] R. Kostelanetz (red.), *Esthetics Contemporary*, New York 1978, s. 415.

art, ponieważ tylko wówczas sztuka „[...] jest dobra, kiedy dobra jest idea – Conceptual art is only good when the idea is good”.

Z kolei na fali postmodernistycznego nurtu w pedagogice przestał obowiązywać autorytet. Bogactwa odniesień i krytycznego oglądu tego zagadnienia na polu kultury i edukacji odnajdujemy w myśli Lecha Witkowskiego⁶². Z kolei bezpośrednio odnosząc się do zagadnienia postmodernistycznej szkoły tu Bogusław Śliwerski podkreśla, że nie ma w niej „[...] apelowania do posłuszeństwa, przestrzegania norm czy postępowania według jednego obowiązującego wzoru, żadnego zobowiązania do umów, żadnej wspólnoty między kontrahentami”⁶³. Główną zasadą jaka obowiązuje staje się „dobrowolność”. Pomimo tego, iż rodzi to szereg obaw, które autor przytacza za Heinrichem Kupfferem⁶⁴, które wymieniam w przypisie, zdaniem Wolfganga Welschato właśnie postmodernizm odnosi się do podstawowego prawa wolności wyrażanej w „różnicy i wielości” traktując „[...] poważnie tę konstytutywną zasadę nowoczesnej demokracji. Można nawet powiedzieć, że dopiero on w pełni wykorzystuje najgłębszą zasadę demokracji i że dopiero w nim ujawnia się właściwy nerw demokracji”⁶⁵. Wolność powinna opatrzona być odpowiedzialnością w dualnym wymiarze, gdzie pierwszy z wymiarów oznacza, że „Przyjęcie perspektywy postmodernistycznej w oświacie oznacza otwarcie się władzy i społeczeństwa na artykulacje indywidualnych i grupowych stanowisk podmiotowych, które miałyby prawo do kreowania czy kultywowania różnic jako istotnych elementów środowiska edukacyjnego, a tym samym do tworzenia odrębnych pedagogii adresowanych

⁶² L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Impuls, Kraków 2011.

⁶³ B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna”, t. 1 (20) *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 11.

⁶⁴ Obawy wynikające z tak pojmowanej dobrowolności wynikają z: [w:] H. Kupffer, *Pedagogik der Postmoderne*, Weinheim Basel 1990. 1. zaniku logiki przyczynowości; pedagog nie wyczuwa już obszaru wychowania i nie może więcej liczyć na to, że określone działania, decyzje i style wychowania doprowadzą do pożądanego celu; 2. pomimo tego wszystko jest inscenizowane, choćby na krótko; pedagog w żadnym momencie nie staje na pewnym gruncie; nie wie, co jest „prawdziwe”, gdyż zarówno emocjonalne, jak i rzeczowe stosunki, więzi dają się wytworzyć za pomocą mediów i nowych technik komunikacyjnych; 3. z tego tytułu nie istnieje niezawodna rzeczywistość; wszystko co czynimy dzisiaj, jutro może być już przestarzałe.

⁶⁵ W. Welsch, *Nasza postmodernistyczna moderna*, przeł. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 253–254.

do poszczególnych obszarów społecznego zróżnicowania⁶⁶ i co uważam tu za najistotniejsze „Cała odpowiedzialność wychowawcy za działanie pedagogiczne podjęte przez niego z własnej woli (a nie pod przymusem) spada na niego jako sprawcę, na podmiot praw i zobowiązań. Nie ma wolności bez osobistej odpowiedzialności, które nie są oczywistymi stanami ludzkiej natury, ale wytworem stosunków historycznych i społecznych”⁶⁷. Odzwierciedlenie powyższego odnajdujemy w stanowisku postulowanym przez Carla Rogersa⁶⁸, który podkreślał, że do najistotniejszych czynników sprzyjających twórczości należy **poczucie wolności i bezpieczeństwa**. Wolność będąc eksponowana w ekspresyjnym wyrazie nieskrepowanej **swobody** musi opierać się na akceptacji środowiska wychowawczego, lecz nie będąc poddawana jej ograniczaniu, ponieważ dziecko pozbawione wolności, stale podlegając krepującej go opiece, jak podkreślają Robert Gloton i Claude Clero, „nigdy nie wykonuje ruchów swobodnych, ogranicza się do inicjatyw z góry zaplanowanych i nie mających prawdziwego znaczenia, nie ma nigdy czasu na to, by poopowiadać, pomarzyć czy zbijać bąki. Takie dziecko znajduje się w warunkach wystarczających dla zniszczenia w nim wszelkiej postawy twórczej”⁶⁹. Należy w tym miejscu powrócić do stymulatorów twórczości po stronie środowiska rodzinnego przedstawionych przez Józefę Sołowiej, gdzie z jednej strony zostaje zasygnalizowana przez autorkę potrzeba „pozwolania na przejawy samodzielności” z drugiej zaś ujmuje się ją w klamry „jasno sprecyzowanego i egzekwowanego systemu wartości”. Autorka wskazuje również istotną rolę oddziaływania środowiska szkolnego wyodrębniając z jego struktur konkretne stymulatory twórczości jak: **otwartość na problematykę kulturalną** wyrażającą się w **różnorodnych dyskusjach**, próbach weryfikacji hipotez itp.; – zajmowanie wysokiej pozycji w oparciu o **system społecznie uznawanych wartości** w postaci **samorealizacji i osobistego rozwoju**; w tym miejscu należałoby moim zdaniem pochylić się nad teorią przemocy symbolicznej Pierre’a Bourdieu stosowanej przez rodziców i opiekunów oraz ograniczanie wolności poprzez wymóg posłuszeństwa „[...] wobec tych, którzy wiedzą lepiej, co jest dobre, właściwe i pożądane”⁷⁰ w środowisku szkolnym. Istotnym dla tej analizy wydaje się być tekst Marii Czerepaniak-Walczak pt. „Nie myśl, bądź

⁶⁶ B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu...*, op.cit., s. 16.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ C.R. Rogers, *O stawianiu się osobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.

⁶⁹ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność...*, op.cit., s. 93.

⁷⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Nie myśl, bądź posłuszny — dyskurs władzy w szkole*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie...*, op.cit., t. 4, s. 264.

posłuszny – dyskurs władzy w szkole”⁷¹, i dalej stymulatory w postaci: **wolnego dostępu do wszelkiego rodzaju informacji czy wytworów**; – **różnorodność bodźców kulturalnych** charakterystyczna dla **zróznicowanych środowisk kulturowo lub etnicznie**; – **tolerancja dla różnych stylów zachowania i poglądów**; – **współdziałanie osób wybitnych** oraz **społeczne uznanie dla twórcy i twórczości**⁷². Prawie wszystkie ze wskazanych stymulatorów twórczości są „prawie” zgodne z tym, co zawarte jest we wspomnianym na wstępie raporcie w sprawie obecności aksjologii w edukacji, gdzie możemy przeczytać, iż **„Człowiek okresu transformacji systemowej w Polsce powinien: być aktywnym i otwartym na zmiany, posiadać humanistyczną motywację wyborów, planów życiowych, być zdolnym do zachowań empatycznych, do dialogu i negocjacji, do współżycia wspólnotowego i zachowań prospołecznych, być samodzielnym w myśleniu opartym na ukształtowanym systemie wartości i zdolnym do działania zarówno na rzecz dobra, jak i przeciwdziałania złu [podkr. J.N.G.]”**⁷³. I znów należy zadać pytanie, czy ów „**ukształtowany system wartości**” opierać się ma na stymulatorach twórczości, który wymienia Józefa Sołowiej wskazując rolę atmosfery w domu rodzinnym i szkolnej, gdzie „istotną rolę odgrywa **jasno sprecyzowany i egzekwowany system wartości** czy ma opierać się na systemie kształtowanym instytucjonalnie i znów centralnie – co staje się powrotem sprzed okresu transformacji? A wreszcie jakiego rodzaju wartościom ma odpowiadać? Poddając głębszej analizie te, jak i podobne teksty nie sposób nie odnieść wrażenia, by nie był w nich zawarty „ukryty program wychowania”⁷⁴.

Adekwatną sytuację, która wskazuje na pewnego rodzaju niekonsekwencję, odnajduję w ujęciu rozumienia edukacji opartej o aksjologię, gdzie Katarzyna Olbrycht wskazuje, że powinna:

- służyć wprowadzaniu w szeroko pojętą problematykę aksjologiczną,
- zmierzać do kształtowania postaw wobec wartości przez: kształcenie potrzeb i umiejętności ich odkrywania, poznania, określania, aktywnego ustosunkowania się do nich.

⁷¹ Ibidem, s. 263–289.

⁷² J. Sołowiej, *Psychologia twórczości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997, s. 67.

⁷³ *Raport w sprawie obecności aksjologii systemów wartości w procesie edukacyjnym*, oprac. C. Banach wraz z zespołem, [w:] W. Szewczuka (red.), *Świat wartości i wychowanie*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1996, s. 374–375.

⁷⁴ J. Nowotniak, *Ukryty program wychowania*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie...*, op.cit., t. 3, s. 264.

Do tego miejsca stanowisko takie wydaje się uwzględniać wychowanie w ujęciu pluralistycznym, uwzględniające ogół podejmowanych w oparciu o zachodzące procesy i tworzenie warunków, które sprzyjają rozwojowi człowieka do momentu gdy czytamy dalej:

- **jest prowadzona na podstawie konkretnego doboru wartości oraz zorientowana na określone wartości, a w konsekwencji – postawy.**

Jest ukierunkowana na realizację programów odzwierciedlających określoną hierarchię wartości⁷⁵, co z kolei wydaje się powyższemu przeczyć. W ten sposób formułowane zestawienia mogą być w niektórych przypadkach traktowane za „oczywiste”, a niekiedy natomiast mogą być konsekwencją świadomego działania celem np. utrzymania „starego porządku” poprzez stabilizację tożsamości, jak twierdzi Daniel Bell „[...] osiąganą dzięki konsekwentnemu punktowi widzenia w sprawach estetyki, moralnej samowiedzy i stylowi życia, który ucieleśnia te koncepcje w przedmiotach zdobiących nasze domy i nas samych oraz w guście. Kultura jest obszarem wrażliwości, emocji i postawy moralnej oraz inteligencji usiłującej uporządkować te uczucia”⁷⁶. Owa pasja czystości, jak stwierdza Zygmunt Bauman „[...] rodzi się z podejrzania, że porządek rzeczy sam się o siebie nie zatroszczy, że nie potrwa on ani chwili dłużej, niż nasze wyteżanie oczu i nadstawianie uszu; że nie wyżyje na mocy własnej logiki bez tego, byśmy sami o jego trwanie nie zadbali”⁷⁷, prowadząc zdaniem Gastona Bachelarda w efekcie do tego, że „[...] wszystkowiedzący rodzice wspomagani wkrótce na wszystkich poziomach nauczania przez wszystkowiedzących nauczycieli, wytwarzają dogmatyzm, który stanowi zaprzeczenie kultury”⁷⁸. To dla tego edukacja formalna, zdaniem Zbyszko Melosika, traktowana jest przeważnie przez młode pokolenie jak „[...] zło konieczne, nie jest ona dla nich ani atrakcyjną formą odnajdywania ‘znaczeń’ i ‘sensów’, ani podstawą podejmowania określonych form praktyki społecznej”⁷⁹.

Przy zetknięciu się z definicją „wartościowania” znanego amerykańskiego psychologa egzystencjonalnego Rollo Mayamówiącej, że „Człowiek jest stwo-

⁷⁵ K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 1: *Wymiary. Kierunki. Uwarunkowania*, Katowice 1994, s. 72.

⁷⁶ D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, tłum. S. Amsterdamski, PWN, Warszawa 1998, s. 70.

⁷⁷ Z. Bauman, *Ponowoczesność...*, op.cit., s. 15.

⁷⁸ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność...*, op.cit., s. 78.

⁷⁹ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wyd. Edytor, Toruń–Poznań 1995, s. 236.

rzeniem wartościującym, bytem, który interpretuje swoje życie i swój świat w terminach symboli i znaczeń oraz identyfikuje je ze swoim istnieniem jako jaźnią⁸⁰ pierwsze, co przyszło mi do głowy, to powiedzenia, jakże często słyszane” przez młodzież, a zatem będące nieodłącznie związane z dylematami ich świata życia, gdzie obligatoryjny „głos” – dorosłego – rodzica – „nauczyciela” wyposażony w tę wolność i swobodę interpretacji wychowanka podług własnych preferencji, poczynań, zainteresowań, upodobań, relacji z innymi opiniując „z kim przestajesz, takim się stajesz”, „jakimi ludźmi się otaczasz, *świadczy o tobie*”, „jak cię widzą tak cię piszą” czy „jesteś tym co jesz”. Nasuwa się w tym miejscu również i taka konstrukcja: „z jakiej kultury sztuką obcujesz takim się wychowujesz?

POP-KULTUROWO, CZYLI (NIE?)KULTURALNIE

„Jedyny rodzaj uczenia się, jaki znacząco wpływa na zachowanie, to uczenie się przez odkrywanie – prawda jest wówczas odkrywana na drodze doświadczenia”.

Carl R. Rogers

Piotr Sztompka analizujący przejawy twórczości w sztuce, w publikacji „Socjologia. Analiza społeczeństwa”, w rozdziale pt. „Świadomość społeczna”, odnosząc się przy tym do przejawów i skutków napływu nowoczesności i „cywilizacji wizyjnej” wskazuje na pewien wysublimowany proces⁸¹ „spontanicznego wytwarzania pomysłów artystycznych” przez jednych i ich przechwytywania przez drugich określając je mianem „oddolnego i odgórnego”. Konsekwencję wejścia w relacje na obu poziomach można nazwać – „procederem”. Polega on na intencjonalnym zagarnięciu spontanicznie formułowanych, w trakcie

⁸⁰ R. May, *Odwaga tworzenia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1994, s. 83.

⁸¹ Procederu tego nie można z pewnością nazwać plagiatem, ponieważ idea wytworzona przez jedną osobę, w wyniku jej kreatywnego myślenia nie została przez nią wprowadzona w życie. Dzieląc się ową ideą-myślą z inną osobą ryzykuje jej przechwytnie – bez wiedzy i zgody tej pierwszej – wprowadzając ją w życie, traktując jako własną, innowacyjną. W tym przypadku, kiedy będziemy rozpatrywać, kto jest tu osobą twórczą należy uznać, iż obie z tych osób wspólnie – jedna kreując ideę, a druga wprowadzając ją w działanie, stając się obopólnie twórcami. Razem jednak muszą dojść do porozumienia o procentowym wkładzie kreatywności i innowacyjności w dzieło, które stało się czymś nowym – twórczym. Nie zawsze tak jednak się dzieje. Proceder ten możemy już napotkać (niestety) na porządku dziennym we wszystkich obszarach życia społeczno-kulturalnego.

relacji w codziennym życiu idei. Idee te są formułowane w procesie interakcji – wymiany pomysłów w warunkach neutralnych. Są one zagarniane przez innych w celu przetworzenia ich tak, by stały się przystępne dla odbiorcy. Następnie zostają one wykorzystane pod „logo” owych innych, jako autorski projekt artystyczny – „samokreujących się” – przejmujących inicjatywę „[...] inicjatorów, czy wyrazicieli idei, liderów opinii czy twórców sztuki” – jednym słowem manipulatorów „twórczą ideą zwykłych ludzi” celem jej skomercjalizowania dla osiągnięcia jak największych zysków w łatwy i szybki sposób. Autor podkreśla równocześnie, iż „Bogactwo tych propozycji intelektualnych czy estetycznych bombardujących dzisiejsze społeczeństwo, a także łatwość, z jaką dzięki mass mediom docierają do odbiorców, są przez jednych traktowane jako **postęp i wzbogacanie ludzkiej egzystencji**, a przez innych jako **zagrożenie dla samodzielności myślenia** [podkr. J.N.G.], prowadzące także do stępienia wrażliwości i rozmycia kryteriów pozwalających odróżnić to, co naprawdę wartościowe”⁸². Oczywiście w pierwszym nurcie równocześnie występuje troska o potrzebę głębokiego wzrastania w dziedzictwo symboliczne kultury, tak niezbędne do życia społecznego. Lech Witkowski wskazuje, że niejednokrotnie młodzieży grozi dołączenie we wspólnym zatapianiu się w „[...] doraźnym poszukiwaniu masowych impulsów do samozadowolenia przez masowe jednostki goniące za wyróżnikami banalnego, chwilowego choćby sukcesu społecznego”⁸³. Taki stan rzeczy wynika z trudności, jaką posiada młodzież ze zdystansowaniem się we współczesnym świecie ratując się ucieczką. Szczególnego wymiaru nabierają tu rozważania autora nad obszarem kolonizacji czasu wolnego młodzieży, we wspomnianej już publikacji „Edukacja i sfera publiczna”⁸⁴. Poszukiwanie przez młodzież własnej identyfikacji artykułuje koncepcja E. Eriksona odczytana przez Lecha Witkowskiego w najnowszym „Versus”⁸⁵.

⁸² P. Sztompka, *Socjologia*, Wyd. Znak, Kraków 2002, s. 299.

⁸³ L. Witkowski, *Jaka Kultura*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007, s. 259.

⁸⁴ L. Witkowski, *Problem kolonizacji „świata życia” (dławienie alienacji anomią kultury masowej)*, [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja...*, op.cit., s. 319–325, passim.

⁸⁵ L. Witkowski, *Versus, O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Impuls, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Kraków–Dąbrowa Górnicza 2015.

Drugi nurt wydaje się być niestety dość charakterystyczny nie, jak by mogło się wydawać dla krytyków kulturalnych, lecz pedagogów, będących wyrażicielami negacji wszelkich przejawów kultury popularnej traktując ją jako „[...] zwulgaryzowane odbicie wyższej kultury”⁸⁶ zwłaszcza w przejawach twórczości jej artystów – młodzieżowych „Idoli” popu, rocka, a zwłaszcza wulgaryzującego hip-hopu, traktowanych zazwyczaj już na wstępie podejmowanej rozmowy jako tych, którzy deprawują stanowiąc zagrożenie dla niczego nie świadomych, chłonnych wszystkiego umysłów nie potrafiących odróżnić, tego co dobre, a co złe. Przykładem jest stanowisko Barbary Smoleńskiej-Zielińskiej, która podkreśla: „Nie wolno mylić wpływów i nacisków na młodych ludzi ze strony środków przekazu, potężnego przemysłu rozrywkowego i wszechobecnej reklamy, z ich rzekomo własnymi, najgłębszymi, wrodzonymi potrzebami”⁸⁷. Prezentacja takiej postawy wydaje się być spójna ze spiskową teorią o „lobby”, nakierowanego na deprawację młodzieży, nie będącej asertywną, która stanowi bezkształtną masę nie potrafiącą samodzielnie myśleć. Masą ulegającą bezwolnej opresji ze strony owego „lobby” a zatem wpływów, nacisków i zniewoleniu przez artystów popkulturowych i dlatego, zdaniem autorki: „Celem edukacji jest także uświadomienie młodzieży, w jakie mechanizmy jest wciągana. Zjawiskiem, które pedagog musi zauważyć, jest udział potężnego przemysłu muzyczno-rozrywkowego w narzucaniu własnych norm, promowaniu pewnych stylów. Oddziaływanie praw rynku polega tu na zaspokajaniu przez przemysł rozrywkowy potrzeb, jakie sam rozbudza, wręcz organizowanych (ustalające hierarchię listy przebojów, rankingi niemające nic wspólnego z wartością artystyczną), polega na wykorzystywaniu dla celów rynkowych zjawisk negatywnych, czegoś, co się dobrze sprzedaje, choćby to był skandal, agresja, bunt”⁸⁸. Warto zatem zadawać pytania o to, czy wszystkie propozycje „cywilizacji wizyjnej” należy traktować w sposób jednoznaczny, używając tego typu argumentów?

Muzyka rozrywkowa stanowi ze swej definicji równoprawną „[...] **dziedzinę sztuki** tworzonej wspólnie dla zadowolenia gustów szerokiej publiczności, **której tworzywem artystycznym są dźwięki zorganizowane kompozycyjnie, melodycznie i wykonawczo, przedstawiane instrumentalnie lub**

⁸⁶ D. Macdonald, *Teoria kultury masowej*, przedruk w przekładzie polskim: *Kultura masowa*, tłum. i oprac. C. Miłosz, Paryż 1959; cyt. za: G. Godlewski, L. Kolankiewicz, A. Mencwel, M. Pęczak (oprac.), *Wiedza o kulturze. Antropologia kultury*, Warszawa 1995, s. 481.

⁸⁷ B. Smoleńska-Zielińska, *Edukacja muzyczna w szkole wobec współczesności*, „Ruch Muzyczny” 2002, nr 2, s. 10–11.

⁸⁸ Ibidem.

z częstym udziałem głosu ludzkiego [podkr. J.N.G.]. (...) Składają się na nią: blues, jazz, gospel, folk, rock, pop, soul, country, world music, reggae i muzyka taneczna⁸⁹. A zatem jakie formy twórczości artystycznej wpisane są w „lobby” rządzącym przemysłem rozrywkowym, a które do nich nie należą? Czy należy zakwalifikować do tego „lobby” artystów, takich jak Alicja Węgorzewska, która uwspółcześniając spotkanie z operą w projekcie „Diva for Rent” sama podkreśla: „Słyszałam już, że chałturzę i schodzę na psy”⁹⁰, Wojciecha Malickiego tworzącego z Zenonem Laskowikiem „Kabareciarnię” łącząc muzykę poważną z rozrywkową w formie żartobliwej opowieści, czy wreszcie „Grupa MoCarta” składająca się z czterech zawodowych muzyków tworzących kabaret jednocześnie proponując inną formułę prezentacji muzyki poważnej? Czy należy przypisać tych artystów do grona tych, którzy zagarniając dobro należące do kultury „wysokiej” zaprzędających twórczość artystów należących do jej grona, czy raczej wskazywać ich jako edukatorów przez sztukę? Kto zatem jest reprezentantem potężnego przemysłu rozrywkowego i jakich artystów należy przypisać do tej grupy? Co posiada wartość artystyczną, a co jej nieposiana? Po której ze stron stawiać twórczość Czesława Niemena, która definiowana jest przecież w kategoriach popkultury, on sam z kolei, przedstawiany jest jako jej polska ikona. Będąc artystą popkulturowym wykorzystywał w swej twórczości poezję Jarosława Iwaszkiewicza, Adama Mickiewicza, Bolesława Leśmiana, Ernesta Brylla, Jana Brzechwy, Juliana Tuwima, Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, czy wreszcie najbardziej przez artystę ukochanego Cypriana Kamila Norwida stając się niekiedy jedyną formą „przystępnego spotkania” młodego pokolenia z ich poezją. I wreszcie pytanie o to, czy nauczyciel posiada prawo negocjowania „pop-idoli”, gdzie w poczuciu młodzieży stanowią oni wyraz ich samodzielności w myśleniu i otwartości na problematykę, w której występuje: „[...] szacunek, tolerancja, wolność, sprawiedliwość, równość, pokój, jedność, miłość, odpowiedzialność, zrozumienie, przyjaźń, a także – pisze Renata Pawlak – nauka, życie, prawda i wiara”⁹¹. Kiedy istotnie uwypukla się w owych tekstach negacja komercjalizacji i konsumpcji traktując równocześnie o zobojętniałej postawie władzy na związane z tym problemy:

⁸⁹ R. Gloger, W. Skrzydlewski, *Ilustrowany leksykon muzyki popularnej*, Kurpisz S.A., Poznań 2002, s. 5–7.

⁹⁰ A. Węgorzewska, <http://www.alicjawegorzewska.com/opera-pop-dawnych-czasow-wywiadpap-life-3-marca-2014/> [dostęp: 17.10.2015].

⁹¹ R. Pawlak, *Polska kultura hip-hopowa*, Wydawnictwo Kagra Krzysztof Graus, Poznań 2004, s. 58.

Jesz nieprawdę – zrozum, **faszzerowany jest gazem produkt**, szamiemy razem, a z tego powodu, szczęście wykrzywia twarze aż wrzucą do grobu, tak. Do rowu ziomoś, zamiast się głupio śmiać się pomódl, śmiech na to nikomu nie pomógł, **a baterii w Polsce czterdzieści milionów.**

Żarcie, chlanie, ćpanie, masz mieszkanie taniej, kredytowanie, hajsem rzyganie, **co dzień łykasz ich prawdę bardziej**, a czas zmienia ci w kasze banie. Oczy mydlone bo dzieci szkolone, szpitale nowe są prawie gotowe, głównem pachnie trochę, tylko trochę, **bo to wytrawnie zmyśłone.** Ćpun na koksie, żul detoksie, **problem się cofnie, bo postęp rośnie**, głośną mordę zamyka się żołdem, brudy zamiata pod kołdrę radośnie. **Jest rząd – sprawny, mądry...** wiesz ziom to fajny pomysł, co mnie obchodzi skąd on na kampanie te ogromne hajsy zdobył. **I kim jest jego sponsor?** I czemu w rzucął w niego forsa? **Znasz systemu cechę najgorszą?** Największe kurwy najwięcej wyniosą. Najwięcej proszą, najwięcej koszą, nieważne gdzie, nieważne kto to świnię biegną po złoto, **a ci co rządzą stoją przeważnie obok...**

Zespół PRO8L3M – „Opowieść o Tobie” z EP pt. „C30-C39” [podkr. J.N.G.]

Bywają również teksty o treści opisujące rzeczywistość w sposób bardziej wysublimowany, kierowane do szerszej rzeszy odbiorców, zaliczanych do treści międzypokoleniowych, a jednocześnie mocno akcentujące zawarte w nich przesłanie. Teksty prowokujące do salonowych dyskusji i debat publicznych w mediach. Przez jednych traktowane jako komercyjne produkty, podawane do konsumpcji przez media, z kolei przez innych traktowane jako akty deprawacyjne nakierowane przez samego artystę mające niszczyć wizerunek „naszej” tożsamości. Bezpośrednio teksty te odnoszą się do „nas samych” w pryzmacie oglądu przez innych, tak jak to miało miejsce w przypadku Czesława Mozila z 2014 roku. Tekst traktował o polskiej przewrotności w relatywizowaniu patriotyzmu i postrzegania go w zależności od tego, po której stronie państwowej granicy się znajdujemy:

Nienawidzę cię Polsko na to nic nie poradzę *Nienawidzę cię Polsko bo nade mną masz władzę* Liczę długie miesiące Nie wiem ile już w sumie *Chciałbym wrócić, nie mogę bo cię kochać nie umiem*

Mam ci za złe twe dziedzictwo ciągle we mnie jeszcze żywe *Bo ty jesteś prymitywna ja jestem prymitywem* Komuś zależało na tym komuś tu chodziło o to *Tam się stałem abnegatem Tu się staję patriotą!*

Teks piosenki z albumu Czesław Śpiewa „Księga Emigrantów. Tom 1” [podkr. J.N.G.]

Są jednak i przedstawiciele pierwszego ze wskazanych przez P. Sztompkę nurtów – zwolennicy kultury popularnej, której propozycje są „traktowane jako postęp i wzbogacanie ludzkiej egzystencji”. Uważają iż wytwory kultury popularnej nie muszą być traktowane przez nauczycieli wyłącznie w kategoriach problemu pedagogicznego, co nie oznacza bezwładnego przyjęcia, że nie „[...] powinniśmy interweniować, zarówno jako krytycy i jako pedagodzy”, jak podkreśla L. Grossberg⁹². Czy zatem sami nie musimy się na nie otworzyć, by je poznać? Otwarcie się będzie możliwe wówczas, gdy uwzględnimy fakt, że zarówno kultura popularna jak i sama „[...] pedagogika stanowią ważny teren kulturowych zmagani, oferujących, jak podkreślają H. Giroux i R. Simon zarówno opozycyjne dyskursy, jak i ważne idee teoretyczne, dzięki którym staje się możliwe przemyslenie znaczącej roli kształcenia jako istotnej formy polityki kulturalnej”⁹³. To właśnie w postawie nas – nauczycieli szkolnych i akademickich należy doszukiwać się zmian zarówno w sposobie przekazywania treści, jak i odnoszenia się do „świata życia” wzrastającego pokolenia, w którym kultura popularna odgrywa rolę znaczącą. A zatem nie traktować kultury popularnej „[...] jako miejsce nihilizmu, ale jako pełne sprzeczności wytwarzanie form upodmiotowienia”⁹⁴. Trzeba równocześnie podkreślić, że celem podejmowania dialogu z wychowanymi na temat tekstów kultury popularnej, jak zauważa D.R. Shumway „[...] **nie jest spowodowanie zmiany reakcji uczniów na nie, ale nauczanie ich, jak można krytycznie czytać owe teksty [...] Wymaga to oddzielenia przez nauczyciela odbioru kultury i jej interpretacji** [podkr. J.N.G.], wymaga podjęcia próby utrzymania dialektycznego napięcia między przyjemnościowym zaangażowaniem odbiorcy a krytycznym dystansem”⁹⁵. Takie założenie wymaga równocześnie od nas samych, jako nauczycieli odważnej świadomości i pewności własnej osoby umocowanej na stabilnym systemie wartości jaki sobą

⁹² L. Grossberg, *Pedagogy in the Present: Politics, Postmodernity and the Popular*, [w:] H. Giroux, R. Simon (red.), *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*, Massachusetts 1989, s. 102–103. Cyt. za: T. Miczka, *Audiowizualne uwarunkowania współczesnej edukacji kulturalnej*, [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, Kalisz 1999, s. 68.

⁹³ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 2009, s.117, za: H. Giroux, R. Somon, *Popular Culture and Critical Pedagogy. Everyday Life as a Basis for Curriculum Knowledge*, [w:] H. Giroux, P. McLaren (red.), *Critical Pedagogy, The State and Cultural Struggle*, SUNY Press, Albany 1988.

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 2009, s. 127. Cyt. za: D. Shumway, *Reading Rock'n'Roll In the Classroom: A Critical Pedagogy*, [w:] H. Giroux, P. McLaren (red.), *Critical Pedagogy...*, op.cit., s. 229.

prezentuje. Nie możemy pozostawać nijakimi, lub doprowadzać do bycia „neutralnym”, nie mającym własnego zdania bezwładnym narzędziem polityki czy systemu. Dlaczego? Ponieważ stajemy się wówczas zupełnie niezdolnymi do prowadzenia dialogu. Wymaga to przyjęcia od nas odpowiedzialności w byciu świadomym swej postawy, która nie może być utożsamiana z narzucaniem własnej woli a tym samym wymaganiami podzielania przez wychowanka tożsamego systemu wartości. Poszukiwanie wartości przez twórczość i sztukę wymaga od wychowawcy inspiracji w ich poszukiwaniu i tworzeniu przez samych uczniów. Wychowawca poprzez swoją postawę musi stawać się zdolny do «moderowania» dialogu – czuwając nad jego przebiegiem, pozwalając zrozumieć zachodzące procesy, których oboje z wychowankiem są uczestnikami, uwypuklać sferę odpowiedzialności wyboru środowiska, a zatem inspirowania dążeń, budowania „[...] wolnej woli, krytycyzmu, innowacyjności i umiejętności działania na rzecz innych”⁹⁶, wówczas taki dialog może przerodzić się w wartościowe «spotkanie» ważnych dla siebie osób.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA „SPOTKANIE” JAKO MEDIUM POROZUMIENIA WE WSPÓLNYM POSZUKIWANIU I TWORZENIU WARTOŚCI

„(...) żyjemy w epoce, którą cechuje poczucie olbrzymich możliwości realizacji, ale która nie wie, co ma realizować. Panuje nad wszystkimi rzeczami, ale nie jest panią samej siebie. Czuje się zagubiona w nadmiarze własnych możliwości. (...) Stąd bierze się dziwna dwoistość poczucia siły a zarazem zagubienia, które zagnieździło się w duszy współczesnej. O naszej epoce powiedzieć można to samo, co mawiano o regencji panującym w okresie dzieciństwa Ludwika XV, mianowicie, że ma wszystkie talenty za wyjątkiem talentu posługiwania się nimi”⁹⁷.

José Ortega y Gasset

Wolność tak upragniona i wymarzona, niczym nieskrępowana, zachęcająco proponująca nam suwaki do błyskawicznych zamków rozmaitości, zdarzeń i satysfakcji – odkrywania inności. Podniecająca wolność wyboru „To ona jest

⁹⁶ M. Czerepaniak–Walczak, *Pedagogika...*, op.cit., s. 130.

⁹⁷ J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz i H. Woźniakowski, Muza, Warszawa 1995, s. 41–42.

dziś wartością, jak pisze Zygmunt Bauman, ponad wszystkie inne; wartością, wedle której ocenia się walor względny wszystkich innych, z założenia – po-
mniejszych wartości; metrem, jakim mierzy się mądrość i cnotę wszelkich po-
nadjednostkowych zasad i ustaleń⁹⁸. Stała się równocześnie naszą „puszką
Pandory”, w wyniku pęknięcia której, jak wskazuje William D. Routt, „Spora
część ludzi cierpi z powodu obawy o swój gust, [...] w przeciwieństwie do tego,
co twierdzą autorytety – każdy właściwie wie, czym jest sztuka, ale nikt nie
może być pewny, co lubi”⁹⁹. Czasem odrzucamy osobiste emocje podtrzymu-
jąc jeszcze tłący się osąd, iż aspekt instytucjonalny sztuki jest faktycznie nam
potrzebny, by szybciej i łatwiej identyfikować utwierdzając się, że to, co jest
w muzeum, jest właśnie sztuką. Inaczej z kolei relatywizuje to Peter Bürger,
który zwraca uwagę na pewnego rodzaju fenomen stający się zarazem para-
doksem w płynnej nowoczesności, a mianowicie, że „[...] instytucja określa-
jąca, co będziemy uznawać za dzieło sztuki, a co nie, zyskuje na znaczeniu
w świecie, w którym dzieła sztuki stają się nieodróżnialne od codziennych
przedmiotów”¹⁰⁰. Pomimo wolności wyborów nadal podtrzymujemy wiarę
w instytucję odgrywającą rolę pewnego „inicjatora” sytuacji estetycznej w ro-
zumieniu Ingardenowskiego «spotkania» twórcy z dziełem i odbiorcy z dzie-
łem sztuki, gdzie cel stanowi moment, w którym odbiorca wchodzi w relację
z dziełem sztuki uznanym jako wytwór artysty obdarzony szczególnego typu
wartościami. Z uwagi na zawarte w nim wartości dzieło ma wzbudzać w od-
biorcy zainteresowanie, wywołując specyficzny rodzaj doznań, a poprzez to
konstytuując człowieka jako odbiorcę sztuki¹⁰¹. Dziś jednak instytucja, w swej
niegdysiejszej roli „inicjatora” już niewystarcza, by sprostać takiemu założe-
niu «spotkania». Nie może sprostać ponieważ w większości nasze osobiste
doświadczenia są w nieustannym konflikcie z określanymi przez instytucje
nominacjami. William D. Routt podkreśla, iż muzealne eksponaty zawodzą
ponieważ nie wywołując reakcji podobnych do tych wywoływanych przez za-
chód słońca, czy dzieła prezentowane w sąsiednim muzeum. Pozostając sam

⁹⁸ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000, s. 8.

⁹⁹ W.D. Routt, *Art, Popular Art*, „Continuum. The Australian Journal of Media & Cul-
ture” 1994, nr 2, t. 7.

¹⁰⁰ P. Bürger, *Aporias of Modern Aesthetics*, “New Left Review” 1990, I/184, Novem-
ber–December, s. 5.

¹⁰¹ M. Gołaszewska, *Świadomość piękna. Problemy genezy, funkcji, struktury i war-
tości w estetyce*, PWN, Warszawa 1970, s. 34–35.

na sam w tym instytucjonalnym spotkaniu, bez drugiego człowieka zostajemy w nim osamotnieni, pozostawieni sam z daną nam „wolnością wyboru” poszukiwania wartości, bo „Dziś jednak poszukiwać je musi i zaspokajać jednostka własnym sumptem, mocą własnej woli, puszczając wodze własnym siłom Żywotnym”¹⁰² stwierdza Zygmunt Bauman. Czy jest tak do końca? czy tak właśnie być musi? Wartości inicjujące twórczość jak: piękno, dobro, prawda i użyteczność odtwarzane są przez kulturę artystyczną i a zatem tworzonych za pośrednictwem podmiotowych manifestacji, które wzbudzać mogą animatorzy życia kulturalnego, społecznego i artystycznego pełniący równocześnie rolę artysty czy nauczyciela, a także i nauczyciele i artyści stający się animatorami twórczych postaw wzrastającego pokolenia poszukującego wartości i chcącego je tworzyć. Oni, jak się wydaje, potrzebują jedynie wsparcia i zrozumienia ich własnych doświadczeń wykorzystując je w sytuacjach pedagogicznych, które inicjowane mogą być poprzez sztukę. Peter McLaren podkreśla, że „Uczniowie nie będą uczyli się niczego „pożytecznego”, jeżeli nauczyciele nie będą potrafili zrozumieć przeróżnych sposobów kształtowania uczniowskiej tożsamości i percepcji. Słowem, jeśli nie rozumieją, w jaki sposób doświadczenia pochodzące z różnych sfer codziennego życia wytwarzają różne głosy, wykorzystywane przez uczniów, od nadawania znaczeń swym światom i, co za tym idzie, swemu istnieniu w społeczeństwie”¹⁰³. Spotkanie przez sztukę może stawać się czymś więcej niż tylko dialogiem, może stać się także otwarciem. M. Merleau-Ponty podkreśla, iż bycie-w-świecie, czyli [...] strukturze wieloznaczej i interrelacyjnej, jest „zaproszeniem” do otwarcia się nań, do próby dotarcia do owej kolebki sensów i znaczeń¹⁰⁴. Poprzez wychowanie przez sztukę może stawać się formą spotkania jako: zachęty, inspiracji, impulsu do czegoś; miejsca uświadamiania sobie, że coś; przyjmowania czegoś z otwartymi ramionami, bez zastrzeżeń; wejścia w rzeczywistość innego; wzmacniania bezpieczeństwa poprzez potwierdzanie; doznawania przyjemności; zachwytu nad światem przyjętym od twórcy; otwarcia na samego siebie¹⁰⁵. Może zatem stawać się przez to działaniem wychowawczym sprzyjając odkrywaniu prawdy, piękna,

¹⁰² Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 8.

¹⁰³ P. McLaren, *Życie...*, op.cit. s. 302.

¹⁰⁴ P. Mróz, *Sztuka jako projekt. Filozofia i estetyka Maurice'a Merleau-Ponty'ego*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 101.

¹⁰⁵ M. Merleau-Ponty, *Widzialne i niewidzialne*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, R. Lis, I. Lorenc, Fundacja Aletheia, Warszawa 1996.

użyteczności i dobra poprzez wspólne zdobywanie wiedzy, a przede wszystkim poprzez wspólne jej praktykowanie. Ważnym jest, by dialog obejmował różnorodność propozycji form artystycznych, bez ich wartościowania *a priori* narzucając tym samym własną rację. Związane jest to z przyjęciem przez nauczyciela określonej postawy, którą utożsamiam ze słowami Ewy Murawskiej piszącej, że „[...] nowo napotykana osoba wymaga od nauczyciela gotowości do tworzenia, pojmowanego jako wykraczanie poza to, co się już wie i umie, oraz poza to, kim się już jest”¹⁰⁶. Wymaga to nabywania przez nauczyciela kompetencji opierających się na „byciu-w-świecie-życia”, jak sugeruje Zbigniew Kwieciński, poprzez stawanie się: przewodnikiem, tłumaczem, osobą krytyczną, uczciwą, wrażliwą, troskliwą, wytrwałą, rzetelną, odpowiedzialną i taktowną¹⁰⁷. Wymaga to kompetencji technicznych ale przede wszystkim jak twierdzi Robert Kwaśnica praktyczno-moralnych zawierających w sobie omawiany tu potencjał: interpretacyjny, moralny i komunikacyjny¹⁰⁸.

Sztuka, a zwłaszcza jej język, będąc relewantnym nośnikiem przyjmując za Jürgenem Habermasem transmisji wartości kulturowych, mogącym być nośnikiem konsensusu¹⁰⁹ posiada swoisty wewnętrzny potencjał wzbudzający dialog. Z całym bogactwem symboli i znaczeń, będąc jej krystalizacją język sztuki może stanowić centrum «spotkania» wychowanków i ich nauczycieli. To dzięki symbolom i znaczeniom zawartym w sztuce możliwe staje się obustronne konstruowanie relacji polegających na wymianie pokoleniowych doświadczeń poprzez zarówno (re)animację dziedzictwa kulturowego, jaki animację zabawy dzięki czemu sprzyjać wzajemnemu wzbudzaniu wrażliwości estetycznej, stwarzaniu potrzeby kontaktu z wartościami humanistycznymi kierując się w stronę animacji zmiany prohumanistycznej¹¹⁰, w oparciu o wspólne po-

¹⁰⁶ M. Lewartowska-Zychowicz, *Współczesne modele bycia nauczycielem* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 295.

¹⁰⁷ Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998, s. 18–34.

¹⁰⁸ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, PWN, Warszawa 2003.

¹⁰⁹ J. Habermas, *Teoria działania...*, op.cit., s. 178.

¹¹⁰ Przywołuję tu współczesne paradygmaty animacji kultury zaproponowane przez D. Kubinowskiego, [w:] D. Kubinowski, *Współczesne paradygmaty animacji kultury*, [w:] D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), *Animacja kultury – współczesne dyskursy teorii i praktyki*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 16–20.

szukiwanie, doszukiwanie się, a w konsekwencji dążenie do tworzenia piękna, dobra, prawdy i użyteczności. Należy pamiętać, że systemu wartości nie da się narzucić siłą woli, która bez względu na intencję zawsze będzie stanowić źródło opresji. Józef Tischner podkreślał, że „Kluczem do aksjologii jest spotkanie z drugim. Dopiero dzięki spotkaniu widzimy ludzi na scenie życia zorganizowanej w hierarchię, preferujemy i rozumiemy preferencje innych”¹¹¹. Dialog inicjowany przez sztukę przegradzając się w spotkanie może posiadać charakter «medium porozumienia» pomiędzy uczniem i jego światem życia a głosem nauczyciela, który jest reprezentantem tych którym będzie można(?) zaufać.

Jeden z moich przyjaciół siada do pianina. Słucham.
Oto trzy pierwsze takty *Patetycznej*.
Choć drzwi nie zostały otwarte, ktoś wszedł.
Jest nas teraz troje w tym pokoju:
mój przyjaciel, ja i *Patetyczna*.
Etienne Souriau

LITERATURA

- Baudrillard J., *Selected Writings*, red. i wstęp M. Poster, Cambridge 1988.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, tłum. S. Amsterdamski, PWN, Warszawa 1998.
- Bochno E., *Nieprzypadkowe spotkania, czyli o rozmowie w wychowaniu*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie, Pojęcia, procesy, konteksty, interdyscyplinarne ujęcie*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2007.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Bürger P., *Aporias of Modern Aesthetics*, “New Left Review” 1990, I/184 November–December.
- Červinková H., Gołębiński B.D. (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

¹¹¹ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 1982, s. 489.

- Czerniawska M., *Kolektywizm versus indywidualizm – zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych. Studium interdyscyplinarne*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej, Białystok 2010.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna, Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Wychowanie do czasu wolnego: poszukiwanie miejsca dla homo ludens w świecie homo faber*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie, Pojęcia, procesy, konteksty, interdyscyplinarne ujęcie*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2007.
- Czerepaniak-Walczak M., *Nie myśl, bądź posłuszny – dyskurs władzy w szkole*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie, Pojęcia, procesy, konteksty, interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2007.
- Danto A.C., *After the End of Art, Contemporary Art and the Pale of History*, University of Colorado at Boulder, National University Press Book Prize 1998.
- Dudzikowa M., *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie, Pojęcia, procesy, konteksty, interdyscyplinarne ujęcie*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2007.
- Dziamski G., *Sztuka po końcu sztuki Sztuka początku XXI wieku*, Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2009.
- Fatyga B., *Kultura żywa*, [w:] Obserwatorium Żywej Kultury – Sieć Badawcza: <http://ozkultura.pl/wpisy/86>. [dostęp: 2.11.2014].
- Fiske J., *Postmodernizm i telewizja*, tłum. J. Mach, [w:] *Pejzaże audiowizualne: telewizja – wideo – komputer*, wybór, wstęp i oprac. A. Gwoździński, Kraków 1997.
- Gidens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2002.
- Giroux H., Somon R., *Popular Culture and Critical Pedagogy. Everyday Life as a Basis for Curriculum Knowledge*, [w:] H. Giroux, P. McLaren (red.) *Critical Pedagogy, The State and Cultural Struggle*, SUNY Press, Albany 1988.
- Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010.
- Giza T., *Pedagogika twórczości w pracy nauczyciela*, WSP, Kielce 1998.
- Gloger R., Skrzydlewski W., *Ilustrowany leksykon muzyki popularnej*, KURPISZ S.A., Poznań 2002.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985.
- Godlewski G., Kolankiewicz L., Mencwel A., Pęczak M. (opr.), *Wiedza o kulturze. Antropologia kultury*, Warszawa 1995.
- Gołaszewska M., *Świadomość piękna. Problemy genezy, funkcji, struktury i wartości w estetyce*, PWN, Warszawa 1970.
- Grossberg L., *Pedagogy in the Present: Politics, Postmodernity and the Popular*,

- [w:] H. Giroux, R. Simon (red.), *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*, Massachusetts 1989.
- Groys B., *The Artist as an Exemplary Art Consumer*, XIV International Congress of Aesthetics, Ljubljana, 1998, "Filozofski Vestnik" 1999, nr 2.
- Góralski A., *Czymże jest twórczość?*, [w:] Góralski A. (red.), *Zadanie, metoda, rozwiazanie. Techniki twórczego myślenia*, zb. 2, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 1978.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, T. I, PWN, Warszawa 1999.
- Hanson N.R., *Pattern of Discovery An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science* Cambridge, University Press 1961.
- Izdebska J., *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, „Trans Humana”, Białystok 2000.
- Jawłowska A., *Kultura w okresie przełomu lat dziewięćdziesiątych*, [w:] A. Siciński (red.), *Do i od socjalizmu. Dwa przełomy w ciągu półwiecza w Polsce*, IFiS PAN, Warszawa 1998.
- Jaworska T., Leppert R. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Impuls, Kraków 2001.
- Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Impuls, Kraków 2009.
- Kmita J., Kostyrko T., *Elementy teorii kultury, wykłady dla studentów kulturoznawstwa*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1983.
- Kopczyńska M., *Animacja społeczno-kulturalna: a podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa 1993.
- Korniłowicz K., *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, [w:] O. Czerniawska (red.), *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, Ossolineum, Wrocław 1976.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-Metodyka-Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Kubinowski D., *Współczesne paradygmaty animacji kultury*, [w:] D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), *Animacja kultury – współczesne dyskursy teorii i praktyki*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Kuligowski W., *Popkultura jako źródło tożsamości*, „Kultura Popularna” 2002, nr 0.
- Kupffer H., *Pedagogik der Postmoderne*, Weinheim Basel 1990.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, PWN, Warszawa 2003.
- Kwiecińska R., *Rozum czy serce*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2000.
- Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków 2001.

- Kwieciński Z., *Składniki i aspekty edukacji. Potrzeba całościowego ujęcia*, [w:] H. Muszyński (red.), *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1989.
- Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Lewartowska-Zychowicz M., *Współczesne modele bycia nauczycielem*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Lewitt S., *Paragraphs of Conceptual Art* (1967), [w:] R. Kostelanetz (red.), *Esthetics Contemporary*, New York 1978.
- Lubowicka G., *Spotkanie w obliczu innego. Czy Emmanuel Lévinas był filozofem dialogu?*, „Filozofia Dialogu. Perspektywa i aspekty dialogu” 2005, t. 3.
- Łobocki M., *Warunki efektywności pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, [w:] S. Popiek (red.), *Prawidłowe i zaburzone funkcjonowanie dzieci i młodzieży w procesie rozwoju i wychowania*, Wydawnictwo UMCS Instytut Pedagogiki i Psychologii, Lublin 1983.
- Macdonald D., *Teoria kultury masowej, przedruk w przekładzie polskim: Kultura masowa*, tłum. i oprac. C. Miłosz, Paryż 1959.
- May R., *Odwaga tworzenia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1994.
- McLaren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015.
- Melosik Z., *Edukacja, młodzieży i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, Chowania, t. 1 (20), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wyd. Edytor, Toruń–Poznań 1995.
- Merleau-Ponty M., *Widzialne i niewidzialne*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, R. Lis, I. Lorenc, Fundacja Aletheia, Warszawa 1996.
- Miczka T., *Audiowizualne uwarunkowania współczesnej edukacji kulturalnej*, [w:] D. Jankowski (red.) *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, Kalisz 1999.
- Mróz P., *Sztuka jako projekt. Filozofia i estetyka Maurice’a Merleau-Ponty’ego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Nawroczyński B., *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa 1987.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1999
- Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 1: *Wymiary. Kierunki. Uwarunkowania*, Katowice 1994.

- Olbrycht K., Konieczna E., Skutnik J. (red.), *Upowszechnienie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, przeł. P. Niklewicz i H. Woźniakowski, Muza, Warszawa 1995.
- Pawlak R., *Polska kultura hip-hopowa*, Wydawnictwo Kagra Krzysztof Graus, Poznań 2004.
- Pietrasieński Z., *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969.
- Potulicka E., *Edukacja dla Demokracji*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie, Pojęcia, procesy, konteksty, interdyscyplinarne ujęcie*, t. 2, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2007.
- Read H., *Art and Aliénation the role of Artist in a Society*, London 1967.
- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek, wstępem opatrzyła Irena Wojnar, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.
- Rogers C.R., *O stawianiu się osobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Routt W.D., *Art, Popular Art*, „Continuum. The Australian Journal of Media & Culture” 1994, nr 2.
- Sartori G., *Teoria demokracji*, tłum. P. Amsterdamski, D. Grynberg, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Shor I., *Empowering Education, Critical Teaching for Social Change*, The University of Chicago Press, Chicago 1992.
- Smoleńska-Zielińska B., *Edukacja muzyczna w szkole wobec współczesności*, „Ruch Muzyczny” 2002, nr 2.
- Sołowiej J., *Psychologia twórczości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997.
- Strinati D., *Wprowadzenie do kultury popularnej*, tłum. W.J. Burszta, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Suchodolski B., *Labirynty współczesności*, PIW, Warszawa 1972.
- Suchodolski B., *O działalności twórczej*, „Studia Pedagogiczne” 1946, t. XXVIII.
- Suchodolski B., *Twórczość – rzeczywistość, nadzieja wątpliwości*, [w:] B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, WSiP, Warszawa, 1983.
- Szewczuk W., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985.
- Szewczuk W. (red.), *Świat wartości i wychowanie*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1996.
- Suchodolski B., *Uspołecznianie*, Wyd. Rój, Warszawa 1937, przedruk [w:] J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Impuls, Kraków 2006.
- Suchodolski B., *Uspołecznienie kultury*, Trzaska, Elbert i Michalski, Warszawa 1947.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 2009.

- Sztompka P., *Socjologia*, Wyd. Znak, Kraków 2002.
- Szul E., *Spacer w centrach handlowych – przymus czy atrakcja?*, [w:] W. Muszyński (red.), „Czas ukoń nas?” *Jakość życia i czas wolny we współczesnym społeczeństwie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Śliwerski B., *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna” t. 1 (20): *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Śliwerski B., *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989–2006*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie, Pojęcia, procesy, konteksty, interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2007.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 1982.
- Toffler A.H., *Budowa nowej cywilizacji*, tłum. J. Łoziński, Poznań 1996.
- Welsch W., *Nasza postmodernistyczna moderna*, tłum. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
- Węgorzewska A., <http://www.alicjawęgorzewska.com/operapop-dawnych-czasow-wywiadpap-life-3-marca-2014/> [dostęp: 17.10.2014].
- Wiedza o kulturze. Antropologia kultury*, oprac. G. Godlewski, L. Kolankiewicz, A. Mencwel, M. Pęczak, Warszawa 1995.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (Kon)teksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- Witkowski L., *Jaka Kultura*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007.
- Witkowski L., *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Impuls, Kraków 2014.
- Witkowski L., *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Toruń 1988.
- Witkowski L., *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Impuls, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Kraków–Dąbrowa Górnicza 2015.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo „ŻAK”, Warszawa 2000.

Wojnar I., *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
 Wojnar I., *Wychowanie przez sztukę*, PZWS, Warszawa 1965.

STRESZCZENIE

Młode pokolenie zanurzone jest dziś w konsumpcjonizmie, który dokonujący ekspansji w styl życia Polaków narzucając nieodpartą potrzebę posiadania „nowości”. Wywołuje chaotyczną rywalizację, popadanie w wir nieustającej pogoni za przemianą w medialnie wyidealizowany obraz wyróżnienia własnej tożsamości – wyodrębnionego i niepowtarzalnego „ja”. Szczególnie podatni na bycie „TRENDY”, najmłodszy uczestnicy życia społecznego, ulegają wpływowi „potoku zmienności” stylów mody i związanych z nimi wszechobecnych reklam. Wpatrzeni w nie jak w zwierciadło „AinEingarp”, wzrastają w oderwaniu od autentycznych potrzeb i wartości, w konsekwencji stając się pokoleniem antykreatywnym. Społeczeństwo nowoczesne, zmuszone jest zwrócić się ku wychowywaniu pokolenia innowacyjnego – zdolnego do krytycznego oglądu otaczającej go rzeczywistości, a jednocześnie poszukującego, tworzącego wartości – poznawcze jak prawda, pragmatyczne jak użyteczność, estetyczne jak piękno, etyczne jak dobro. Ich nośnikiem od zawsze była sztuka, której jednocześnie podstawową wartość stanowi twórczość. Warto zatem sukcesywnie włączać sztukę w cele wychowania.

Słowa klucze: edukacja, sztuka współczesna, wartości, wychowanie do twórczości, komunikacja.

TEACHING FOR CREATIVITY THROUGH ART. 'IN SEARCHING SOME VALUES'

SUMMARY

Consumptionism which is constantly interfering with the lifestyle of Polish people imposes an irresistible need to possess “novelties”. It evokes a chaotic competition, falling into a constant pursuit of transformation into medially idealized image of distinguishing his own identity, separating and unique “I”. The youngest participants of social life are particularly susceptible to being “trendy” and they are under the influence of the “stream of changeability” of fashion styles and ubiquitous advertisements related to them. They stare at them like at the “AinEingarp” mirror growing up out of real needs and values in consequence becoming the anti-creative generation. Modern society is forced to turn to educate an innovative generation, capable of critical perceiving the surrounding reality and at the same time searching and creating cognitive

values such as the truth, pragmatic like usefulness, aesthetic like beauty and ethical like good. Art has always been their link where its basic value is creation. So it is worth including art successively into the aims of educating.

Key words: education, modern art, values, teaching for creativity, communication.