

**BR
TU
TU
KU
K**

W SZKOLNEJ I ŚRODOWISKOWEJ EDUKACJI MŁODZIEŻY POPRCZEZ SZTUKE

**EDUKACYJNE DOŚWIADCZENIA
Z PRZESZŁOŚCI,
REALIA TERAŹNIEJSZOŚCI,
PERSPEKTYWA PRZYSZŁOŚCI**

TERESA WILK



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

Kultura
w szkolnej i środowiskowej
edukacji młodzieży poprzez sztukę

Edukacyjne doświadczenia
z przeszłości, realia teraźniejszości,
perspektywa przyszłości

Teresa Wilk

Kultura w szkolnej i środowiskowej edukacji młodzieży poprzez sztukę

Edukacyjne doświadczenia
z przeszłości, realia teraźniejszości,
perspektywa przyszłości

Recenzja

Jerzy Modrzewski

Jerzy Nikitorowicz

Spis treści

Przedślowie	7
Wprowadzenie	15
Rozdział 1	
Społeczno-edukacyjne i artystyczne konteksty kultury i sztuki w literaturze. Studia i analizy genealogiczne	41
1. Istota kultury i sztuki w spotkaniu i doświadczeniu. Społeczno-edukacyjna i artystyczna wartość kultury i sztuki	41
2. Zadania i funkcje sztuki – aspekty socjologiczne i pedagogiczne	61
3. Obecność sztuki w przestrzeni społecznej. Sztuka jako przekaz i działanie	77
Rozdział 2	
Proces socjalizacyjno-wychowawczy młodzieży jako edukacyjna praktyka społeczna	101
1. Młodzież w realiach społeczno-kulturowych II dekady XXI wieku	102
2. Edukacja i wychowanie w procesie rozwoju młodego pokolenia	117
3. Obecność sztuki w polskim systemie edukacyjno-wychowawczym. Perspektywa historyczna	143
Rozdział 3	
Meandry codzienności społeczno-kulturowej a potrzeba rewitalizacji i odpowiedzialności za proces edukacyjno-wychowawczy	185
1. Realia społeczno-kulturowe przełomu II i III dekady XXI wieku	186
2. Rewitalizacja szkolnego procesu edukacyjno-wychowawczego z wykorzystaniem kultury i sztuki	202
3. Kultura odpowiedzialności – znaczenie współdziałania wybranych środowisk wychowawczych i instytucji kultury w procesie edukacyjno-wychowawczym w zakresie percepcji i partycypacji w kulturze i sztuce	246

Rozdział 4	
Zagadnienia metodologiczne	289
1. Ogólne założenia metodologiczne badań własnych	289
2. Przedmiot badań oraz cele i problemy badawcze	296
3. Metody zbierania materiałów badawczych	301
4. Przebieg procesu badawczego i dobór próby badawczej	311
 Rozdział 5	
Między potrzebą, preferencjami i możliwościami partycypacji i akceptacji sztuki a oporem jej doświadczania w codzienności. Obecność vs. nieobecność sztuki w procesie edukacyjno-wychowawczym (na podstawie badań i analiz)	319
1. Istota i wartość sztuki a uczestnictwo młodzieży w ofertach instytucji kultury	320
2. Obecność vs. nieobecność sztuki w programie nauczania. Gotowość i chęć do włączenia sztuki w proces edukacyjno-wychowawczy	357
3. Partycypacja młodzieży w zajęciach pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych realizowanych w szkole i innych placówkach kulturalno-oświatowych	400
4. Instytucje sztuki w środowisku lokalnym. Kooperacja instytucji kultury/sztuki, szkoły oraz rodziny w procesie edukacyjno-wychowawczym młodego pokolenia	435
5. Postrzeganie sztuki jako wartości. Społeczno-edukacyjne funkcje sztuki a możliwości zaistnienia pozytywnych zmian w życiu jednostki oraz wielokulturowej przestrzeni społecznej	486
 Zamiast zakończenia: sztuka, edukacja, wychowanie – w perspektywie codzienności	525
 Aneks	543
 Bibliografia	557
 Indeks osobowy	595
 Summary	607

Przedślowie

Przedkładając Czytelnikom niniejszą książkę, pragnę zaledwie pokrótce przedstawić samą jej genezę. Wiąże się ona z moim statusem wieloletniej pedagog społecznej, będącej równocześnie jedną z wielu reprezentantek szerokiej rodziny nauk społecznych. Od wielu lat staram się, w poczuciu właściwej sobie interpretacji, podążać za wielowymiarowymi teoriami dotyczącymi bezpośredniej lub pośredniej relacji edukacji z kulturą i sztuką.

Kluczową w opracowaniu edukację definiuję tu jako praktykę społeczną „konstruowania znaczeń nadających sens ludzkiej tożsamości” (Melosik, Szkularek, 2010, 115). W dalszej części rozważań cytowani autorzy – których autorytatywne oceny w pełni podzielam – uznają, że z tejże przyjętej perspektywy bardzo trudno jest odróżnić edukację od kultury. Można zatem przyjąć, tak po prostu, że określonym zbiorem rozważań edukacja kulturowa przygotowuje indywidua społeczne/jednostki do pomyślnego, pożądanego uczestnictwa w kulturze i zwykłej codzienności. Nabyte w tym procesie doświadczenia i kompetencje do interpretowania i rozumienia przejawianych zachowań własnych oraz innych umożliwiają pogłębioną i świadomą partycypację w kulturze, dając przy tym szczególnie potencjał kreowania nowych i przekształcania już istniejących relacji społecznych tudzież wywoływania potrzeby unowocześnienia i rewitalizacji bądź wprowadzenia zmian w dotychczasowej tradycji/rzeczywistości często nieadekwatnej do realiów obecnego czasu społecznego.

Z kolei sama edukacja – reprezentowana przez pedagogikę – jako forma praktyki kulturowej, która zdaniem m.in. Marty Kosińskiej pobudza do otwartości, do ustawicznego rewidowania własnych ocen czy poglądów, do kształtowania oczekiwanej powszechnie wrażliwości, jest ukierunkowaną aktywnością społeczną. Tym samym stanowi ona nieodłączny element postępu oraz poszerzenia pola obywatelskiego/humanistycznego oraz intelektualnego zaangażowania¹.

¹ Warto uświadomić Czytelnikowi, że w porządku modernistycznym edukacja postrzegana była jako forma ogólnego oświecenia i antidotum na liczne problemy społeczne. Dzięki kształ-

Nadmienione tu zaledwie niektóre powody stałego poszerzania pola sztuki w wielu dyscyplinach – pedagogika, socjologia, filozofia, polityka itp. – w opiniach ekspertów dowodzą niezbytnie uprzywilejowanej pozycji kultury i sztuki we współczesnym świecie. Ta sytuacja świadczy, że owo pole stwarza nieograniczone możliwości dla prowadzonych analiz porównawczych. Świadomie przyłączam się do zwolenników tzw. zwrotu edukacyjnego w sztuce jako ukończonego obiektu analiz oraz prognoz na rzecz permanentnego procesu społecznego, który w opinii Claire Bishop „[...] jest otwarty, badawczy, rozciągnięty w czasie i zdolny do formalnych przekształceń” (Bishop, 2015, 340).

Nie mniej trafne rozważania w tym zakresie proponuje Elżbieta Nieroba: „Uwaga artystów i kuratorów nie koncentruje się już na produkcji, dystrybucji i ekspozycji dzieł materialnych, ale na pobudzaniu i popularyzowaniu idei bliskich twórcom, inicjowaniu dialogu i relacji międzyludzkich, otwieraniu umysłów publiczności na nowe sposoby interpretowania otaczającego świata, budowaniu form wymiany myśli. Wspomniane projekty pedagogiczne koncentrowały się na poszukiwaniu sposobów włączania do wspólnoty grup zmarginalizowanych, ale także na znalezieniu nowego modelu akademii, oraz sprzeciwiały się zasadom gospodarki opartej na wiedzy, które w dużym stopniu wpływają na procesy biurokratyzacji i standaryzacji edukacji. Projekty edukacyjne oparte na modelu uniwersytetu negocjowały istniejące struktury instytucjonalne (w muzeum, szkole) – były otwarte na niewiedzę, ryzyko popełnienia błędów, niestandardowe sposoby uczenia się, odrzucały komercyjną wartość wiedzy. Kwestionowały tym samym założenie, że istniejące stosunki, relacje i wiedza są czymś stałym i stabilnym (Pethick, 1984). Trzeba jednak podkreślić, że nawet jeśli projekty były realizowane w przestrzeniach instytucjonalnych (jak muzea, galerie, biennale), rzadko powodowały fundamentalne i długoterminowe zmiany czy przekładały się na podejmowanie konkretnych decyzji. Może to być spowodowane tym, że instytucje charakteryzuje niewielki potencjał w zakresie uczenia się i niechęć do zmian” (Krauss, Pethick, Vishmidt, 2010, 257; za: Nieroba, 2017, 151).

Postawy i zachowania ludzi (a zwłaszcza młodzieży) wobec oddziaływań kultury i sztuki w kontekście dokonujących się nieustannie przemian wydały mi się przedmiotem zasadniczej wagi zarówno z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia. W tym sensie jest to rezultat przemyśleń nad własną rolą zawodową nauczyciela/wykładowcy, nad – dla wielu nadal aktualnym – podziałem na nauczycieli akademickich – teoretyków i nauczycieli szkolnych – praktyków.

Interesujące są tu refleksje Floriana Znanieckiego związane z definicją pojęć *rola społeczna* i *rola teatralna*, nader często pomijane w rodzimej socjopedagogicznej literaturze przedmiotu. Jak stwierdza znakomity socjolog, każda rola

towaniu w procesach socjalizacyjno-wychowawczych racjonalnie myślących i świątłych obywateli mogły się spełniać pożądane społecznie cele (Melosik, Szkudlarek, 2010, 39; Kosińska, 2014, 173–176; Nieroba, 2017, 136–139; por. Rzymefka-Frąckiewicz, Wilk, 2020, 13–26).

teatralna obejmuje interakcje pomiędzy grającym aktorem i innymi aktorami. Podobnie „[...] jeżeli badając role społeczne, weźmiemy pod uwagę ten aspekt ról teatralnych, to w każdej roli społecznej odnajdziemy krąg społeczny, w którym jednostka tę rolę wykonuje, tj. zespół osób działających, które akceptują ją i z nią współpracują. Jeżeli takiego kręgu nie ma, jednostka nie może wykonywać swej roli, chociaż może wyobrażać sobie, że to robi [...]. Drugie ważne podobieństwo wpływa stąd, że skoro dramat jest utworem literackim, stworzonym przez autora w tym celu, aby był odtwarzany gestem i słowem na scenie, każda rola teatralna podlega *wzorom kulturowym*; każdy odtwarzający ją aktor musi najpierw nauczyć się wzoru z dzieła autora i później się go trzymać. [...] nie może on jednak wypełnić należycie tego obowiązku, jeżeli inni członkowie zespołu nie nauczyli się przestrzegać określonych wzorów kulturowych, związanych z innymi postaciami sztuki. Tu znowu pojawia się ważna analogia między rolą teatralną i rolą społeczną. Role społeczne bowiem także podległe są wzorom kulturowym; od wykonujących je jednostek oczekuje się, że nauczą się wzorów i będą się do nich stosować” (Znaniecki, 1965, 199–209; por. Szacki, 1986, 313–314). Można zatem i trzeba – zdaniem Salomei Kowalewskiej – wdrażać/instytucjonalizować refleksje Znanieckiego nad powołaniem społecznym nauki jako dobra ogólnego i jej miejscem w systemie instytucji społecznych, tym samym jej praktycznego wykorzystania. Poznanie naukowe, działalność oświatowa, pomnażanie cenionych dzieł kultury wymagają świadomego współdziałania.

Różnice w odnoszeniu się do walorów nauki i jej praktycznej instytucjonalizacji będą zawsze miały związek z interpretowaniem lub postrzeganiem własnej roli w procesie wyznaczonej współpracy oraz w rozumieniu zasad spójności działań świata nauki i świata praktyki. Nie dzielą tych światów żadne granice poza brakiem większego zainteresowania wynikami własnych dociekań – wartościami cenionymi przez partnerów ofiarujących sobie wzajemnie różne dobra (Kowalewska, 1981, 6–7).

Moja książka w nadrzędnym założeniu – rozszerzając role pełnione przez poszczególnych autorów – winna ułatwić orientację w możliwościach pomyślnego współdziałania kultury i sztuki na niwie edukacji, a równocześnie stymulowanie powszechnej na nie wrażliwości estetycznej. To próby budowania kapitału kulturowego przełamującego tradycyjne podziały klasowe czy też edukacyjne, pomijając przy tym konkretne ministerialne dane o niewielkiej w skali kraju frekwencji na rzecz krytycznych analiz publicznego uczestnictwa, zwłaszcza młodego pokolenia. Dzieląc się określonymi przemyśleniami i rozważaniami, sytuuję je odpowiednio do tematu opracowania w rzeczywistości, którą najpełniej ilustruje eksponowane zjawisko, jednocześnie oddają one zamysł poznawczy i może nade wszystko prakseologiczny prowadzonych analiz. Przedstawione opisy i analizy, prowadzone badania odnoszą się zasadniczo do czasów współczesnych autorki. W tomie odnajdujemy także nawiązania do przeszłości, która niezmiennie stanowi źródło poznania i rozwoju społeczeństwa. Zamysł badawczych aktywności,

prowadzonych analiz ma jeszcze jedną perspektywę – przyszłość, która wyznacza cel naukowego poznania. Ta prawidłowość przyświecała i moim poszukiwaniom badawczym, w których te trzy kategorie czasowe postrzegam jako równorzędne perspektywy w prowadzonych eksplikacjach oraz dywagacjach. Przywołanie i analiza przeszłości wynikały nie tylko z potrzeby ilustracji rzeczywistości danego czasu, ale nade wszystko jej poznania, ukazania przykładów aktywności człowieka oraz rozwoju jego i społeczności, w której żył. Sięganie do przeszłości jest formą genealogii, czyli myślenia o przeszłości jako warunku i możliwości kreowania teraźniejszości i nadchodzącej przyszłości.

Konstruując niniejszy tom, pragnęłam wyjaśnić szereg mechanizmów regulujących ludzkie zachowania. W prowadzonych rozważaniach odwołuję się do pojęcia *genealogia*, postrzeganego przeze mnie nie tylko jako „przeszłość”, ale też jako początek, wyznaczenie pewnego kierunku myślenia i działania w perspektywie doświadczeń przeszłości. Przywołany termin powszechnie oznacza tyle co rodowód, naukę nadającą pochodzenie, początek czegoś, genezę itp. (Kopaliński, 1971, 272). Genealogia to jedna z nauk pomocniczych historii zajmująca się m.in. badaniem więzi rodzinno-rodowodowych pomiędzy ludźmi w obszarze pokrewieństwa czy też powinowactwa. Prowadzi się je na podstawie swoistych źródeł, w tym zwłaszcza metryk, ale również wnikliwej analizy treści – często przez badaczy stosowanej – literatury przedmiotu, ustalenia pewnych faktów, powiązań czy zależności. Taki tryb badawczego postępowania starałam się nadać prowadzonemu w ciągu kilku lat programowi badań i analiz. W tym kontekście podzielałam całkowicie pogląd Stanisława Ossowskiego, który był przekonany, że jednego z kryteriów oceny dzieł/wytworów kultury, sztuki należy poszukiwać w zasadzie w przyjętej formule metodologicznej zapożyczony powszechnie z terminologii Znanieckiego jako *współczynnika humanistycznego* stanowiącego narzędzie, które należy wiązać z ustawicznym gromadzeniem przez badacza obserwacji odnoszących się do zróżnicowanych systemów wartości (Kłoskowska, 2002a, 23, 49). Warto przypomnieć, że jeden z rozdziałów teoretycznych znanego fundamentalnego dzieła tego socjologa *O osobliwościach nauk społecznych* opatrzony był tytułem: *Nauki społeczne w problematyce teorii kultury* (Ossowski, 1983, 214–244; Ossowski, 1967). Jak zauważa cytowana już Antonina Kłoskowska, autor wyraźnie zmierzał w stronę socjologii kultury. Rozdział, o którym mowa, nie zawiera wprawdzie systematycznego, koherentnego wykładu ani też definicji samej kultury, wynika z niego jednak niezbitnie, że w tym ujęciu kultura rozumiana jest jako wyodrębniona całość obejmująca naukę, literaturę, inne dziedziny sztuki, filozofię oraz wybrane dziedziny aktywności twórczej.

W świetle badań empirycznych (rozdziały 4 i 5) bardzo wyraźnie zaznaczyła się konieczność włączenia do wymienionych powyżej dyscyplin/subdyscyplin również pedagogiki, socjologii (wychowania) oraz teorii wychowania i dydaktyki.

Praca ma sprzyjać poszerzeniu wiedzy kreatorów o możliwości i potrzebie powszechnego korzystania z dóbr kultury i sztuki prezentowanych w wymiarze instytucjonalnym lub w środowisku otwartym. Zamysłem moim było również upowszechnienie sztuki, nade wszystko w środowisku młodzieży, która tylko okazjonalnie (wyjścia szkolne) korzysta z oferty instytucji kultury, z powodu deficytów wychowawczych nie przejawia bowiem potrzeby powszechnego w niej uczestnictwa.

W prezentowanym opracowaniu to kultura i sztuka odgrywają kluczową rolę w opisywanym procesie edukacyjnym i wychowawczym realizowanym w szkole oraz w przestrzeni najbliższego środowiska. Włączam wspomniane terminy, bo oznaczają one – w moim głębokim przekonaniu – pożądane dobra, z których nie tylko można, ale należy nieustannie czerpać, uzyskawszy uprzednio określoną świadomość i umiejętność korzystania z owych dóbr. Kultura postrzegana jako dobro jest nie tylko dobrem wspólnym, ale także zespołem zweryfikowanych pokoleniowo doświadczeń, z których jednostka może i powinna w dostępnym dla siebie trybie czerpać wzory reagowania, wartościowania, relacji, motywacji, zachowań itp., w wyniku których ustala ona własne indywidualne więzi i sposoby odnoszenia się do innych ludzi oraz ich wytworów, przedmiotów, idei, pojęć, zasobów językowych. Kultura nie reguluje relacji tylko w grupach znanych/bliskich/pokrewnych, ale także w odmiennych/obcych kulturach oraz w świecie natury (Kosowska, 2005, 7–8).

Współczesne odczytanie kultury i jej celów w perspektywie społecznego funkcjonowania jest zasadniczo zbieżne z określeniem Edwarda Tylora, który identyfikując kulturę z cywilizacją, wskazywał na jej możliwości w zakresie kształtowania warunków życia kolejnych pokoleń jako „wyłaniającą się” z obszaru etnografii, ujawniającą ogólny/szeroki zakres definiowanej kategorii. „Kultura, czyli cywilizacja w najszerszym znaczeniu etnograficznym, jest to pojęcie obejmujące wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawo, obyczaje i inne zdolności i przyzwyczajenia zdobyte przez człowieka jako członka społeczeństwa” (Tylor, 1896, 15). Określenie to wyraźnie ujawnia, że kultura to zarówno cechy osobowościowe człowieka, jak i rzeczywistość wypracowana przez niego przez lata doświadczeń. Podobnie postrzegał kulturę Stefan Czarnowski, wskazując dorobek społeczny, który można rozumieć jako materialne i niematerialne zdobycze ewolucyjno-rozwojowe człowieka, jak i istotę kultury. Pisał on, że kultura to „całokształt zobjektywizowanych elementów dorobku społecznego, wspólnych szeregowi grup i z racji swej obiektywności ustalonych i zdolnych rozszerzać się przestrzennie” (Czarnowski, 1956, t. 1, 20). W tym kontekście starałam się ukazać wartość kultury i sztuki oraz potrzebę rozwinięcia i upowszechnienia edukacji młodego pokolenia w tym zakresie, by zdolności i nabyte doświadczenia pozwoliły obecnie i w przyszłości jak najsprawniej i bezpiecznie kreować cywilizację wspólnot społecznych. Podczas rozważań w zakresie kultury, a nade wszystko sztuki (jej poszczególnych dziedzin) w perspektywie

edukacyjno-wychowawczej, przyświecała mi myśl Arnolda Hausera: „O siłach działających w sztuce i jej oddziaływaniu możemy powiedzieć wiele rzeczy godnych uwagi, nie wdając się w zgłębianie jej wewnętrznej istoty i nie rozpraszać jej magicznego czaru” (Hauser, 1970, 266).

Uwzględniając właściwości sztuki, można powiedzieć, że „to ten rodzaj ludzkiego działania, które jest w sposób celowy i zamierzony nastawione na wytwarzanie rzeczy czy też mówiąc bardziej ogólnie, szczególnego rodzaju bytu, których celem jest istnienie” (Brzoza, 1982, 95). Nie tylko kultura w swym ogromie oddziaływała, ale także sztuka jest bytem obecnym i niezbędnym w życiu jednostki. Jeżeli przyjmiemy to jako aksjomat, nie sposób nie zauważyć, że wobec współczesnych niepokojów społecznych, różnorodnych dynamicznych przemian kwestią priorytetową jest zastosowanie sztuki w praktyce społecznej i edukacyjnej, by, jak zauważano w przeszłości, służyła każdej jednostce niezależnie od jej statusu społeczno-materialnego. Zamyśl ten odnajdujemy w nadal aktualnych refleksjach Ireny Wojnar: „Sztuka, która pozwoli jednostce włączyć się w nurt życia uniwersalnego, społecznego, staje się, [...] narzędziem »zgody społecznej«: oparta na zasadzie sympatii i »przekazywania uczuć społecznych« łączy w sobie postulaty społeczne i wychowawcze, zawsze bowiem wpływa w sposób pozytywny czy też negatywny na to realne życie społeczne, w którym została stworzona. Dzieje się to w taki sposób, że sztuka za pośrednictwem wyobraźni może wzbudzić w aktualnym społeczeństwie sympatię dla społeczeństwa przedstawionego w sposób idealny” (Wojnar, 1970, 69).

Dostrzeżenie i uznanie przez młodzież wartości kultury i sztuki, chęć ich poznania, przy jednoczesnym nabywaniu kapitału kulturowego oraz umiejętności społecznego funkcjonowania w zgodzie z ich artystyczno-społecznym dobrem i pięknem, to zasadniczy cel podjętych badań i analiz.

*

Na zakończenie pragnę serdecznie podziękować Recenzentom: Panu prof. dr. hab. Jerzemu Modrzewskiemu oraz Panu prof. dr. hab. Jerzemu Nikitorowiczowi za opinie oraz cenne wskazówki i uwagi, które pozwoliły nadać ostateczny kształt niniejszemu opracowaniu.

W tym miejscu słowa wdzięczności za wsparcie, motywację, obecność i uwagę kieruję także do moich Bliskich oraz do Przyjaciół z Katedry Pedagogiki Społecznej.

Osobne słowa podziękowań należą się młodzieży uczestniczącej w badaniach, nauczycielom oraz ekspertom – autorom, twórcom i osobom prowadzącym edukację kulturalną – za ich spostrzeżenia i przemyślenia w przedmiotowym zakresie. Za szczególne słowa wsparcia dziękuję długoletniej dyrektor Teatru Śląskiego im. S. Wyspiańskiego w Katowicach Pani Krystynie Szaraniec oraz obecnemu dyrektorowi wspomnianej instytucji Panu Robertowi Talarczykowi.

Wszystkim, którzy w najmniejszym choćby stopniu przyczynili się do pomyślnej finalizacji tej książki i nadania jej ostatecznego kształtu, bardzo serdecznie dziękuję.

Katowice, marzec 2022

Teresa Wilk

Wprowadzenie

W pracy analizowane będą wybrane aspekty związane z podjętą przeze mnie problematyką w takim znaczeniu, jakie nadają jej pedagogika, socjologia, etnologia oraz inne dyscypliny (oraz subdyscypliny) nauk społecznych¹. Dążę ku interpretacjom syntetycznym na tyle, na ile w moim przekonaniu przełamują one izolację w traktowaniu różnych dziedzin twórczości kulturowej – teatru, muzyki, plastyki, literatury itp. – i odbiegają od szczegółowej semiotyki, tj. teorii symboli kulturowych. Poczynione uwagi mogą być przydatne nauczycielom i wychowawcom, rodzicom, animatorom i kreatorom partycypacji jednostek i grup społecznych w powszechnie rozumianej kulturze i sztuce (Czerwiński, 1971, 5–6). Zamysłem zatem jest przydatność, tj. praktyczne zastosowanie wiedzy naukowej opartej przede wszystkim na opiniach autorytetów intelektualnych, nie zawsze popartych badaniami empirycznymi.

Przedstawione w książce treści i wątki oscylują wokół zagadnień kultury, sztuki, edukacji i wychowania, nie tylko w zakresie wrażliwości estetycznej, a więc procesów przebiegających w społecznej przestrzeni codzienności, ale postrzeganych z perspektywy przeszłości, osadzonych w teraźniejszości, z orientacją ku przyszłości. W niewielkim stopniu dotyczą one też twórczości artystycznej. Owe realia społeczne stanowią w moim odczuciu istotę i przyczynę podjęcia zaproponowanego tematu, dostrzegam w nim nie tyle potrzebę ukazania piękna i arcyzmu kultury i sztuki czy niezbędności edukacji i wychowania dla rozwoju indywidualnego i społecznego, ale nade wszystko konieczność podjęcia próby ukazania konfiguracji tych komponentów jako znaczącego i możliwego remedium na niepokojące zjawiska coraz powszechniej ujawniające się w przestrzeni społecznej. Aby ową konfigurację uzyskać, kwestią kluczową pozostaje pilna

¹ W obszarze tym odwołuję się również do: pedagogiki kultury, pedagogiki społecznej, filozofii kultury, historii kultury, socjologii kultury, socjologii sztuki, antropologii kultury, kulturoznawstwa, wychowania estetycznego, wychowania moralnego, a także do teorii, przede wszystkim: funkcjonalizmu, interakcjonizmu, strukturalizmu oraz pozytywizmu.

potrzeba szerszego włączenia kultury i sztuki w szkolny proces edukacyjno-wychowawczy. Tylko wprowadzenie w powszechną szkolną rzeczywistość szerszego zakresu sztuki może przyczynić się do osiągnięcia pożądaných zmian w sferze postaw, wartości i wzajemnych relacji społecznych, w budowaniu wspólnej, zróżnicowanej kulturowo przestrzeni (Kalin, 2012, 43). Potrzebę tę generują, podobnie jak w minionych okresach historycznych, nieprzychylna rzeczywistość, deficyt wiedzy i świadomości społecznej oraz perspektywicznej wizji przyszłości. Funkcjonowanie w powszechnym dzisiaj systemie *tu i teraz* doprowadziło do eskalacji zjawisk, które człowiek sam wywołał, a z konsekwencjami których – pomimo posiadanego wykształcenia, rozwoju technologii i nauki – nie bardzo potrafi sobie poradzić. Nawiązuję tu do prezentyzmu w rozumieniu Elżbiety Tarkowskiej, tj. socjologii wydarzeniowej odznaczającej się prezentystycznym empiryzmem, obecnym także w okresie polskiej transformacji po 1989 roku. Zmieniająca się rzeczywistość badawcza skraca perspektywę czasu, którą stosujemy w życiu codziennym. To także pewna ahistoryczność kierunków rozwoju obecnych nauk społecznych. Jest to niebezpieczeństwo grożące ograniczeniem i uproszczeniem ujęcia, zwłaszcza że pewne metody (bibliograficzne, monograficzne) wyraźnie wprowadzają wymiar historyczny (Tarkowska, 1993, 118–119).

Współczesna rzeczywistość jest kształtowana przez wiele czynników, które z jednej strony pozwalają na realizację indywidualnych aspiracji i potrzeb, z drugiej – tworzą barierę uniemożliwiającą sprawność owych aktywności w okolicznościach bezpiecznego, stabilnego codziennego funkcjonowania.

Prawda (w rozumieniu złożoności systemu społecznego) jest złożona, bo rzeczywistość jest złożona. „A rzeczywistość jest złożona dla jednej zasadniczej przyczyny: strzałki czasu. Wszystko oddziałuje na wszystko, a w miarę upływu czasu owo wszystko nieuchronnie się rozszerza. [...] Wszechświat postępuje naprzód, ma swoje życie, w swoim uporządkowanym nieładzie i beładnym porządku” (Wallerstein, 1997, 14).

Obserwujemy obecnie coraz powszechniejsze odwoływanie się do innych dyscyplin, wszystko po to, by jak najsprawniej opisać i uporządkować otaczającą nas rzeczywistość. „Znajdujemy się w trakcie procesu przewycięzania podziału na dwie kultury, dokonującego się poprzez ujmowanie wszelkiej wiedzy z perspektywy nauk społecznych [*social scientization of all knowledge*], poprzez uznanie, że rzeczywistość jest rzeczywistością wytwarzaną, że celem naukowej i filozoficznej działalności jest uzyskanie użytecznych i budzących zaufanie interpretacji tej rzeczywistości [...]. Jeśli jednak rzeczywistość jest rzeczywistością wytwarzaną, to jej twórcami są osoby działające w rzeczywistym świecie, a nie badacze. Rolą badaczy nie jest wytwarzanie rzeczywistości, ale określenie, jak została ona wytworzona” (Wallerstein, 1997, 17).

Kwestie funkcjonowania społeczeństwa w kulturze, jej tworzenia poprzez aktywność członków danego społeczeństwa odnajdujemy w licznych opracowaniach Stefana Czarnowskiego, Bronisława Malinowskiego, Floriana Znanieckiego

czy Stanisława Ossowskiego, których analizy – mimo że reprezentowali odmienne orientacje teoretyczne, stosowali różne interpretacje zagadnień socjologii kultury oraz obserwowanych zjawisk społecznych – były zorientowane na przedstawienie i wyjaśnienie występujących zjawisk, zachowań społecznych, stworzenie określonych teorii służących zrozumieniu i pożądanej rekonstrukcji społecznej (zob. Czarnowski, 1956; Malinowski, 1958; Znaniecki, 1936; Ossowski, 1966b).

W perspektywie codzienności powszechnie funkcjonuje określenie *kryzys*. „Pojęcie *kryzys* pochodzi od greckiego *krino* i oznacza: dzielić, wybierać, decydować. [...] Funkcjonowanie tego pojęcia w świadomości kulturowej XX wieku niesie ze sobą próbę rozumienia sytuacji współczesności jako stanu takiego ostrego, zdecydowanego rozstrzygnięcia. [...] Mówiąc *kryzys*, możemy mieć na uwadze proces zmiany (zastępowania) jednej sytuacji przez drugą, albo też – jak rozumiał to Ortega y Gasset – przekraczanie progu (granic) epoki, jej przesilenia itp. Te dwa znaczenia – nawet wtedy, gdy była to zmiana radykalna, jak zastąpienie światopoglądu geocentrycznego przez heliocentryczny czy też przekraczanie granic epoki, na przykład w ideologii New Age – wskazują w rzeczywistości na to, że cechą kultury europejskiej jest ciągły proces zastępowania albo (i) przekraczania. W tym znaczeniu można powiedzieć, że kultura europejska jest kulturą permanentnego kryzysu, a filozofia oddaje pole badań kulturoznawstwu itp. Co więcej, filozofia i filozofowie są tu często przedstawiani jako bezpośredni sprawcy »przewartościowań«, »przekraczania granic epoki«, »zmian« itp.” (Szulakiewicz, 1997, 50). Zapewne nie tylko z filozoficznej perspektywy „[k]ryzys jest utratą przeszłości, brakiem przyszłości i nicością terażniejszości; czasem między zbawczym entuzjazmem a pewnością katastrofy, jest ostatecznym rozstrzygnięciem losów kultury i – jak mówi Husserl – »europejskiego człowieczeństwa«” (Szulakiewicz, 1997, 51). Kategoria kultury jest tu ujęta jako perspektywa życia człowieka osadzonego w określonym czasie. „Odczucie kryzysu kultury jest faktem, bez względu na to, czy ma realne podstawy, czy też nie. Dowodzi się nawet, że stanowi ono charakterystyczną cechę formacji intelektualnej naszych czasów. Poszukując podstaw filozoficznej świadomości kryzysu jako sytuacji takiego ostatecznego rozstrzygnięcia, wskazać należy na trzy idee podstawowe. Idee te nadawały w przeszłości integralny charakter kulturze Zachodu określając charakter rzeczywistości i miejsce zajmowane w niej przez człowieka. Idee te dotyczą racjonalizmu, obrazu rzeczywistości i miejsca człowieka w tej rzeczywistości” (Szulakiewicz, 1997, 51).

Tak jak w minionym wieku, tak i obecnie: „pytanie o człowieka o samego siebie pojawia się z większą mocą niż kiedykolwiek. Człowiek naszych czasów jest i być musi człowiekiem poznania. Ta myśl, która światu kultury nadaje epistemologiczny profil, oznacza nie tylko, że człowiek ma wiedzę o swoim świecie, lecz również, że chce ją mieć o sobie samym. Można powiedzieć jednak, powtarzając za Maxem Schellerem, że im więcej wie on o świecie, tym więcej też

chce wiedzieć o sobie samym i wie, że tego nie wie. Dzisiejsze uświadomienie owej »niewiedzy« stało się niezwykle niebezpieczne dla człowieka” (Szulakiewicz, 1997, 52). Nie mniej istotny w kontekście codziennego, współczesnego funkcjonowania człowieka w globalnej przestrzeni obok braku zaufania i niewiedzy jest trzeci element świadomości kryzysu, który „dotyczy relacji człowieka i świata. Odo Marquardt czas, w którym żyjemy, nazywa »epoką obcości świata« (*Weltfremdheit*). Stwierdzenie to wydaje się paradoksalne, jeśli przypomnimy, że na początku XVII wieku Bacon »powoływał do istnienia« naukę, aby przezwyciężyć obcość świata, uczynić świat bezpiecznym i naszym” (Szulakiewicz, 1997, 53). Fakt ten nie po raz pierwszy ujawnia, że współczesna nauka często odkrywa to, co już wcześniej zostało odkryte. Istotną „obroną” przed ewentualnymi zarzutami ponowności odkrycia jest czas historyczny i społeczny, który znacząco zmienia perspektywę danego odkrycia. Znaczącym czynnikiem zmian jest nie tyle pojawienie się odmienności, co postrzeganie wszelkiej odmienności jako zagrożenia (Wilk, 2016, 119–120).

„Współczesne przyspieszenie przemian jest tak duże, że ulega zmianie samo doświadczenie świata. [...] Poznanie świata, które miało za zadanie uczynić go bezpiecznym, nie nadąża już za przemianami. Żyjemy w świecie, który jest ciągle nowy (na nowo) i wymaga od nas postawy dziecka: ciągle uczącego się, żyjącego w nowości, bez możliwości zajęcia postawy konserwatywnej [Sytuacja taka była już przewidywana w XIX wieku – przyp. T.W.]. Simmel nazywał ją »kulturą nadmiaru«, w której możliwości stworzone przez kulturę są o wiele większe niż ich wykorzystanie” (Szulakiewicz, 1997, 54). Dotyczy to kultury w sensie socjologicznym/społecznym, ale także jej węższego zakresu – sztuki.

„Idea ogólnoswiatowego społeczeństwa ludzkiego korzeniami sięga prowadzonych w XVIII wieku, w epoce oświecenia dyskusji nad perspektywami »ludzkości« jako całości. Wizję globalizacji można odnaleźć w XIX wieku w stwierdzeniach Marksa na temat ekspansywnych tendencji kapitalizmu albo w Durkheimowskim opisie geograficznego rozprzestrzeniania się podziału pracy” (Giddens, Sutton, 2014, 17–18). Chociaż literatura wskazuje początki, źródła tego procesu w XIX wieku, to uwzględniając jego istotę, uważam, że sięgają one jeszcze wcześniejszych okresów, co najmniej okresu średniowiecza, czasu wypraw krzyżowych, kiedy to upowszechniła się – w pewnym zakresie – międzynarodowa wymiana handlowa (Wnuk-Lipiński, 2004). W jeszcze większym stopniu początków globalizacji można dopatrywać w rozprzestrzenianiu się kultury i sztuki. I chociaż przez kolejne lata proces ów postępował, to powszechnie terminem *globalizacja* zaczęto posługiwać się dopiero w latach 80. XX wieku. Globalizacja to pewien proces zmian lub trend społeczny w stronę unifikacji wielości obszarów przy zachowaniu różnorodności/odmienności narodowej/kulturowej. Proces ten ma kilka kluczowych wymiarów – gospodarczy, polityczny i kulturowy (Bauman, 2000). W kontekście prowadzonych analiz każdy

z wymienionych wymiarów ma istotne znaczenie, każdy bowiem reguluje istotę społeczeństwa, jego rozwój i funkcje.

Tymczasem funkcjonujące współcześnie społeczeństwa ryzyka – jak określa je Ulrich Beck – stanowią wymierną egzemplifikację niepoohamowanego i nieprzemyslanego rozwoju ludzkości, która co najmniej od kilku dekad nie potrafi opanować negatywnych jego konsekwencji. Ujawniające się powszechnie różnorodne ryzyka sprawiają, że zmuszeni jesteśmy do podejmowania działań prowadzących do ich oswojenia, szczególnie że wieloaspektowe przemiany na przestrzeni lat dokonywały w życiu społeczno-kulturowym istotnych przewartościowań, zobowiązujących tym samym obecne pokolenia do logicznej, ukierunkowanej aktywności, umożliwiającej codzienną egzystencję w zmieniających się realiach. Zarówno analiza wspomnianego raportu, jak i rozważania Becka ujawniają deficyt obecności i roli kultury w zachowaniu społecznej równowagi i bezpieczeństwa, co niemal w każdym opracowaniu czy wystąpieniu podkreślał Zygmunt Bauman. Zwracam na to uwagę, bo w perspektywie ekonomicznych i społecznych zawirowań oraz kulturowej niepewności obowiązkiem wynikającym z historii, logiki oraz wiedzy jest zwrócenie uwagi na obszar kultury i sztuki budujący od zarania dziejów człowieczeństwo i humanizm, współcześnie tak często marginalizowany.

W tym ryzykownym świecie należy zachować świadomość, że: „Kultura nie jest tylko środowiskiem, w którym żyjemy. Jest także w znacznym stopniu tym, dla czego żyjemy. Uczucia, związki, pamięć, pokrewieństwo, miejsce, społeczność, spełnienie emocjonalne, intelektualne zadowolenie, poczucie nadrzędnego znaczenia – te wartości są bliższe większości z nas niż karty praw człowieka czy umowy handlowe” (Eagleton, 2012, 93). Istniejące różnice kulturowe nie powinny stanowić bariery wspólnej egzystencji i komunikacji. „Nawet w starożytności zdawano sobie sprawę z tego, że różne społeczeństwa charakteryzuje odmienny styl życia. Pierwszy człowiek, który zawędrował do cudzego obozowiska i stwierdził, że nie może porozumieć się z ludźmi ani zrozumieć wszystkiego, co zobaczył, musiał uświadomić sobie fakt istnienia różnic kulturowych. Jeśli zaś miał tyle szczęścia, że powrócił do własnego obozu żywy, to obserwacje musiały dostarczyć mu materiału do niezliczonych opowieści przy ognisku” (Linton, 2009a, 403). Tworzono tym samym perspektywę poznania i rozwoju danej społeczności.

W literaturze odnajdujemy szereg definicji i opisów pojęcia *kultura*, przywoływanych przez reprezentantów socjologii, psychologii, antropologii, filozofii czy pedagogiki, umożliwiających tym samym głębsze odczytanie danego opisu, zrozumienie jej istoty. Owa różnorodność ujęć, rozłożenia akcentów to dla każdego badacza znakomite pole poznania oraz wykorzystania tego terminu do własnych analiz. Stefan Czarnowski zauważał, że: „Kultura jest dobrem zbiorowym i zbiorowym dorobkiem, owocem twórczego i przetwórczego wysiłku niezliczonych pokoleń” (Czarnowski, 1936, 13). Autor akcentuje tu zbiorowy charakter kultury.

Z kolei Stanisław Ossowski kulturę pojmuje jako: „pewne społecznie upowszechnione cechy psychiczne ludzkich indywidualności. Nadając psychologiczny sens słowu *kultura*, aspekt rzeczowy zjawiska zamyka on w pojęciu »rzeczowych korelatów kultury«” (Ossowski, 1966b, za: Czerwiński, 1971, 16). W tym ujęciu zaznaczają się wytwory kultury jako efekty ludzkiej aktywności. Do istoty i złożoności tworów kultury odnosi się Antonina Kłoskowska (1968). Niezależnie od prezentowanych zakresów (rozwinętych szerzej w kolejnych rozdziałach) kultura jest dziedzicznym dobrem społecznym umożliwiającym konstytuowanie się więzi między kolejnymi pokoleniami (Czerwiński, 1971, 16).

Uwzględniając powyższe, rozważania w przedmiotowym zakresie będą prowadzić nad obszarami przynależnymi do różnych dyscyplin, a także nad stanowiskami wybranych reprezentantów poszczególnych dziedzin nauki, ponieważ: „Człowiek ewoluując, stworzył istny pluralizm kultur, który domaga się poszukiwania możliwości współistnienia. We współczesnym świecie jest to jedno z najważniejszych wyzwań. W środowiskach humanistów, polityków, a nawet pedagogów zaangażowanie w problem społecznej percepcji inności [...] jest dziś zagadnieniem szczególnie mocno dyskutowanym. Warto jednak zaznaczyć, że dyskurs poświęcony zagadnieniu inności rozwija się na co najmniej dwóch poziomach. Jeden wskazuje na kontakt z innością i odmiennością jako korzystną zmianę, wzbogacenie, poszerzenie zainteresowania, a nawet – swoistą przygodę – obiecując tym samym możliwości mądrego współistnienia. Na drugim poziomie ustawiają się zaś przeciwnicy takiego traktowania inności, łącząc go raczej z pojęciami zagubienia, osaczenia, a nawet zagrożenia i niebezpieczeństwa, wskazując na wykluczenie lub »oswojenie« inności jako najkorzystniejszą strategię współistnienia” (Skutnik, 2005, 89). Rzeczywistość niezmiennie ujawnia obraz „rywalizacji” obu wspomnianych poziomów, potwierdzając brak wiedzy i rozumienia wartości kultury. A przecież synonimem kultury jest rozwój ukierunkowany na doskonałość. Człowiek jest zatem bytem niezbędnym dla kultur. Kultura pozwala się doskonalić i wzbogacać proces doskonalenia się człowieka. Życie jest permanentnie związane z kulturą, nawet jeżeli jednostka sobie tego nie uświadamia. Nie dość, że ją stale tworzy, rozwija, to niezmiennie z niej korzysta, jest zatem kultura potrzebą i spełnieniem ludzkiej egzystencji.

Analizując pojęcie *kultura*, nakreśliłyśmy jego zakres, cechy oraz kryteria, wśród których istotne winno „być kryterium semiotyczne, pozwalające na wyodrębnienie czynności symbolicznych lub znaczących i ich rezultatów spośród innych kulturowo określonych czynności i zachowań ludzkich” (Kłoskowska, 1986, 5). „Kultura jest sposobem zestrzajania wszystkich sposobów, jakie ludzie wynajdują, żeby ich egzystencja stała się zrozumiała dla innych i dla nich samych. Kultura to repertuar ludzkich reakcji na świat” (Markowski, 2013, 188). Społecznym, czynnikiem istotnym w owym budowaniu zrozumienia jest przeszłość, znajomość historii oraz umiejętność jej wykorzystania w praktyce współczesnej.

Słusznie zauważa Umberto Eco: „Budujemy Europę. To wielkie zamierzenie urzeczywistni się jedynie pod warunkiem, że nie zapominamy o historii: Europa pozbawiona swojej przeszłości byłaby osierocona i uboga. Dzień dzisiejszy bowiem wywodzi się z dnia wczorajszego, a przyszłość jest owocem przeszłości, która wcale nie musi być ciężarem dla terażniejszości. Zadaniem historii jest pomoc w zrozumieniu dnia dzisiejszego; należy przy tym dochować wierności czasom minionym i uczyć zarazem, jak mądrze podążać nowymi drogami” (Eco, 2013, 9). Podobnie jest z kulturą. Budowanie wspólnej Europy, jak zauważa Eco, to przede wszystkim uznawanie historii oraz w równym stopniu kultury i sztuki jako przejawów dorobku i rozwoju minionych pokoleń.

„Normalizacja stosunków z innymi ludźmi zawsze wymaga określonego stylu interakcji, odpowiedniego poziomu aktywności komunikacyjnej. Każdy człowiek, komunikując, sygnalizuje, że żyje. Uświadamiając sobie, że jest rozumiany, czuje się zauważany i na tej podstawie buduje swoją samoocenę, ma poczucie sprawstwa” (Stefańska, 2015, 7). Komunikacja, zwłaszcza osób reprezentujących odmienne kultury, to prawdziwa wartość współczesności. Otóż: „W otwartej rozmowie rodzi się prawda, a także więź między Ja i Ty. Rodzi się więc wspólnota. Całe nasze życie jest właściwie taką niekończącą się rozmową z przeszłością, a także i z tym innym, tu, w społecznym oddziaływaniu, tworząc, jak mówi Gadamer, *commercium* egzystencji” (Skarga, 2007, 208). Hans-Georg Gadamer pisał: „Każdy dialog z cudzą myślą, prowadzony z intencją zrozumienia drugiego człowieka, jest sam w sobie rozmową nigdy nie mającą końca. Jest to prawdziwa rozmowa, w trakcie której usiłujemy odnaleźć nasz język – jako wspólny [...]. W rozmowie tej usiłujemy otworzyć się na partnera, tzn. dotrzeć do tej wspólnej sprawy, w której razem się znajdujemy” (Bronk, 1988, za: Skarga, 2007, 208). Wspomniany autor pisał piękne eseje o sztuce, o poezji, o Goethem, o Rillem. Swoje refleksje odnosił do codziennego życia. „Wszakże *Prawda i metoda* zaczyna się od refleksji nad sztuką. W niej najpełniej uwyraźnia się sens rozumienia. Dzieło sztuki bowiem skupia w sobie i wyraża w symbolicznej formie charakter całej epoki, wszystkiego, co istnieje i nie może być sprowadzone do subiektywnych przeżyć twórcy. Zresztą twórca, wielki twórca jest jak czarodziej, który wie o tym, co nadchodzi. [...] Język sztuki domaga się hermeneutycznego myślenia, gdyż tak już jest, że dzięki niemu spotykamy się z czymś bliskim, a jednocześnie to spotkanie »w zagadkowy sposób wstrząsa nami i burzy zwyczajność«” (Skarga, 2007, 208–209). W ten kontekst doskonale wpisują się słowa Gadamera: „W radosnej i strasznej grozie dzieło sztuki oznajmia: to jesteś Ty – ale mówi także: Musisz zmienić swoje życie” (Gadamer, 1979, 127). Zmiany dokonują się pod wpływem określonych czynników, jednym z nich jest niewątpliwie sztuka.

Dla wielu na przestrzeni minionych epok sztuka niezmiennie pozostaje związana z życiem publicznym (społecznym). W przeszłości ową jedność sztuki w najwyższym stopniu spełniały starożytność i średniowiecze. Podobny kierunek

myślenia odczytujemy u Ireny Wojnar: „Sztuka nie jest czymś, na co przychodzi kolej, gdy inne potrzeby są już zaspokojone, ale jest pierwszą potrzebą istoty, która wznosi się ponad czysto zwierzęcy byt. Sztuka nie jest »upiększeniem życia«, ale samym życiem; nie jest po to, by »w chwilach uroczystych« wznosić nas »ponad troski dnia codziennego«. Człowiek – przynajmniej jeżeli pretenduje do miana człowieka kulturalnego – powinien zawsze i wszędzie zachowywać i wyrażać swe poczucie sztuki” (Wojnar, 1977, XXXII). W latach 80. ubiegłego wieku Wojnar pisała: „Sztuka w tych różnych konkretyzacjach i wariantach stanowi istotną część składową naszego otoczenia, kształtuje nowe i skomplikowane zjawiska ikonosfery, czyli świata obrazów [...], i audiosfery, czyli świata dźwięków. Kształtuje się także zupełnie nowy i swoisty charakter »ludzkiego materialno-przedmiotowego świata«, na który składają się wytwory techniki, architektury, sztuki użytkowej. [...] Wielowarstwowa obecność sztuki i sztuk w naszym życiu ma decydujące znaczenie dla ich społecznego oddziaływania. [...] Sztuka ujawnia się zatem jako zjawisko zmienne, zróżnicowane i otwarte, przenikające zarówno intersubiektywny świat ludzkiej świadomości, jak i rzeczywistość materialną (Wojnar, 1980, 498; por. Janicka, 2000, 41–60; Krajewski, 2013, 29–67).

Sztuka konstryuuje i modeluje zarówno materialny obraz świata, jak i jego emocjonalny, estetyczny, moralny i aksjologiczny wymiar w zakresie indywidualnym i społecznym. Jak dowodzi zatem przeszłość, sztuka winna być w pełni sprzężona ze społeczeństwem. Wywodząc się z niego, jemu winna służyć wartością. „Sztuka i społeczeństwo, pisał Herbert Read, to dwa pojęcia nierozłącznie ze sobą powiązane. Jednym z niewielu filozofów, którzy już w przeszłości to zrozumieli, był Platon. Społeczeństwo jako jedność organiczna jest w swoisty sposób uzależniona od sztuki, siły inspirującej, czynnika harmonii i jednoczenia. Niestety nie dzieje się tak, stwierdza Read, w społeczeństwach dnia dzisiejszego. Od czasów najdawniejszych sztuka zakorzeniona była w stosunkach wzajemnych między człowiekiem a jego środowiskiem. Magiczne i religijne funkcje sztuki epok prehistorycznych były jak najściślej powiązane ze strukturą społeczną tamtych czasów” (Wojnar, 1976, XIII). Obserwując współczesność, trudno nie zgodzić się z refleksją Reada. Powszechna świadoma czy nieświadoma „izolacja” sztuki sprawia, że na powrót staje się ona, jak w minionych wiekach, dobrem/bytem elitarnym, w powszechnym mniemaniu dostępnym tylko określonej grupie osób. Stan ten to jedno z największych przewinień współczesnych pokoleń. Należy pamiętać, że to nie sztuka unika kontaktu/doświadczenia odbiorców, czego dowodów w społecznej przestrzeni naszego kraju mamy wiele, lecz to nieświadome roli i wartości sztuki społeczeństwo, co niejednokrotnie podkreślał Zygmunt Bauman, sprawia, że Platońska istota nierozłączności społeczeństwa i sztuki nie została współcześnie zachowana.

Dostrzegając sytuację istotnego deficytu powszechnego zainteresowania wartościową kulturą i sztuką prezentowanego przez wszystkie pokolenia,

jednocześnie mając świadomość ogromu dobra, jakie kultura i sztuka wnoszą do codziennego życia, uważam, że istnieje pilna potrzeba zmiany nastawienia społecznego do sztuki, zmiany sposobu jej postrzegania oraz wypracowania potrzeby korzystania z jej wieloaspektowego dziedzictwa. Osiągnięcie tego stanu jest możliwe jedynie poprzez racjonalnie i świadomie zorganizowany proces edukacyjno-wychowawczy młodego pokolenia. W proces ów winny się zaangażować wszystkie środowiska wychowawcze, w tym najbardziej rodzina, szkoła i środowisko lokalne wraz z funkcjonującymi w nim instytucjami kultury. Wyróżniam środowisko rodziny – chociaż w niniejszym opracowaniu nie poddaję tej grupy szerszym analizom, pozostawiając to na czas inny – bo jako najważniejsze i pierwsze pole doświadczeń społecznych, socjalizacji pierwotnej, to właśnie rodzina powinna zainteresować młodego człowieka kulturą i sztuką. To przykład obecności rodziców w ofertach instytucji kultury winien być pierwszą i najcenniejszą lekcją wprowadzania dziecka w świat sztuki, to rodzice powinni pierwsi zaproponować odpowiednią literaturę, zaprowadzić dziecko do kina, teatru, muzeum czy do filharmonii, wypracowując tym samym potrzebę uczestnictwa w różnych przejawach i formach sztuki. Z wielu powodów rodzice nie wywiązują się z przypisanych im w tym zakresie, ról, socjalizując młode pokolenie w innych obszarach, nieświadomie kreując obojętność wobec sztuki.

W tej sytuacji uwagę zwraca szkoła, instytucja na stałe wpisana w okres dzieciństwa i adolescencji. Szkoła jako placówka dydaktyczna i wychowawcza ma na celu rozwinięcie i uzupełnienie treści wychowawczych i edukacyjnych, które dziecko nabyło w okresie wczesnego dzieciństwa w środowisku rodzinnym. Dotyczy to również edukacji kulturalnej. Z uwagi na deficyty edukacyjne rodziny we wspomnianym zakresie szkoła staje się często pierwszą i podstawową instytucją, która inicjuje i rozwija zainteresowania młodego pokolenia kulturą i sztuką. W przeważającej mierze współczesna szkoła podstawowa prowadzi edukację kulturalną/estetyczną poprzez znikome – w zakresie czasowym – zajęcia przedmiotowe z muzyki i plastyki. W szkole średniej, jeżeli w ogóle są przewidziane zajęcia ze sztuki, to także obejmują niewielki czas w formie zajęć ujmujących niejako całość dziedzin sztuki o nazwie *wiedza o kulturze*. Zajęcia ze sztuki, także te pozalekcyjne i pozaszkolne, w których uczestniczy nieznaczną część młodego pokolenia, nie są w stanie wypracować pożądaných zmian postaw i zainteresowania sztuką w takim stopniu, aby osiągnąć potrzebę doświadczania sztuki w codzienności, wypracowania kapitału kulturowego. To z kolei rzutuje w istotnym stopniu na społeczne funkcjonowanie, prezentowane postawy, zachowanie szacunku wobec drugiego człowieka, poszanowanie odmienności kulturowej, kształtowanie odpowiedzialności, moralności i przyzwoitości. Deficyt doświadczania wartościowej sztuki – literatury, muzyki, plastyki, teatru, opery – ogranicza zakres i formę języka, zatem i komunikacja społeczna staje się bardziej ograniczona w treści i formie.

Ujmując powyższe, uważam, że właśnie przed szkołą staje dziś pilne zadanie wprowadzenia pewnej rewizji zakresu treści i form edukacji i wychowania w obszarze sztuki. A ponieważ, o czym jestem przekonana, takie możliwości istnieją, należy podjąć wspólny, świadomy trud jej szerszego wprowadzenia. Nie zmieniając wiele w ogólnej formule – asymilacji i adaptacji kulturowej – szkoła może bardzo wiele zmienić w edukacji. Propozycja wydaje się ze wszech miar cenna i zasadna, nie sposób jednak pominąć refleksji Margaret S. Archer, wskazującej szereg problemów i trudności przy organizacji i w strukturze systemów edukacyjnych, które narzucają określone modele kształcenia i wychowania (Archer, 1986; Archer, 2013; zob. Bonsunowska-Kuśka, Wysocka, 1993).

Świadomość powyższych wartości i roli kultury/sztuki w rozwoju człowieka i społeczeństw, rzeczywistości społeczno-kulturowej, nie tylko kraju, ale w ujęciu globalnym, a nade wszystko możliwości porządkowania i budowania społecznego ładu i porozumienia w coraz bardziej wielokulturowej przestrzeni, była podstawową przesłanką podjęcia moich obecnych aktywności badawczych. Osiągnięcie pożądanego stanu, obecności, rozumienia i włączenia sztuki w codzienność wymaga odpowiedniej edukacji, toteż swoje badania – prezentowane w rozdziale piątym – osadziłam w przestrzeni wybranych środowisk (miast dużych, średnich i małych oraz wsi), a także ulokowanych tam szkół (podstawowych, gimnazjalnych i szkoły średniej), by ukazać ich obecne zaangażowanie w edukację i wychowanie kulturowe/estetyczne. Eksploracje badawcze prowadziłam w grupie 100 uczniów wspomnianych szkół oraz w grupie nauczycieli i ekspertów.

W przyjętej orientacji jakościowej w badanych grupach posłużyłam się metodą wywiadu swobodnego, ukierunkowanego, metodą obserwacji swobodnej i uczestniczącej oraz teoretyczną analizą literatury przedmiotu, która pozwoliła nie tylko nakreślić ramy naukowych poszukiwań, ale stała się także istotną częścią czynionych całościowo eksploracji. Przedstawionych w rozdziałach 1, 2 i 3 analiz teoretycznych nie postrzegam tylko jako podstawy prowadzonych analiz własnego materiału empirycznego, ale widzę je jako integralną część badań.

Metodą (techniką), która w moim rozumieniu w naukach społecznych stanowi najważniejsze pole poznania, jest obserwacja, i zastosowałam ją również w prowadzonych badaniach. Obserwacja, zapewne subiektywnie, ale bez „prze-tworzenia” materiału, jak ma to miejsce w ankiecie czy wywiadzie, pozwoliła na ocenę obecnego stanu zainteresowania młodego pokolenia sztuką oraz jej udziałem w powszechnej edukacji szkolnej. Obserwacje młodego pokolenia czynione w przestrzeni społecznej, w szkołach, instytucjach kultury ujawniły szereg deficytów edukacyjnych i wychowawczych w polu społecznego/wspólnotowego funkcjonowania, a prowadzone świadomie przez ponad dekadę stały się asumptem do podjęcia przedmiotowych badań.

Prezentowane analizy teoretyczne i empiryczne obejmowały swym zakresem nie tylko tereny/środowiska funkcjonowania szkół, w których prowadzono ba-

dania, ale także przestrzenie kilku regionów kraju. Zamysł ów był podyktowany ukazaniem rozwiązań w zakresie obecności i zaangażowania kultury i sztuki w przestrzeni społecznej wybranych regionów. Taka propozycja byłaby zgodna z postulatami ekspertów twierdzących w znakomitej większości, że uwaga badaczy kultury/sztuki powinna być skoncentrowana na tym, co społeczne, a więc przede wszystkim na śledzeniu powiązań między różnorodnymi heterogenicznymi elementami, na relacjach i stosunkach przeobrażających je w zbiorowości. Takimi właśnie elementami mogą być i są relacje artystyczne

Marek Krajewski stawia zasadnicze pytanie: „Co to jednak znaczy uczestniczyć w kulturze? Przyjmując taki sposób rozumienia kultury, nie tylko wskazujemy na ich integralny związek z życiem społecznym, ale też podkreślamy, iż tworzy ich każdy element będący uczestnikiem stosunków, relacji związków wiążących go z innymi w pewną zbiorowość. Rozpatrywanie z tej relacyjnej perspektywy uczestnictwo w kulturze to wpływanie przez pewien element będący częścią składową zbiorowości, na sieć powiązań, dzięki którym zbiorowość ta istnieje. Uczestnictwo w kulturze to tyle co podtrzymywanie, modyfikowanie, konstruowanie, destruowanie sieci stosunków konstytuujących pewną całość społeczną” (Krajewski, 2013, 31). Jest więc kultura *materią* pozwalającą konstruować określoną całość/zbiorowość w określonym czasie.

Precyzując rozumienie uczestnictwa w kulturze, chciałabym przyjąć, że jest to oddziaływanie pewnego elementu (jednostki, grupy, ale też przedmiotu, organizmu żywego itp.) na sposób powiązania ze sobą części konstytuujących określoną zbiorowość. Uczestnictwo w kulturze to otwartość na jej obecność, dążenie do jej poznania oraz doświadczenia, a także „przeniesienie” jej wartości do własnych, codziennych aktywności, stanowiąc tym samym istotny warunek uspołecznienia w procesach socjalizacyjno-wychowawczych przebiegających w głównej mierze w środowisku rodzinnym oraz szkolnym.

Kluczowy zamysł podjęcia niniejszych badań został zatem zorientowany na przypomnienie/ukazanie roli, funkcji i wartości kultury oraz sztuki w codziennym życiu, możliwości ich wykorzystania w budowaniu wspólnej, bezpiecznej przestrzeni opartej na dialogu zróżnicowanych kulturowo społeczeństw; na ukazaniu możliwości wsparcia indywidualnego rozwoju jednostki wkraczającej w dorosłe życie; na wzbogaceniu aksjologicznym, emocjonalnym i estetycznym przestrzeni życia człowieka, społeczeństwa; na możliwości implementacji kultury i sztuki w większym niż dotychczas wymiarze w proces edukacyjno-wychowawczy szkoły, tak, by osiągnąć powyższe.

Z uwagi na priorytetową rolę rodziny w nabywaniu potrzeby korzystania z dobrodziejstw sztuki celowym zamysłem było skierowanie badań na środowisko szkoły, instytucji, która z definicji ma kształcić i wychowywać obywatela danej społeczności, otwartego na zmiany, różnorodność, kompetentnego i aktywnego, gotowego do dialogu i porozumienia, wreszcie zadowolonego z własnego życia. Systematyczność oddziaływań edukacyjnych szkoły przez

kilkanaście lat stwarza znakomite warunki do rozwinięcia edukacji w zakresie kultury i sztuki z włączeniem odpowiednich instytucji kultury.

Wieloletnie marginalizowanie zajęć ze sztuki, ograniczanie lub wyłączenie ich z programu edukacyjnego przyczyniło się znacząco do współczesnego obrazu zakresu zainteresowania kulturą wysoką/sztuką przez młode pokolenie, co istotne, które ma bezpośredni dostęp – lub w nieodległej przestrzeni – do różnorodnych instytucji kultury, z których w znacznym stopniu nie korzysta, ponieważ nie odczuwa takiej potrzeby. To w największym stopniu konsekwencja kulturowej reprodukcji, w której brak świadomości i wiedzy rodziców i wychowawców. To z kolei rzutuje na konstytuowanie się kapitału kulturowego, który może mieć różny zakres. Nawiązuję tutaj do teorii *habitusu* Pierre'a Bourdieu, który określał „społecznie ustanowioną naturą” (Bourdieu, 1970, za: Bonsunowska-Kuśka, Radziewicz-Winnicki, 1993, 32; zob. Bourdieu, Passeron, 1990).

Młodzież to grupa, której członkowie często nie potrafią wskazać podstawowych funkcji sztuki poza rozrywkową, nie są w stanie zidentyfikować dzieł sztuki polskiej czy światowej kultury w poszczególnych obszarach, podanie nazwisk czołowych reprezentantów dziedzin sztuki także nastęrcza trudność. Posługiwanie się językiem pełnym agresji i wulgarności również zaświadcza o deficycie obecności sztuki w życiu młodego pokolenia. To wszystko zdominowało moje zainteresowanie i skłoniło do podjęcia badań, nie tyle u źródeł, czyli w środowisku rodziny, ale w obszarze instytucji, która, o czym jestem przekonana, może w znacznym stopniu zmienić obecną sytuację.

Trudność we wdrażaniu (czy modyfikowaniu) określonego przekazu u wychowanków polega m.in. na tym, że infrastruktura elementów instytucji kultury nieustannie się zmienia i przedefiniowuje – jak twierdzi Marek Krajewski. To znaczy dziedziczenie kulturowe traktowane jako jej istota jest często błędnie rozumiane jako transmisja/przekazywanie wybranych elementów konstytuujących zbiorowość, postaw reprezentowanych przez jej członków i sądów, poglądów, ocen czy przekonań jako proces do transportu towarów² (Krajewski, 2013, 38–39). Kultura zatem, o czym już wielokrotnie wspominałam pełni swoistą funkcję relacyjną i regulacyjną, stanowiąc oczywisty fenomen, wzorzec postępowania (funkcjonowania) zbiorowości. Jej uniwersalność sprawia, że konieczne wydaje się – opierając się na opiniach przywoływanego autora – zaledwie dla celów analitycznych uzyskanie odpowiedzi na z pozoru tylko proste pytania: Co wyróżnia poszczególne kultury ludzkie? Jaka pozostaje ich specyfika? Skoro pytania sprawiają trudność w uzyskaniu wiarygodnych rozstrzygnięć, to może kryteria pozwalające wstępnie rozpoznawać podobieństwa i różnice pomiędzy

² Cytowany autor opiera się m.in. na koncepcji Stanisława Ossowskiego zawartej w pracy pt. *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, przyjmując, że transport ów ma podwójną naturę – w czasie przemieszczają się nie tylko kulturowe korelaty (artefakty, dzieła, teksty itp.), ale też dyspozycje, (wytyczne) do reagowania na nie w określony sposób, często o swoistym emocjonalnym zabarwieniu (Ossowski, 1966b, 64–80).

poszczególnymi kulturami uzmysłowia Czytelnikowi złożoność tej problematyki. Najistotniejsze wydawać się mogą: 1) stopnie zróżnicowania, heterogeniczności elementów tworzących ludzką zbiorowość; 2) rodzaje wzajemnych powiązań określających kształt i topologię; 3) rozległość sieci, czyli liczba elementów powiązanych ze sobą; 4) stopień otwartości sieci, a więc jej zdolność do przyłączania nowych elementów; 5) trwałość powiązań, i inne (Krajewski, 2013, 39–40; Christakis, Fowler, 2011, 20–24).

Pomijając przytoczone powyżej nietatwe w percepcji analizy, podkreślam, że moim zamysłem było zwrócenie uwagi na możliwości indywidualnych i społecznych osiągnięć poprzez uczestnictwo i zaangażowanie kultury/sztuki, zgadzając się w pełni z refleksją Zygmunta Baumana: „Największym wyzwaniem, przed którym stoi współczesna pedagogika, to otwarcie się na świat”. Jak zauważył znakomity socjolog w 2011 roku na Europejskim Kongresie Kultury we Wrocławiu, to nie ekonomia czy polityka są największym zagrożeniem dla obecnych i przyszłych pokoleń, ale deficyt kultury w codziennym życiu. Początki oczekiwanej edukacji winny dotyczyć wiedzy i świadomości nauczycieli, wychowawców, czym sztuka jest i jakie pełni funkcje. Dopóki tej świadomości nie osiągną, nie sposób spodziewać się znaczących zmian.

W badaniach środowiska szkolnego nie sposób nie ująć postaci nauczyciela, wszak to on w tym środowisku odgrywa wiodącą rolę. Zatem i ja w niniejszych rozważaniach odnoszę się do jego funkcji w procesie edukacji i wychowania młodego człowieka. Pragnę jednak zaznaczyć, że podobnie jak w przypadku rodziny nie podejmuję głębszych analiz dotyczących na przykład przygotowania nauczycieli do realizacji treści z zakresu sztuki, te bowiem zagadnienia w obu przypadkach są na tyle rozległe, że wymagają odrębnych badań i analiz. Swoją aktywność badawczą w znacznym zakresie skupiam na rozważaniach, analizach sztuki, jej odwiecznej istocie, jej funkcjach i znaczeniu w codzienności społecznej w minionych epokach. Ukazanie jej społecznej i edukacyjnej roli w perspektywie kolejnych stuleci powinno – w moim przekonaniu – bardziej uzmysłowić środowiskom odpowiedzialnym za edukację i wychowanie młodego pokolenia, jakie korzyści indywidualne/rozwojowe oraz społeczne niesie ze sobą szersze i systematyczne włączenie sztuki do działań edukacyjnych młodego pokolenia. Ma to uzasadnienie ujawniające się nie tylko w opracowaniach Pierre’a Bourdieu, ale w codziennym funkcjonowaniu jednostki. Człowiek w procesie socjalizacji uczy się/doświadcza różnych kultur, osiągając pewien *habitus*, czyli społecznie ustanowioną naturę, pozwalającą w taki czy inny sposób funkcjonować w społeczeństwie. Jest zatem *habitus* konsekwencją procesu socjalizacji. Dostrzec tu można określoną wzajemność socjalizacji i *habitusu*, która towarzyszy człowiekowi zasadniczo przez całe życie. Omawiana kategoria określa specyfikę postaw i zachowania jednostki. Doświadczając socjalizacji w procesie indywidualnego rozwoju, człowiek w przestrzeni zróżnicowanej społecznie i kulturowo nabywa wiedzę oraz dyspozycje językowe i kulturowe, które tworzą kapitał kulturowy

pozwalający odpowiedzialnie funkcjonować w strukturze społeczno-kulturowej (zob. Bonsunowska-Kuśka, Radzewicz-Winnicki, 1993). W prowadzonych analizach i badaniach odwołuję się do wspomnianych kategorii socjalizacji i kapitału kulturowego, bo stanowią one kluczowe aspekty reprodukcji i wymiany kulturowej. Kultura i sztuka są specyficzną przestrzenią umożliwiającą rozwój i dokonywanie istotnych życiowo przemian.

Literatura przedmiotu, a także obserwacja rzeczywistości ujawniają, że sztuka jest swoistą harmonią między człowiekiem a światem, który go otacza, jest znakomitą płaszczyzną porozumienia ludzi, które umożliwia wypracowanie wspólnej przestrzeni życia, toteż w naturalny sposób winna uczestniczyć w codzienności społecznej. Analiza dzieł sztuki, życiorysów wielkich twórców sprawia, że mamy możliwość odczytania nie tylko drogi tworzenia, ale i zamysłu autora ujętego w kreowanym dziele. „Jakimi ścieżkami podążała myśl Pabla Picassa, kiedy w 1937 r. malował »Guernicę«? Krętymi – przypomina Wagner. Świadczy o tym 45 zachowanych szkiców, na których artysta badał różne elementy kompozycji. [...] umysł Picassa nie wspinał się na jeden szczyt finalnego obrazu. Jego ścieżka szła w górę tylko po to, by zaraz zejść na dół, idąc do celu licznymi zygzakami” (Jałochowski, 2020b, 63)³. To pokazuje, że podobnie jak twórczość, życie nie jest prostą drogą, trzeba wiele wysiłku, by osiągnąć sukces.

„To, co dzieje się w wielkich stylach sztuki, dzieje się również w kulturach jako całościach. Różnorodne zachowania, nastawione na zdobywanie środków do życia [...] przekształcają się w trwałe wzory zgodnie z nieświadomymi kanonami wyboru, które rozwijają się w obrębie danej kultury. Pewne kultury, podobnie jak pewne okresy w sztuce niszczeję w trakcie tej integracji, a o wielu innych wiemy zbyt mało, by rozumieć motywy, które nimi powodują. Ale integrację osiągały kultury na każdym poziomie złożoności, nawet najprostsze. Takie kultury stanowią mniej lub więcej udany wynik zachowania zintegrowanego i można tylko podziwiać możliwość tak licznych ich konfiguracji” (Benedict, 2005, 129). Sztuka od zawsze, mimo że operowała różnymi formami, była zorientowana na dominujący cel – użyteczność społeczną.

Raymond Williams wyróżnił znaczenia terminu *kultura*, w których współcześnie występuje: „[...] »kultura« najpierw oznaczała coś na kształt »ogłady«, by w XVIII wieku stać się niemal synonimem cywilizacji rozumianej jako ogólny proces rozwoju intelektualnego, duchowego i materialnego. Idea cywilizacji w sposób znaczący łączy dobre wychowanie i moralność. [...] »Cywilizacja« tłumaczy różnice narodowe, »kultura« zaś je podkreśla” (Eagleton, 2012, 17–18). Nie chodzi jednak o to, „by sztuka przejęła kontrolę nad życiem społecznym,

³ W niniejszym opracowaniu stosunkowo często odnoszę się do publikacji zamieszczonych w tygodniku „Polityka”. Zdecydowałam się na wykorzystanie materiałów tam zamieszczonych, są bowiem istotnym źródłem poznania wybranych obszarów społeczno-kulturowych. Decyzja ta była podyktowana również tym, że zakres prezentowanych treści, które postanowiłam zamieścić w książce, nie był możliwy do pozyskania w innej formie.

ale o to, by stanowiła wskaźnik odpowiedniego poziomu życia, do jakiego powinno dążyć społeczeństwo. Sztuka mówi nam, po co żyjemy, ale nie znaczy to, że żyjemy dla sztuki (Eagleton, 2012, 93). To prawda, ale sztuka niezmiennie pozostaje źródłem radości, wiedzy, mądrości, siły oraz chęci implikującej wrażliwość i działanie, czyli stany, formy, aktywności nadające sens życiu. Nie bez przyczyny Herbert Read w sztuce dostrzegał nowe nadzieje dla ludzkości; ze sztuką wiązał możliwości urzeczywistnienia pełnej samorealizacji człowieka, przezwyciężenia jego alienacji; „sztuce przypisywał władzę moralnego odrodzenia ludzkości” (Read, 1973; za: Wojnar, 1976, V–VI). „Sztuka stanowi także podstawę samopoznania. [...] Poszukiwanie wiedzy o sobie samym dokonuje się nieraz w sposób spontaniczny i nieuświadomiony, właśnie poprzez przeżywanie sztuki: lekturę poezji, słuchanie muzyki, pozwalające na chwilowe zagłębienie się w siebie, na przywołanie obrazów sytuacji ludzkich, z którymi porównuje się swój los” (Wojnar, 1984b, 20). Określając sens sztuki, Joseph Conrad pisał: „[...] sztukę [...] można określić jako wysiłek ducha dążący do wymierzenia najwyższej sprawiedliwości widzialnemu światu, przez wydobywanie na jaw prawdy – wielorakiej i jedynej – ukrytej pod wszelakimi pozorami” (Wojnar, 1984b, 36). W zdehumanizowanym świecie, pełnym problemów i niepokojów, sztuka może stać się formą umowy społecznej. Nie bez przyczyny John Ruskin jako kilkuletni chłopiec powiedział kiedyś: „Ludzie, bądźcie dobrzy” (za: Wojnar, 1977, V). I to właśnie sztuka stale obecna w przestrzeni społecznej może sprawić, że życzenie Ruskina się spełni, zwłaszcza gdy będziemy świadomi jak René Huyghe, który uważał, że sztuka ma szczególne znaczenie dla człowieka i społeczeństwa. Dzięki sztuce człowiek żyje lepiej, a świat jest bardziej zrozumiały i dostępny (Wojnar, 1970, 23). Kwestią zasadniczą są oddziaływania sztuki, jej doświadczanie, które pozwala na kształtowanie społecznie pożądanego postaw, kreowanie piękna i dobra. Piękno ujmuję tu nie tylko jako estetyczny wyraz działania artystycznego, ale jako określenie aktywności człowieka. Albert Camus pisał: „Nie idzie o to, by bronić piękna dla niego samego. Piękno nie może się obejść bez człowieka i tylko towarzysząc naszym czasom w ich nieszczęściu, zapewnimy im wielkość i pogodę ducha. Nigdy już nie będziemy samotnikami. Ale prawdą jest również i to, że człowiek nie może się obejść bez piękna, a tego nasza epoka jakby nie chce dostrzec” (Camus, 1981, 98). Wydaje się, że współczesność nie chce dostrzec również dobra wyrażanego na wiele sposobów.

Fakt przemian, znaczenia konkretnego okresu historycznego w życiu człowieka dostrzegał Fryderyk Schiller, czynione rozważania – dotyczące kultury, sztuki, estetyki i wychowania – opierając w podstawowym stopniu na wątkach historycznych i relacjach społecznych charakteryzujących daną epokę. Sytuowanie rozważań w kontekście historyczno-społecznym dowodzi nie tylko pokory i znawstwa tematu, ale jest też potwierdzeniem wiedzy i świadomości, że kultura i sztuka tworzone przez człowieka, jemu służące powstają i uaktywnią się w praktyce, w stopniu wysoce zależnym właśnie od sytuacji i realiów danego

okresu. Schiller zwraca uwagę, że odpowiedzialność, godność to też piękno, piękno duszy, które winno być stale obecne w życiu, a zatem i w wychowaniu. Wpajaniu tych wartości służy bezpośredni kontakt ze sztuką ilustrującą przeszłość i idee ludzi, którzy kreowali swoją rzeczywistość, budując przestrzeń i wartości dla kolejnych pokoleń. Jak zauważał Read: „Sztuka jest jedną z tych rzeczy, które – jak powietrze czy ziemia – znajdują się wszędzie dokoła nas, lecz nad którymi rzadko się zastanawiamy. Sztuka jest nie tylko tym, co znajdujemy w muzeach i galeriach czy w starych miastach, takich jak Florencja i Rzym” (Read, 1976, 22). Sztuką jest ludzkie zachowanie, postawa wobec drugiego człowieka, szacunek do niego. Przez sztukę dokonuje się poznanie jednostki i jej kultury, a przez to całej zbiorowości.

Siłę poznania w sztuce dostrzegali filozofowie (zob. Gadacz, 2009a, 2009b), jedni traktując ją jako istotne narzędzie, inni jako formę aktywności człowieka, niewnoszącą szczególnego znaczenia do jego życia. Niemiecki filozof Oswald Spengler postrzegał kulturę jak organizm, dlatego pisał: „Tak jak każdy organizm, kultura rodzi się rozwija i umiera. Ma swoje dzieciństwo, młodość, dojrzałość i starość lub wiosnę, lato, jesień i zimę. Przejawia się w ludach, w mowie, prawdach wiary, sztukach, państwach i naukach. Kultury są organizmami, a historia powszechna jest ich całościową biografią. Historia nie jest jednak liniowa, nie stanowi ciągłego i nieprzerwanego procesu rozwoju kultur [...]. Jest ona raczej serią niezależnych kultur-organizmów, które tajemniczo powstają z chaotycznej magmy, z chaosu praludzkich form wyrazu, nieznanej przeszłości, aczasowej i ahistorycznej (za: Gadacz, 2009a, 164).

W opracowaniu świadomie posługuję się pojęciami *kultura* i *sztuka*, niekiedy stosując je wspólnie do opisu danej rzeczywistości, niekiedy traktując je oddzielnie, bo tego wymaga dany przekaz. Wyjaśnieniem pierwszego lub drugiego ujęcia jest treść, która charakteryzuje wspomniane terminy. Niekiedy sztuczne czy wręcz niepoprawne byłoby zastosowanie tylko jednego pojęcia, kiedy treść wymaga „obecności” obu. W każdym przypadku posłużenie się jednym lub dwoma terminami było dla mnie w pełni uzasadnione.

Te refleksje obrazujące istotę i funkcje kultury oraz sztuki prezentuję jako zapowiedź analiz poczynionych w dalszej części opracowania, dotyczących zasadności szerszego włączenia sztuki w proces edukacyjno-wychowawczy. Zwracam przy tym uwagę, że chociaż przeszłość stanowi ze sztuką doskonałą całość i do przeszłości się odwołuję, prezentując wartość sztuki, to uwagę skupiam nade wszystko na czasie teraźniejszym i przyszłości – to ona staje się celem podejmowanych badań i analiz. „Nowoczesność jest opisywana najogólniej jako model życia społecznego i organizacji, który wyłonił się w postfeudalnej Europie, ale którego wpływ stawał się w XX wieku coraz bardziej globalny. Upraszczając, nowoczesność można określić jako »świat zindustrializowany«, choć tak naprawdę składa się ona z kilku instytucjonalnych wymiarów o własnych specyficznych trajektoriach” (Shilling, 2010, 16). Jednym z wielu efektów nowoczesności

jest stosunek człowieka do kultury i sztuki, jego zainteresowanie i bezpośrednio w nich uczestnictwo. Zrozumienie tego zakresu przez reprezentantów środowisk wychowawczych pozwoli zakotwiczyć w nowoczesności nowy albo na nowo odkryty wymiar – kulturę codziennego życia w zróżnicowanej społeczności.

Związek kultury i narodu/społeczeństwa był oczywisty dla Bronisława Malinowskiego, jako czynników wzajemnie się warunkujących, czego doskonałą egzemplifikację ukazał w opracowaniach własnych badań. Upływ czasu od okresu aktywności znakomitego socjologa nie umniejszył owego związku, przeciwnie – w moim odczuciu dokonujące się przemiany i wieloaspektowy rozwój tylko go zintensyfikowały. Toteż wszelka edukacja służąca uświadomieniu i rozpowszechnieniu roli i znaczenia kultury w codzienności społecznej wydaje się koniecznością.

W wielu dyskusjach słyszy się, że współczesny system edukacji nie odpowiada rzeczywistym potrzebom. Pojawiające się w XVIII i XIX wieku systemy edukacji masowej „miały zaspokajać ekonomiczne interesy tamtych czasów, które były zdominowane przez rewolucję przemysłową w Europie i w Ameryce. Matematyka, nauki ścisłe i przyrodnicze oraz umiejętności językowe były zasadnicze dla pracy w gospodarkach opartych na przemyśle” (Murzyn, 2015, 102). Nie bez przyczyny w okresie rewolucji przemysłowej skupiano się na wspomnianych dziedzinach nauki, marginalizując kulturę, która wówczas postrzegana była bardziej jako narzędzie rozrywki, a nie „przedmiot” wartości społecznych. Nieprzewidywalna i nieprzychylna – w wielu wymiarach – współczesność wymaga jednak innego kierunku myślenia i działania w sferze edukacji, sprzyjającego przygotowaniu jednostki do zdecydowanie szerszej perspektywy funkcjonowania społecznego, ekonomicznych i społecznych konsekwencji globalizacji, coraz powszechniejszych postaw agresywnych oraz przejawów wielokulturowej rzeczywistości. „Współczesna dynamika życia codziennego wskazuje na duże nasilenie zjawisk związanych z różnego rodzaju przejawami patologii społecznej. Coraz większa część społeczeństwa znajduje się w obszarze oddziaływań niekorzystnych czynników generujących ekskluzję społeczną. Zjawiska te dotyczą przede wszystkim najmniej odporną grupę społeczną – dzieci i młodzież” (Czerkawski, Nowak, red., 2007, 7). Już w dwudziestoleciu międzywojennym Helena Radlińska pisała: „Wychowanie jest sztuką właśnie dlatego, że do najskuteczniejszych jego środków należą nieprzewidywalne, nie mieszczące się w ustalonych kategoriach akty twórczości” (Radlińska, 1936, 15–16). Autorka dostrzegła tu zarówno swoistą twórczość wychowawców, jak i twórczość/kreatywność artystyczną wychowanków, ich przejawy aktywności literackiej, teatralnej czy muzycznej. Są zatem wychowanie i edukacja podstawami rozwoju młodego człowieka, w które jak najpełniej winny być zaangażowane przejawy aktywności twórczej/artystycznej. Jak pisała Radlińska: „Wychowanie polega na pielęgnowaniu rozwoju, na uczeniu się sztuki odszukiwania i wyboru wartości istniejących oraz czynienia z nich narzędzi własnego trudu, na wzbogacaniu

wiedzy, na wyrabianiu sprawności w kierowaniu sobą i wykonywaniu pracy. Jest ono skuteczne, gdy zgodnie z fazami wieku dopomaga do rozwiązywania zadań, które stawia życie, i we właściwej chwili wprowadza w sprawy społeczne i pozaczasowe, przerastające jednostkę. Wychowanie jest sprawą całego życia, przekracza obręby szkół, wiąże się ze wszystkimi czynnikami stawiania się osobowości ludzkiej” (Radlińska, 1961a, 325).

„W nowym układzie stosunków, który na kontynencie europejskim zaczął się gwałtownie kształtować od czasu rewolucji francuskiej, pojęcie wychowania uległo zdynamizowaniu i rozszerzeniu. Nie mogło być pojmowane jako proces adaptacji do środowiska życia, gdyż jednostka wciągnięta w wir cywilizacyjnego rozwoju znalazła się w kręgu ciągłych zmian, wymagających znacznie bardziej wszechstronnego i głębokiego przygotowania, niż to, które wystarczało w dawnej strukturze życia. [...] Na tle rozwoju nauk o człowieku w całej pełni odsłoniła się złożoność procesu wychowawczego jako procesu integralnego, obejmującego zarówno indywidualny rozwój, jak i społeczne życie człowieka” (Wroczyński, 1961, VII–VIII; zob. Witkowski, 2014). Ponad pół wieku później słowa Ryszarda Wroczyńskiego nadal są nie tyle aktualne, co stanowią swoistą kontynuację minionych czasów, zmieniała się tylko dynamika, zakres i rodzaj zmian. To sprawia, że wychowanie i edukacja nadal pozostają kluczową powinnością odpowiednich środowisk. O jej istocie i wadze niech świadczą niniejsze słowa: „Edukacja nie jest zyskownym interesem, lecz przeciwnie kosztownym; bo nawet najlepsze jego rezultaty nigdy nie przynoszą korzyści w brzęczącej monecie; żaden naród nie zarabiał jeszcze na chleb swą wielką sztuką albo wielką wiedzą. Lecz mniejszymi sztukami czy manufakturą i nauką praktyczną; jego szlachetna uczoność, szlachetna filozofia, szlachetna sztuka muszą być zawsze kupowane jak skarb jaki, a nie sprzedawane na utrzymanie. Nie uczymy się, aby żyć – ale żyjemy, aby się móc uczyć” (Ruskin, 1900, 136).

Działania edukacyjne szkoły wspomagane były do końca lat 80. XX wieku licznymi formami zajęć pozalekcyjnych, takimi jak świetlice szkolne, koła przedmiotowe, zajęcia artystyczne czy aktywność pozaszkolna – domy kultury, biblioteki, świetlice środowiskowe, a także instytucje kultury. Zaawansowana aktywność wspomnianych form została mocno ograniczona w okresie transformacji i zasadniczo do dziś nie wróciła do dawniejszej formy. Wszelako należy odnotować istotną rolę owych form w edukacji młodego pokolenia. Tak jak wiedza szkolna, podobnie i pozostałe formy służą poznawaniu i rozwojowi. Swoisty nakaz edukacji można odczytać nawet w świątyni Apollina w Delfach: „Poznaj samego siebie”. „Było to zalecenie często kierowane pod adresem młodych ludzi, którzy w momencie uświadomienia sobie własnej odrębności i tożsamości chętnie poszukują tego rodzaju wiedzy. Nierzadko źródłem jej bywa sztuka, zwłaszcza sztuka ukazująca różne aspekty ludzkiego życia, »doleć człowieczą«” (Wojnar, 1984b, s. 165). Współczesność, tak jak w innych obszarach życia, wymaga większej aktywności, kreatywności, a nie tylko utyskiwania, że jest źle.

Sytuacja ta dotyczy w znacznej mierze działalności edukacyjnej i wychowawczej – jeżeli dotychczasowe działania nie przynoszą określonych rezultatów, to warto podjąć trud wprowadzenia nowych rozwiązań

Edukacja, a zwłaszcza edukacja w obszarze kultury i sztuki wydaje się współcześnie swoistym odrodzeniem, podobnie jak w innych okresach historycznych. „Zdobywanie wiedzy oświeca umysł człowieka, obcowanie zaś ze sztuką rozświetla mu życie. Może jest to nieco filozoficzne podejście do codziennej rzeczywistości, ale za to doskonale oddające rolę sztuki i piękna, które tak pojmował Cyprian Kamil Norwid:

*Bo nie jest światło, by pod korcem stało
Ani sól ziemi do przypraw kuchennych,
Bo piękno na to jest, by zachwycalo
Do pracy – praca by się zmartwychwstało”* (za: Świeczyński, 1986, 8).

W tym kontekście nasuwa się zasadnicze pytanie: „czy ci, »co wiedzę zdobyli i umysł oświecili«, traktowali sztukę tak, jak chciałaby tego wspomniana przed chwilą dewiza? Niestety! Historia byłaby zbyt piękna. Na taki luksus społeczeństwa nie mogły sobie pozwolić, a potwierdza to jednoznacznie i dzień dzisiejszy” (Świeczyński, 1986, 8). Ten brak uczestnictwa, chociaż najczęściej wiąże się z deficytem finansów, wszelako nie tylko tego zakresu dotyczył. Zarówno w przeszłości, jak i obecnie niekorzystanie z tego luksusu było/jest podyktowane brakiem potrzeby obcowania ze sztuką. I tę lukę poprzez podjęte badania i analizy pragnę poddać refleksji.

Istnieje wiele sposobów wprowadzenia w krąg interesujących nas zagadnień. Najwłaściwsze wydało mi się zaprezentowanie treści/materiałów, które wzbogacą, uzupełnią i usystematyzują posiadaną już wiedzę. Zebrane i przedstawione w opracowaniu treści mają przede wszystkim zwrócić uwagę na wieloaspektowe bogactwo kultury/sztuki oraz możliwości i potrzebę szerszego włączenia ich w każdy, a zwłaszcza szkolny proces edukacyjno-wychowawczy.

Uważna lektura materiałów źródłowych ujawnia, że większość autorów, pisząc o kulturze i sztuce, prowadzi analizy w kontekście *stricte* artystycznym, aksjologicznym, estetycznym i rozrywkowo-towarzyskim, w mniejszym zakresie zwracając uwagę na aspekty społeczno-edukacyjne, w tym na potrzebę szerszego wprowadzenia edukacji z kultury i sztuki do powszechnej praktyki szkolnej. Odnajdujemy jednak pewną grupę przedstawicieli nauki – Read, Radlińska, Suchodolski, Szczepański, Wojnar – którzy dostrzegają ściśle związki nauk społecznych, w tym pedagogiki oraz obszarów artystycznych, których wspólna kompozycja może, przy określonym zaangażowaniu i chęci, teoretyczne założenia przekuć w praktykę pedagogiczną. Związek pedagogiki z innymi obszarami aktywności człowieka, w tym z kulturą i sztuką, „jest potwierdzeniem jej otwartości i gotowości do wykorzystania oraz zastosowania analiz, wyników

badań, refleksji, by realizowane działania własne usprawnić” (Wilk, 2010, 9). Toteż celowym zamysłem było podjęcie próby przygotowania opracowania, które bazując na podstawach pedagogiki oraz prezentując istotę, wartości i funkcje sztuki, wskaże możliwości i potrzebę nie tylko szerszego włączenia sztuki w przestrzeń edukacyjną szkoły, ale także ukáže możliwości wykorzystania nabytych wiadomości i umiejętności w rozwoju indywidualnym oraz w przestrzeni społecznej. Istotną przesłanką podjęcia analiz było też przeświadczenie o widocznym braku opracowań w tym zakresie. Analiza literatury przedmiotu wskazuje zasadniczo na opracowania ujawniające uczestnictwo młodzieży w kulturze. To ważne zagadnienie, ale moim zamysłem było nie tylko ukazanie zainteresowania młodzieży kulturą/sztuką, ale nade wszystko podkreślenie istotności sztuki w codziennym życiu, a zatem potrzeby szerszego włączenia jej do praktyki edukacyjnej/szkolnej, tak by zainteresowanie sztuką stało się wśród młodzieży bardziej powszechne oraz świadome, a w perspektywie – by młode pokolenie chciało i potrafiło wykorzystać wartość sztuki w codzienności. Uwzględniając dynamikę przemian, nieprzewidywalność codzienności, wzrost niepokoju społecznych, deficyt poczucia bezpieczeństwa oraz rozwój wielokulturowości w różnym wymiarze, koniecznością staje się aktywne i świadome życie w kulturze, które pozwoli ograniczyć wzrost negatywnych postaw i zabezpieczyć więzi społeczne przed pełną atrofią. Nie bez racji Bogdan Suchodolski powiedział, że kultura to służba społeczna oraz rodzaj społecznego współżycia (Suchodolski, 1997). Dobrze rozwija, tę refleksję Piotr Sztompka. Autor jeden ze swoich tekstów zatytułowany *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii* rozpoczął następującym zdaniem: „Mam dla czytelników dobrą wiadomość: socjologia staje się coraz bardziej interesująca nie tylko dla socjologów, ale dla zwykłych ludzi” (Sztompka, 2008, 15). Znakomity socjolog odnosi refleksję, jej utylitarność do nauki, a dalej – do praktyki stosowania wyników badań, zauważając, że każda dziedzina wiedzy – wyniki jej badań, zastosowanie i popularyzacja – występuje w różnym cyklu, co powoduje, że „dotarcie” do danej idei i zrozumienie istoty danej dyscypliny wymaga określonych zabiegów i bywa zróżnicowane w czasie (Sztompka, 2008, 15–16). W wielu dziedzinach wyniki badań kierowane są najczęściej do stosunkowo wąskiej grupy odbiorców. Dopiero ich przetworzenie, aplikacja w praktyce pozwalają na wprowadzenie wyników do szerszego obiegu. Odnosząc refleksje Sztompki w obszarze socjologii (nauk społecznych) do kultury i sztuki, można powiedzieć, że rezultaty aktywności twórców – poszczególnych dziedzin sztuki – w tych obszarach wydają się jeszcze bardziej kształtować i wpływać na zmiany indywidualne i społeczne, tym bardziej, że twórcy posługują się nie tylko słowem (które w pewnym zakresie może stanowić barierę zrozumienia), ale także obrazem, ruchem, dźwiękiem, kolorem, przedmiotem, czyli środkami, które są zasadniczo zrozumiałe niezależnie od czasu, przestrzeni geograficznej czy kulturowej. Ograniczeniem w rozumieniu przekazu/komunikatu, które jawi mi się w tym obszarze, jest przede wszystkim

deficyt świadomości istoty oraz wartości kultury i sztuki, a także deficyt chęci i potrzeby uczestniczenia i korzystania z danej oferty. To również odczuwalny niedostatek analizy sztuki w dotychczasowej literaturze pedagogicznej uwzględniającej potrzebę upowszechnienia sztuki w systemie szkolnym w zdecydowanie większym wymiarze poprzez uprzednie uświadomienie nauczycielom, pedagogom, czym jest sztuka, jaką ma wartość oraz w jakim zakresie może rozwijać i usprawniać codzienne życie. To także deficyt wrażliwości na estetykę, która nie pełni jedynie funkcji zdobniczej, ale jest istotną kategorią regulującą ludzkie postrzeganie i zachowanie. Wspomniane ograniczenia są współcześnie widoczne we wszystkich grupach wiekowych społeczeństwa, co potwierdza ograniczony zakres edukacji w przedmiotowym obszarze. Jak wskazują wyniki badań już tylko z ostatnich dekad, daleki od satysfakcjonującego jest udział naszego społeczeństwa w czytelnictwie, uczestnictwie w spektaklach teatralnych, operowych, koncertach muzyki klasycznej, wystawach w muzeach, galeriach (zob. Feliksiak, 2018; Rzymelka-Frąckiewicz, 2019, 57–74). Oprócz danych ogólnopolskich również wyniki badań w mniejszych populacjach (badania seminaryjne) ujawniają, że zainteresowanie kulturą, uczestnictwo w ofertach poszczególnych dziedzin sztuki nadal, pomimo podejmowanych działań edukacyjnych popularyzujących wartość i rolę kultury w codziennym życiu, jest niewielkie. Stan ten implikuje następujące refleksje i pytania: co jest tego przyczyną? jakie działania należy wdrożyć? w jakiej przestrzeni, formie i kto winien je realizować? – by zmienić ten współczesny obraz i wypracować skuteczne narzędzia/formy edukacji w tym zakresie.

Chociaż kultura i sztuka są potrzebne każdemu, bo każdy człowiek na co dzień z nich korzysta, nawet jeżeli nie każdy to sobie w pełni uświadamia, analizy i refleksje w niniejszym opracowaniu pragnę skupić wokół młodzieży – uczniach starszych klas szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół średnich, czyli tej grupie społecznej, która pozostaje pod systematycznym wpływem dwóch kluczowych środowisk wychowawczych: rodziny i szkoły. Okres adolescencji, z uwagi na uwarunkowania biologiczne, rozwojowe, pozwala ponadto na kształtowanie, zachowań, postaw i potrzeb, które będą mogły w przyszłości zaowocować satysfakcjonującym życiem.

Bogdan Suchodolski już przed wojną podejmował działania dotyczące istoty zagadnień kultury w społeczeństwie, przygotowując opracowanie pt. *Uspołecznienie kultury* (1947). Autor akceptował idee wychowania przez sztukę, uważał, że kategoria piękna/estetyki winna być obecna w każdym działaniu człowieka, zmieniając jego samego i jego środowisko. W literaturze socjologicznej, antropologicznej czy psychologicznej odnajdujemy znaczące stanowiska reprezentantów wspomnianych dyscyplin, które, także współcześnie, stanowią ważną płaszczyznę poznania i tworzenia określonych teorii.

Niniejsze opracowanie jest próbą opisu sztuki, jej potencjału i wartości wobec możliwości jak najpełniejszego jej włączenia w proces edukacyjno-wychowawczy

młodego pokolenia. Skrótowy z konieczności zarys istoty sztuki, jej funkcji oraz wartości ma ukazać kluczowe obszary jej aktywności, które warto zaaplikować w praktykę społeczną.

Zaproponowana struktura oraz zakres prowadzonych analiz są jednymi z możliwych w odniesieniu do postrzegania miejsca i roli kultury i sztuki w procesie edukacji młodego pokolenia. Mam świadomość miejscami wybiórczego czy niepełnego podejścia do wielu równie ważnych zagadnień, ale te zaprezentowane w niniejszym opracowaniu wydały mi się najbardziej istotne, opisujące analizowane obszary. W badaniach celowo sięgam do przeszłości, czerpiąc z genealogii jako próby poszukiwania pewnych kierunków rozwiązywania współczesnych problemów, wskazywania możliwości rewitalizacji i profilaktyki w danym obszarze. Jest to próba odczytania terażniejszości poprzez dokonania przeszłości. W tym przypadku metodę genealogii wprowadzam w obszar kultury i sztuki, ich wartości artystycznych i estetycznych oraz edukacyjnych i społecznych. Przedstawione analizy mają ukazać potencjał kultury i sztuki w przeszłości, w perspektywie minionych wieków, oraz w terażniejszości, uświadamiając tym samym, że dostrzeganie potencjału edukacyjnego i społecznego kultury i sztuki to nie współczesna zdobycz, ale wielowiekowa tradycja, sięgająca początków dziejów ludzkości (zob. Foucault, 2000).

Nie pretenduję do całościowego ujęcia przedmiotowego zagadnienia, co zresztą byłoby raczej niewykonalnym zadaniem, starałam się jedynie, zgodnie z wynikami badań własnych oraz badań i analiz zawartych w literaturze przedmiotu, uchwycić rzeczywistość społeczną, funkcjonowanie instytucji kultury oraz wskazać na przykładzie wybranych treści wartość i możliwości zawarte w poszczególnych dziedzinach sztuki, które niezmiennie obecne są w ludzkiej egzystencji. Tym samym mogą być bardzo użyteczne w procesie edukacyjno-wychowawczym, kształtującym osobowość, postawy, wartości oraz kulturę młodego pokolenia.

W opracowaniu ujawnia się myślenie aksjonormatywne, postrzegane jako nieustanne włączanie pedagogiki w wartościowanie, oraz myślenie holistyczne i kontekstualne, które odnajdujemy w koncepcji współczynnika humanistycznego Floriana Znanieckiego, „bez którego poznawanie istoty wychowania oraz realizacja praktyki edukacyjnej traci swój ludzki, podmiotowy, zindywidualizowany, niepowtarzalny charakter. Wychowanie zawsze przebiega w konkretnej sytuacji, miejscu i czasie, dotyczy zawsze konkretnej jednostki czy grupy, zatem jego badanie i projektowanie musi uwzględniać owe różne konteksty” (Kubiński, 2006, 177).

„Zgodnie z zaleceniami Stefana Nowaka, dotyczącymi konieczności przeprowadzenia krytycznej analizy literatury przedmiotu, ustalenia systemu pojęciowego wykorzystywanego w procesie formułowania celów i problemów badawczych będących działaniami poprzedzającymi realizację własnych badań empirycznych” (Wilk, 2010, 14; Nowak, oprac., 1965, 98), określono następującą

strukturę opracowania. Pierwszą część stanowią analizy teoretyczne przedmiotowych treści – wyników badań, refleksji, analiz metodologicznych – zawartych w materiałach źródłowych. Druga część opracowania to założenia metodologiczne badań prowadzonych w wybranych przestrzeniach/środowiskach społecznych, instytucjach oświatowych, kulturalno-oświatowych oraz w instytucjach kultury. Ostatnia, trzecia część tomu zawiera rozważania konstruowane na bazie pozyskanego w czasie eksploracji badawczych materiału empirycznego – tekstów, dokumentów, obserwacji, indywidualnych wywiadów oraz wywiadów z ekspertami.

Praca niniejsza przyjmuje typową strukturę rozprawy naukowej. Część pierwszą tomu tworzą trzy rozdziały, z których każdy zawiera krótkie wprowadzenie oraz kilka podrozdziałów. Prezentowane w nich treści są celowym zabiegiem, konstrukcją podstaw prowadzenia dalszych analiz empirycznych. W części tej przedstawiam istotę kultury i sztuki oraz ich artystyczne, a nade wszystko społeczne, edukacyjne i wychowawcze wartości, zadania i funkcje sztuki. Wprowadziłam tu również, istotne w przedmiotowym zakresie badań, przykłady przejawów sztuki w przestrzeni społecznej, ukazując tym samym możliwość stałego do niej dostępu.

Jeżeli sztuka jest „instytucją” powstałą w danej rzeczywistości i regulującą ją w aspekcie indywidualnym i społecznym, konieczne wydało się zarysowanie obrazu współczesnej młodzieży we współczesnych realiach społeczno-kulturowych, co czynię w rozdziale 2. Zamysłem moim było ukazanie potrzeb i aspiracji tej grupy oraz możliwości, jakie współczesność stwarza młodemu pokoleniu. Aspekt ten bezpośrednio wiąże się z edukacją i wychowaniem, którym młodzież podlega przez kilkanaście lat. Znaczące zatem było ukazanie historycznych początków edukacji i wychowania oraz konfrontacja tego obrazu z potrzebami współczesności – określając cele i zadania, jakie mają współcześnie oba procesy. W kolejnym punkcie rozdziału podejmuję próbę ukazania obecności sztuki w polskim szkolnym systemie edukacyjno-wychowawczym w perspektywie historycznej, próbując ujawnić, że już w przeszłości poszczególne dziedziny sztuki były obecne w programach szkolnych, pełniąc znaczące funkcje rozwojowe i społeczne. Wskazuję jednocześnie, że współczesność miast rozwijać ten znaczący obszar edukacji, na przestrzeni ostatnich dekad istotnie go marginalizuje, a owe deficyty i zaniechania, jak dowodzi nawet pobieżna obserwacja codzienności, przynoszą negatywne skutki. Ostatni rozdział tej części stanowi próbę ilustracji rzeczywistości społeczno-kulturowej przełomu drugiej i trzeciej dekady XXI wieku. W tym kontekście w dalszej kolejności przedstawiam propozycję rewitalizacji szkolnego procesu edukacyjno-wychowawczego, wykorzystując w tym zakresie w zdecydowanie szerszym stopniu poszczególne dziedziny sztuki. Choć swoje badania skupiłam wokół instytucji szkoły, czyniąc to środowisko *clou* prowadzonych analiz, to jednak nie sposób nie zauważyć, że szkoła funkcjonuje w określonej prze-

strzeni społecznej, a młody człowiek podlega stale oddziaływaniom różnych środowisk wychowawczych. „Wypreparowanie” szkoły z owej przestrzeni jest zarówno niemożliwe, jak i niepotrzebne, dlatego w swoich analizach ujęłam również możliwość i konieczność współdziałania podstawowych środowisk wychowawczych we wspólnym celu: rozwoju edukacji w zakresie kultury i sztuki.

W opracowaniach badawczych bardzo często część teoretyczna pracy stanowi element istotny, ale jedynie wprowadzający w temat. Zwracam na to uwagę, nie oceniając takich praktyk, bo są one zapewne uzasadnione, ale czynię to, pozwalając sobie zwrócić uwagę, że w moim opracowaniu część teoretyczna stanowi integralny składnik prowadzonych badań, których wyniki prezentowane w tekście są w pełni zintegrowane z obszarem własnych badań. Bez przeprowadzonych analiz teoretycznych, zaprezentowania istoty i wartości sztuki, jej obecności w zabiegach edukacyjnych, a także w kontekście historycznym, bez zwrócenia uwagi na realia współczesności, zagrożenia, jakie pojawiają się w codzienności, przedstawione w rozdziale 5 wyniki badań i zaprezentowane analizy byłyby niekompletne. Żeby ukazać zasadność szerszego włączenia sztuki w procesy szkolne, należy najpierw przedstawić istotność obszaru, który ma być „zaangażowany”/włączony. W warstwie dyskusji i wniosków zawarto twierdzenia teoretyczne wynikające z analizy literatury przedmiotu oraz omówienie ich ważnych (dla ekspertów) edukacyjnych kontekstów.

Kolejną część opracowania stanowią założenia metodologiczne prowadzonych badań, zawierające konkretyzację przedmiotu, celów i problemów badawczych, które przy pomocy adekwatnych metod i narzędzi próbowałam badać. Poza studiami i analizami wybranych materiałów źródłowych prowadziłam badania w kilku odmiennych administracyjnie, geograficznie, ekonomicznie i społecznie regionach kraju. Ten celowy zamysł podyktowany był możliwością diagnozy uczestnictwa i świadomości młodego pokolenia co do istoty i funkcji kultury i sztuki w sytuacji zróżnicowanych możliwości dostępu i percepcji wspomnianych obszarów. Badaniami objęłam grupę 100 uczniów ze szkół podstawowych, gimnazjów i liceów oraz grupę nauczycieli i ekspertów.

W kontekście poczynionych refleksji wobec współczesnej rzeczywistości zamysłem, a jednocześnie podstawą przeprowadzonych badań były teoretyczne założenia pedagogiki, pedagogiki społecznej (H. Radlińska) i socjologii edukacji (F. Znaniecki) oraz kultury/sztuki (H. Read, A. Kłoskowska, J. Beuys, F. Znaniecki, Z. Bauman) opierających się na stałym związku środowiska życia jednostki oraz kultury, w której wzrasta i której doświadcza, oraz ich wspólnym oddziaływaniu na tę jednostkę, a zarazem na społeczeństwo.

W sytuacji, gdy nagminnie obserwujemy przejawy agresji i postaw niszczących zarówno rodzime jednostki, jak i osoby reprezentujące odmienną narodowość czy rasę, na skutek deficytów wychowawczych i edukacyjnych, a co jawi się niebezpieczne nie tylko w sensie indywidualnym, ale i społecznym, celowe

i zasadne było w moim przekonaniu podjęcie określonych działań wyrażających się w prowadzonych analizach i eksplikacjach badawczych.

W badaniach starałam się ustrzec niebezpieczeństwa idiografizmu i prezentyzmu (Tarkowska, 1993), które łatwo mogą się wkraść w każdą praktykę badawczą, gdy zamiśl/ceł prowadzonych eksploracji, a także zakres prowadzonych analiz jest nieprecyzyjny i niewielki.

Trzecia część opracowania – rozdział 5 – to egzemplifikacja własnej aktywności badawczej skierowanej na uzyskanie jak najpełniejszych informacji na drodze analiz materiałów źródłowych, obserwacji oraz przeprowadzonych wywiadów. Przytoczone treści ujawniają zainteresowanie młodzieży sztuką oraz ich uczestnictwo w ofertach instytucji kultury. Wyniki badań ukazują też obecność sztuki w procesie edukacyjno-wychowawczym w środowisku szkolnym. Diagnozie poddałam ponadto zainteresowanie i uczestnictwo młodzieży w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz w ofertach instytucji kultury. Skupiłam się również na zaprezentowaniu w oparciu o wyniki badań społeczno-kulturowej funkcji sztuki w przestrzeni społecznej oraz kooperacji szkoły, rodziny i środowiska lokalnego (instytucji kultury) w upowszechnianiu i edukacji młodzieży w obszarze kultury i sztuki.

Clou badań pedagogicznych o charakterze interdyscyplinarnym jest całościowa perspektywa oglądu rzeczywistości, w której „realizuje się” podmiotowy zakres, w niniejszym przypadku jest to obecność kultury i sztuki w procesie edukacyjno-wychowawczym w szkole, z orientacją wykorzystania zdobytej wiedzy w perspektywie całego życia.

Popularyzowanie sztuki, które w moim opracowaniu miało istotną wagę – artystyczną i społeczną – zawsze wymaga określonej zręczności, której sobie nie przypisuję, starałam się jednak zachować właściwą równowagę pomiędzy nadmierną naukowością a funkcją popularyzatorską. W każdym względzie istotna jest nie tylko treść, ale i forma prezentowania sztuki. To ważne, zwłaszcza że sztuka niezmiennie towarzyszy ludzkim losom, codzienności – tylko czy współcześnie dostatecznie to sobie uzmysławiamy? Także o tym mówi niniejszy tom.

Jak już wspominałam, opracowanie nie rości sobie pretensji do całościowego ujęcia przedmiotowego zagadnienia. Zapewne mniej lub bardziej świadomie zostało pominiętych wiele zagadnień istotnych dla edukacji w zakresie kultury i sztuki. Każde postępowanie badawcze, opracowanie ma w sobie nieunikniony współczynnik subiektywności, narzucając tym samym pewne ograniczenia. Jednocześnie rodzi to potrzebę odpowiedzialności za poczynione refleksje. Toteż proponowane rozważania kieruję do reprezentantów podstawowych środowisk wychowawczych odpowiedzialnych za rozwój i kształcenie młodego pokolenia. Uwzględniając powyższe, zdecydowałam się na prezentację przemyśleń, refleksji znakomitego grona uczonych, reprezentantów wielu dyscyplin naukowych, w tym pedagogiki, pedagogiki kultury, socjologii, socjologii edukacji, psychologii, filozofii, reprezentantów kultury i sztuki, a także własnych przemyśleń,

którymi pozwałam sobie skierować uwagę na znaczące deficyty edukacji szkolnej w obszarze kultury i sztuki, jednocześnie ukazując obecne od stuleci możliwości szerszej implementacji sztuki w praktykę szkolno-lekcyjną, pozalekcyjną i pozaszkolną, umożliwiające nabycie wiedzy i świadomości niezmiennie służących jednostce i społeczeństwu. Celowo sięgałam do wcześniejszych opracowań, żeby ukazać rolę sztuki w przestrzeni społecznej i edukacyjno-wychowawczej od najdawniejszych czasów, współczesność bowiem w znacznej mierze jest dostępna poprzez obserwację.

Prowadzone badania osadzone były w określonych przestrzeniach, tworząc pewien przykład możliwości propozycji środowiska i rozwiązań edukacyjnych z zastosowaniem poszczególnych dziedzin sztuki. Zamysłem moim jest jednak, by przywołane przykłady stały się inspiracją dla innych środowisk do wnikliwej obserwacji rzeczywistości, dostrzegania instytucji kultury we własnym środowisku oraz pełniejszego zaangażowania sztuki w praktyce szkolnej zorientowanej na kreowanie wspólnej bezpiecznej przestrzeni. Nie bez racji Ruskin zauważał, że najlepszą formą przebudowy społeczeństwa, tak współcześnie pożądaną, jest edukacja i wychowanie, a dodać warto: dlaczego nie w obecności kultury i sztuki?

Społeczno-edukacyjne i artystyczne konteksty kultury i sztuki w literaturze

Studia i analizy genealogiczne

Jak słusznie podkreśla Zofia Małkowicz, wszelkie relacje, sztuki, kultury, nauki od początków XX wieku stanowią trwałe przedmioty zainteresowania zarówno artystów, twórców, nauczycieli-wychowawców, rodziców, jak i badaczy kilku dyscyplin naukowych. Ze względu na ich interdyscyplinarny charakter i różnorodność („transgresyjne oblicze”) skutecznie wymykają się inicjowanym próbom uporządkowania według tradycyjnych akademickich podziałów dyscyplinarnych, chociażby tylko analizie literatury licznych przedmiotów. Okazuje się bowiem, nawet często, że propozycje te są nieadekwatne do aktualnie tworzonych (i zmieniających się natychmiast) ram technologicznych i społeczno-kulturowych destabilizujących *de facto* z pozoru tylko autonomiczne względem siebie terytoria nauki, kultury i sztuki (Małkowicz, 2017, 175).

W niniejszym rozdziale nieroszczącym sobie praw do jakiegokolwiek systematyzacji postaram się wyeksponować niektóre znaczące w moim przekonaniu zagadnienia, tj. propozycje form współdziałania nauki, kultury i sztuki z praktyką społeczną w sposób nieco refleksyjny, ale zarazem przekrojowy.

1. Istota kultury i sztuki w spotkaniu i doświadczeniu

Społeczno-edukacyjna i artystyczna wartość kultury i sztuki

Egzystencja współczesnego człowieka – niezależnie, czy jest świadomym indywidualistą, czy odczuwa osamotnienie – wpisana jest w koegzystencję, wspólnotę, niekiedy tylko intencjonalną, pewną współzależność, która determinuje możliwości prowadzenia codziennych zadań budujących rzeczywistość w wymiarze indywidualnym/jednostkowym i społecznym. Rzeczywistość wyraża się w aspektach fizycznym, geograficznym, biologicznym, materialnym,

społecznym i kulturowym. Konfiguracja owych aspektów tworzy całość osadzoną w określonym czasie społeczno-historycznym.

Życie każdej jednostki niemal w równym stopniu warunkowane jest wpływem przywołanych komponentów. Nie umniejszając roli i znaczenia aspektów fizycznych, geograficznych, biologicznych czy materialnych w życiu człowieka, rozważania pragnę skupić na społecznych i kulturowych aspektach/uwarunkowaniach egzystencji człowieka. W tym kontekście rzeczywistość według Martina Bubera (1992) ukazana jest „w dwojaki sposób, w zależności od postaw, z jakimi wchodzimy w relację ze światem. Postawy te określają dwa fundamentalne słowa – zasady »Ja-Ty« i »Ja-To«. [...] Postawa »Ja-To« to postawa doświadczenia, postawa »Ja-Ty« to postawa relacji lub spotkania. Przedmiotów doświadczamy, a osoby spotykamy lub wchodzimy z nimi w relację” (Gadacz, 2009b, 569).

Relacje międzyludzkie są istotą ludzkiej egzystencji, gdy mają pozytywny wymiar, są potrzebą, stają się podstawą bezpieczeństwa i możliwości realizacji indywidualnych potrzeb. Tadeusz Gadacz zauważa, że „Relacja, spotkanie jest łaską, darem, ma strukturę wydarzenia. By doszło do spotkania, nie wystarczy jedynie go chcieć. Spotkanie wydarzy się lub nie. Można jedynie spełnić warunki możliwości spotkania, to znaczy usunąć wszystkie elementy pośredniczące” (Gadacz, 2009b, 570). W owych rozważaniach można posunąć się jeszcze dalej: otóż nie tylko trzeba chcieć się spotkać i usunąć elementy pośredniczące czy utrudniające spotkanie, a dalej zaistnienie relacji – trzeba jeszcze przyjąć postawę gotowości/otwarcia na komunikat, wymianę, współdziałanie. Ta gotowość/otwartość dotyczy zaangażowania praktycznego w działanie obejmujące także umiejętność słuchania i widzenia/dostrzegania.

Samo spotkanie nie musi i raczej nie jest powszechnie postrzegane – jak to widział Jean-Paul Sartre – jako zagrożenie wolności jednostki (Sartre, 2007). To raczej potrzeba obecności i współlistnienia. Ks. Józef Tischner uważał, że spotkanie dokonuje się między Ja i Ty. To wydarzenie, które „pociąga za sobą istotną zmianę w przestrzeni obcowań” (Tischner, 1998, 27). Spotkanie może być wydarzeniem i darem danym sobie wzajemnie. Nade wszystko może być – i to bodaj najbardziej pożądana funkcja – przestrzenią dialogu, zainteresowania drugą osobą. Ten swoisty rodzaj wspólnoty przekracza granice przestrzeni, miejsca i czasu, tworząc niemal nieograniczone możliwości kontaktów reprezentantów różnych kultur. Uwzględniając współczesne realia przemieszczania się, można zaryzykować tezę – nie w pełni spójną z tą ukutą przez Sartre’a – że spotkanie jest raczej wyrazem wolności i wyboru, chociaż obecnie w praktyce społecznej doświadczamy jako jednostki, grupy społeczne w spotkaniu ograniczenia wolności, zwłaszcza w sytuacji konfliktów. Niezależnie od tego, w jakich kontekstach Sartre w spotkaniu postrzegał zagrożenie wolności jednostki, myślę, że ważne, by tak kreować otaczającą rzeczywistość, poprzez odpowiedzialnie prowadzone procesy edukacyjno-wychowawcze, by

każde spotkanie czy relacja przybierały formę pozytywną i satysfakcjonującą dla obu stron.

Kategoria spotkania nasuwa, zapewne słuszny, kierunek myślenia w stronę relacji człowiek – człowiek. Ze względu na zakres prowadzonych analiz chciałabym w ową relację wprowadzić kluczowe dla życia człowieka czynniki – kulturę i sztukę. Co prawda Martin Buber twierdził, że postawa/zasada *Ja-To* człowieka z przedmiotem jest doświadczeniem, a nie spotkaniem/relacją jak w przypadku *Ja-Ty* – człowieka z człowiekiem, ale sięgając do twórczości i rozważań znakomitego niemieckiego artysty, pedagoga Josepha Beuysa, myślę, że nie umniejszając filozoficznych analiz Bubera, z pełnym przekonaniem dla potrzeb niniejszych rozważań przyjmę, że człowiek spotyka się, wchodzi w określone/specyficzne relacje nie tylko z człowiekiem, ale także z przedmiotem, zjawiskiem, zachowaniem, postawą – czyli wytworami ludzkiej aktywności czy twórczości, na przykład z dziełami sztuki. Nawet jeżeli nie zawsze jest to relacja bezpośrednia, to jej pośrednia forma ma również istotną wartość.

W środowisku życia nieustannie oddziałują na człowieka elementy otoczenia fizycznego, geograficznego, biologicznego, materialnego, społecznego i kulturowego. Posługując się typologią Heleny Radlińskiej, powiedzielibyśmy, że jednostkę kształtuje środowisko przyrodnicze, społeczne i kulturowe. Niebagatelną rolę przypisywała Radlińska oddziaływaniu środowiska niewidzialnego, lokując w nim poszczególne dziedziny sztuki, w tym nade wszystko książkę (literaturę) i teatr. Kultura/sztuka w ujęciu Radlińskiej była znaczącym czynnikiem rozwoju, postępu, zachowania tożsamości narodowej, dziedzictwa kulturowego czy poczucia i zachowania wartości w aspekcie indywidualnym i społecznym.

Sztukę jako element, a właściwie zasadniczy aspekt spotkania między ludźmi wprowadza Joseph Beuys. Jego koncepcja Rzeźby społecznej jest klarownym przykładem przemyślanej i udanej kompozycji sztuki – rzeźby i koncepcji pedagogicznych. W zamyśle tego niemieckiego teoretyka sztuki, artysty/rzeźbiarza wytwory i akcje/projekty artystyczne miały stanowić asumpt do dyskusji o rzeczywistości społecznej, warunkach i możliwościach codziennej ludzkiej egzystencji w dobie coraz jaskrawiej ujawniającej się destabilizacji polityczno-ekonomiczno-społecznej. Artysta ów postrzegał siebie nie tyle jako twórcę sztuki, ale jako pedagoga-reformatora społecznego otaczającej rzeczywistości. W zamyśle tego twórcy, kreatora i swoistego wizjonera rysowała się wizja nowego społeczeństwa, które może powstać tylko w wyniku zaangażowania pedagogiki oraz odpowiedniego systemu uczenia – nauczania. Podstawą autorskiej koncepcji Rzeźby społecznej było przeświadczenie, że nie tylko drewno czy kamień dają się formować/kształtować, a skoro tak, to procesowi temu można poddać – zdaniem artysty – również rzeczywistość zewnętrzną i wewnętrzną człowieka. Jednostka, dysponując odpowiednimi zasobami: wiedzą, umiejętnością kreacji, chęcią, potrzebą czy – jak określała to Helena Radlińska *siłami społecznymi* – może, a nawet powinna dokonywać zmian w swoim życiu. Rzeźba społeczna

dla Beuysa jest tym, „w jaki sposób kształtujemy i modelujemy świat, w którym żyjemy” (Beuys, 1990, 32). Podstawą artystycznej i pedagogicznej aktywności artysty było przekonanie, że człowiek czerpie wiedzę ze sztuki. To ona pozwala człowiekowi rozwijać się i doskonalić przestrzeń życia. Postrzeganie sztuki jako formuły (budulca) kształtującego rzeczywistość towarzyszyło artyście przez całe życie.

Analizując wspomnianą koncepcję, odnajdujemy wiele wspólnych cech z założeniami pedagogiki społecznej, określającej jej prakseologiczny wymiar. Autor ów był orędownikiem ścisłego związku sztuki i nauki/pedagogiki (Kaczmarek, 1995). Już samo określenie Rzeźba społeczna było czytelną egzemplifikacją wizji i przekonań artysty, pożądaną i istotną dla jednostki/społeczeństwa kompozycji sztuki (każdej dziedziny, nie tylko rzeźby) oraz nauki (zasadniczo pedagogiki) odpowiedzialnej za proces wychowania/rozwaju. Sztuka była dla niego wartością, zwłaszcza gdy służyła człowiekowi, który w procesie jej spotkania i doświadczenia podejmował działania zorientowane na oswojenie i rehabilitację własnej i społecznej przestrzeni życia.

Przyjmując, że codzienność – niezależnie od jej kształtu – jest wpisana w biografię każdej jednostki, uwzględniając również zakres i istotność przedmiotowych analiz, warto przywołać niektóre teorie socjologiczne, które stworzyły podstawy dla współczesnej socjologii życia codziennego, czyli określonej i permanentnie obecnej perspektywy, której nie sposób wyłączyć z życia człowieka. Każda z owych teorii – fenomenologia społeczna, etnometodologia czy teoria dramaturgiczna – ma określony zakres pojęciowy/teoretyczny, procedurę metodologiczną oraz reprezentantów prezentujących określone zainteresowania, przekonania i własną aktywność badawczą. Jakkolwiek każda z przywołanych teorii jest osobnym bytem, to w praktyce diagnozowania codzienności przenikają się, tworząc tym samym pełniejszą, bogatszą możliwość poznania. Nie jest moim zamysłem ani potrzebą – w obszarze przedmiotowych analiz – wnikliwa prezentacja zakresu i możliwości metodologicznych/poznawczych wspomnianych teorii. To raczej potrzeba zasygnalizowania ich obecności, a dalej – konsekwencji ujawniających się w praktyce społecznej.

Fenomenologia społeczna w ujęciu Alfreda Schütza ilustruje rozważania dotyczące świata życia napełnionego ludzkimi działaniami. Jak zauważa Schütz: „Świat życia codziennego to zarazem scena i przedmiot naszych działań i interakcji [...]. Pracujemy i funkcjonujemy nie tylko w obrębie, ale i wobec tego świata. Nasze ruchy cielesne – kinestetyczne, lokomocyjne, operacyjne – są ukierunkowane do wnętrza tego świata, modyfikując czy zmieniając jego przedmioty i ich wzajemne relacje” (za: Sztompka, 2008, 34). Podejmujemy swoje codzienne aktywności, spotykając różne osoby, prezentujące różne postawy, wartości, niekiedy bardzo odmienne. Wchodząc z nimi w relacje, osobiste czy instytucjonalne, w określonym czasie, miejscu, przestrzeni, jednostka zaspokaja indywidualne aspiracje i potrzeby. Konstytuuje sieci/więzi społeczne. W perspektywie rozwoju

ma zatem jednostka do dyspozycji konsekwencje własnych bardziej lub mniej uważnych obserwacji, nabytych umiejętności, doświadczeń, dotychczasowych działań, kontaktów – bezpośrednich i pośrednich, znane lub mniej znane przedmioty, zjawiska wreszcie historycznie ukształtowane, przypisane danym czasom wartości, normy czy ramy społecznej egzystencji. „Wszystkie trzy determinanty swojego świata życia – okoliczności sytuacyjne, doświadczenia biograficzne i zasób wiedzy – jednostka czerpie ze społeczeństwa, a w szczególności ze swojej szczególnej zbiorowości (kultury), przetwarzając je jednak indywidualnie i nadając własną, prywatną interpretację. Zastanym budulcem swojego świata życia, uzyskanym od zbiorowości, poprzez nieustanne kontakty z innymi, jednostka nadaje swoiste sensory. Choć mają one zawsze swoją postać fizyczną, »muszą być rzeczami, które można dostrzec, dźwiękami, które można usłyszeć, albo innymi zjawiskami dostępnymi ludzkiej percepcji zmysłowej« (Wagner, 1970), ich istota kryje się w znaczeniu, jakie posiadają, i sposobie, w jaki znaczenie to rozszyfrowuje jednostka. Świat życia jest więc z jednej strony światem generowanym społecznie, a z drugiej strony światem znaczącym” (Sztompka, 2008, 35). W kontekście naszych analiz stanowisko Sztompki wzbogacone refleksją H. Wagnera można doprecyzować następująco – zasadniczo każda dziedzina sztuki staje się budulcem świata życia, niezależnie, czy kontakt z nią jest bardziej czy mniej świadomy.

Ważne nie tyle w kontekście teorii socjologicznych, co z uwagi na permanentne przemiany: społeczne, ekonomiczne, technologiczne, a nade wszystko kulturowe, pozostaje kwestia indywidualnej świadomości, że przestrzeń życia/świata nie jest wyłącznie naszą prywatną sferą, ale jest wspólna i to nakłada na jednostkę określone powinności i obowiązki. Potwierdzają to słowa Alfreda Schütza: „Świat mojego życia codziennego nie jest w żadnej mierze moim prywatnym światem, ale od podstaw jest światem intersubiektywnym, podzielonym przez innych ludzi, doświadczanym i interpretowanym przez innych, słowem jest światem wspólnym dla nas wszystkich” (Schütz, 1970, za: Sztompka, 2008, 35).

Funkcjonując w określonym czasie, przestrzeni społecznej, jednostka podejmuje różne formy aktywności, dokonuje wielorakich wyborów, słowem – w tym wspólnym świecie – realizuje indywidualny scenariusz życiowy, często w wielu obszarach spójny z innymi, zawsze jednak odmienny. Ową odmienność warunkują potrzeby ujawniane przez jednostkę oraz indywidualne i społeczno-kulturowe możliwości ich realizacji. Codzienna aktywność – indywidualna i grupowa – konstytuuje określony porządek społeczny, który jest niezbędnym środkiem regulującym zbiorowe współistnienie, tworzy tym samym pewne ramy ładu i bezpieczeństwa.

Swoistym uzupełnieniem czy raczej rozwinięciem możliwości prowadzenia analiz w obszarze społecznego funkcjonowania są refleksje reprezentantów etnometologii, które ujawniają, że „porządek społeczny jest tworzony w spon-

tanicznych, codziennych, zwyczajnych działaniach członków społeczeństwa, poprzez które ludzie wzajemnie uzgadniają sens rzeczywistości społecznej” (Garfinkel, 2002; za: Sztompka, 2008, 37). Jak zatem zauważa Sztompka, codzienność, rzeczywistość tworzą zwyczajni ludzie, a nie wybrani reprezentanci.

Jaka będzie ta rzeczywistość, czy i na ile uda się stworzyć i zabezpieczyć pożądany porządek społeczny, zależy w znacznym stopniu od postaw jednostek, reprezentowanych wzorów moralnych, systemu wartości, empatii, tolerancji i otwartości na nieustanne zmiany, zwłaszcza w sferze kulturowej. Przestrzeń oraz jakość codziennego życia są nade wszystko egzemplifikacją poziomu szeroko ujmowanej edukacji społeczeństwa. Doświadczanie codzienności, spotkanie z drugim człowiekiem wymaga określonego wysiłku, świadomości, wiedzy, odpowiedzialności i chęci. Tymczasem każdy dzień potwierdza głęboki niedostatek przywołanych kategorii. W perspektywie pedagogicznej – dla zachowania porządku społecznego, przestrzeni umożliwiającej bezpieczną egzystencję – rysuje się zatem pilna potrzeba redefinicji dotychczasowych zabiegów edukacyjno-wychowawczych wobec młodego pokolenia, skoro dotychczasowe zabiegi nie przynoszą w pełni pozytywnych efektów. Niezbędne zmiany winny obejmować nie tyle nowe metody i formy działania, ale włączenie nowych obszarów, które nadal wielu reprezentantom nauk społecznych wydają się iluzoryczne czy bezzasadne. Nowe obszary, a właściwie ich rewitalizacja, bowiem już w minionych epokach dostrzegano ich wartość i znaczenie w edukacji społecznej, to kultura i sztuka. Ich trwała i świadoma aplikacja w proces edukacyjno-wychowawczy może przynieść oczekiwane rezultaty w perspektywie indywidualnych i społecznych biografii. Dostrzegali to Joseph Beuys, a także Erving Goffman, socjolog, twórca „teorii dramaturgicznej”. Odniesienie refleksji społecznych/socjologicznych do określonych dziedzin sztuki, ukazanie swoistej formy korespondencji zachowań społecznych i sztuki, zwłaszcza teatru, wreszcie wykorzystanie języka sztuki w budowanej teorii jest potwierdzeniem wiedzy i wrażliwości Goffmana, zapewne też świadomości niezmiennej, odwiecznej roli i wartości sztuki. Ilustracja społeczeństwa z wykorzystaniem sztuki wydaje się bardziej czytelna i osadzona w rzeczywistości. Wzajemność sztuki, w tym przypadku dramaturgicznej, i życia społecznego jest oczywista – wszak rzeczywistość implikuje sztukę, a sztuka implikuje rzeczywistość.

Codziennie, powszechne sytuacje, interakcje, doświadczenia są doskonałą przestrzenią edukacyjną. „Sytuacje społeczne to materialne areny, w obrębie których obecni tam ludzie pozostają wzajemnie w percepcyjnej dostępności, poddając się wzajemnie monitorowaniu” (Goffman, 1976, 1). W tym szerokim polu codzienności kwestią przedmiotową jest spotkanie i doświadczenie. W obie te kategorie wpisana jest interakcja. Jak zauważa Goffman, jest ona zjawiskiem powszechnym i uniwersalnym, zachodzi bowiem w każdej zbiorowości niezależnie od czasu, miejsca. „Pod warstwą różnic kulturowych ludzie wszędzie są tacy sami” (Goffman, 1967, 44). Znaczenie spotkania, już tylko dwóch osób, dostrze-

gali również Florian Znaniecki (2001) czy Helena Radlińska (1936), upatrując w nim przestrzeni, warunków edukacji i wychowania. Zachodzące interakcje, niezależnie, czy w zakresie werbalnym, wizualnym czy emocjonalnym, stają się konkretnym komunikatem, przesłaniem. Czy i w jakim zakresie zostanie odczytany – to już inna kwestia. Zawsze jednak inicjuje się wymiana, doświadczenie, nawet jeżeli tylko pobieżne. Zawarta w rozważaniach Goffmana metafora dramaturgiczna, analogia do teatru, jest w pełni zasadna, zawsze bowiem człowiek, świadomie lub mniej świadomie, w sytuacji spotkania odgrywa określoną rolę. Nawiązując do prądziejów sztuki teatralnej, każde spotkanie można określić mianem „spektaklu” (Goffman, 1997). W teatrze życia codziennego – jak określał to Goffman – sceną staje się każde miejsce spotkania, każda sytuacja. W zaistniałej sytuacji scenicznej obserwator, uczestnik spotkania dostrzega wiele aspektów przedstawienia, jak w prawdziwym teatrze: scenografię czy dekoracje tworzące przestrzeń spotkania, odgłosy/dźwięki w przestrzeni, rekwizyty, którymi posługuje się aktor/uczestnik spotkania, kostium/strój zdradzający, jaki zawód osoba wykonuje, biżuterię informującą o statusie społecznym, cechy osobowe – płeć, wiek, kolor skóry, zapach, wreszcie mimikę i gesty. Wszystko to tworzy dodatkową, często niezamierzoną sieć informacji, które zyskuje uczestnik spotkania.

Jednocześnie określone rytuały, demonstracje intencji służą prezentacji własnej osoby/grupy społecznej, w zależności od zaistniałej sytuacji bywają aktem przynależności do określonej zbiorowości, identyfikacji z nią (Goffman, 2000). We wzmiankowanych procesach niebagatelną rolę odgrywają elementy, oznaki kultury i sztuki, wzbogacające informacje o danej osobie. Doskonale odczytywał to Bronisław Malinowski, prowadząc swoje badania wśród grup ludzi żyjących według odwiecznych obyczajów, zachowujących określone rytuały. Pozyskany materiał badawczy jest znakomitą ilustracją potencjału/wartości kultury w określeniu i prezentowaniu indywidualności, wspólnoty oraz tożsamości i przynależności do danej grupy/kultury (Malinowski, 1958, 1980, 1984).

Współcześnie teorie pozwalające na diagnozę/poznanie, a dalej zrozumienie zasad społecznego funkcjonowania stanowią – w pewnym zakresie – osnowę, a zarazem perspektywę odniesienia dla szeregu badań, analiz, dyskusji zorientowanych wokół istoty oraz jakości życia jednostki we współczesnym świecie.

Codziennosc każdego człowieka wypełniona jest wielością doświadczeń i spotkań. Różnorodność i nieustanność interakcji zachodzących między ludźmi, zwłaszcza w dobie wielokulturowości, migracji, jawi się jako perspektywa szerokiego poznania i rozwoju. Aby jednak sytuacja taka mogła zaistnieć w pożądanym zakresie, należy się do niej przygotować poprzez właściwą edukację. Pożądane zabiegi edukacyjne i wychowawcze prowadzone są w podstawowych środowiskach wychowawczych, zarówno intencjonalnych, jak i okazjonalnych – obecnie to: rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, środowisko lokalne wraz z instytucjami w nim funkcjonującymi oraz media, w tym Internet – zorientowanych na wyposażenie młodego pokolenia w wiedzę, dyspozycje, wartości i normy

moralne, kulturę osobistą, umiejętności aktywnego i przyjaznego funkcjonowania w zbiorowości społecznej. Podejmując wszelkie aktywności edukacji i wychowania, należy pamiętać, że zarówno wspomniane formy, jak i inne codzienne aktywności człowieka podejmowane są w przestrzeni kultury, na styku sztuki. Można powiedzieć, że kultura i sztuka wpisane są we wszystkie jego aktywności.

Przywołane terminy: *kultura* i *sztuka*, chociaż stanowią odrębne, samodzielne byty – już to za sprawą treści, zakresu i sposobu definiowania – ze względu na zakres tematyczny i merytoryczny, wartość i pełnione funkcje stanowią ściśle ze sobą powiązaną strukturę. Tym bardziej, że *kultura* jako pojęcie nadrzędne wobec *sztuki* jest jej źródłem. Pojęcie *kultura* bywa różnorodnie ujmowane w literaturze, co warunkowane było/jest w znacznej mierze dokonującymi się permanentnie przemianami. Antonina Kłoskowska podaje, że „kultura jest to względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wzory takich zachowań” (Kłoskowska, 1980, 40). Kultura jest zatem otoczeniem człowieka, jego środowiskiem – zastanym i jednocześnie kreowanym przez niego – ujmującym wszystkie aktywności człowieka podejmowane w trakcie życia. W przywołanych określeniach czytelnie zaznaczają się socjalizacja i edukacja, które pozwalają z kultury korzystać, ale także ją tworzyć. Określenie to jest na tyle szerokie, że zgodziłyby się z nim z pewnością większość reprezentantów nauk społecznych. Jest ono niesprzeczne z poglądami zarówno Bronisława Malinowskiego, Floriana Znanieckiego, Talkota Parsonsa, jak i Alfreda L. Kroebera. Z tym wszakże, że część z nich wniosłaby do tego określenia pewne uzupełnienia (Karpiński, 1979, 26). Różnorodność określeń opisujących termin *kultura* jest warunkowana indywidualnym odczytaniem historycznych przekazów, analiz naukowców z minionych lat, perspektywy geograficznej, religijnej i społecznej, a także z perspektywy nauki, którą dany badacz reprezentuje. Istotną przesłanką w konstruowaniu tego terminu są również indywidualne przeświadczenia i doświadczenia zdobyte w okresie aktywności naukowej. Trafnie zauważa Gustaw Jahoda, że pojęcie *kultura* zmienia się jak kameleon.

Kultura to termin, który upowszechnił się zasadniczo za pośrednictwem socjologii oraz antropologii. Dla Malinowskiego kultura była konsekwencją podstawowych potrzeb biologicznych (Malinowski, 1958), autor uważał, że „Kulturę można określić jako sztuczne, wtórne, wytworzone przez człowieka środowisko, które daje człowiekowi dodatkową władzę nad pewnymi siłami przyrody” (Malinowski, 1947, 31). W ujęciu Kroebera kultura wyłania się z wielości zjawisk społecznych, które są pokłosiem aktywności/zjawisk psychicznych (Kroeber, 1973). Stefan Czarnowski kulturę postrzegał jako zobiektywizowany dorobek (Czarnowski, 1956). Analizy wspomnianego autora wskazują, że, „kultura jest pojęta jako to, co wytwarzają społeczeństwa ludzkie, a może także jako sposób ich działania; społeczeństwo – jako zespół działający” (za: Kłoskowska, 2007, 132).

Z kolei Wilhelm Dilthey (1924) uważał, że kultura rodzi się z ludzkiej aktywności i woli kształtowania własnego świata. Ruth Benedict natomiast postrzegała kulturę jako „swoistą konfigurację o strukturze odznaczającej się charakterystycznym dla każdego rodzaju społeczeństwa wzorem i w której dominuje pewien motyw przewodni” (za: Kłoskowska, 1969, 406). Ralf Linton uważał, że: „kultura stanowi układ wyuczonych zachowań i rezultatów zachowań, których elementy składowe są wspólne członkom danego społeczeństwa i przekazywane w jego obrębie” (za: Kłoskowska, 1969, 407). Absolutny związek kultury i człowieka dostrzegamy w analizach Znanieckiego, dla którego kultura to nagromadzenie zwyczajów, poglądów i tradycji, świat wartości i wiedzy, źródło wszelkiego ludzkiego doświadczenia, byt kształtujący nasze myślenie. Człowiek nieustannie pozostaje w kulturze i nie może jej opuścić. Znaniecki był twórcą kulturalizmu, poglądu na świat związanego z rolą i istotą kultury w życiu jednostkowym i zbiorowym. Podstawową funkcją jest badanie interakcji zachodzących między ludźmi (Znaniecki, 1971). Termin *kultura* odnajdujemy również w analizach psychologicznych. Stanisław Ossowski kulturę postrzega jako zespół dyspozycji psychicznych przekazywanych w obszarze danej zbiorowości przez kontakty społeczne uzależnione od systemu stosunków/relacji międzyludzkich. Określał ją też jako zespół dyspozycji pozostających w pewnym specyficznym stosunku do korelatów, jako funkcję owych przedmiotów wyznaczoną przez społecznie ukształtowane dyspozycje jednostek (Ossowski, 1966b).

Ten przegląd określeń/ujęć kultury wybranych reprezentantów nauki pomimo odmienności ujawnia wiele cech wspólnych, nade wszystko stałą identyfikację z człowiekiem w perspektywie dziejowych doświadczeń i zdobyczy. Nie jest moim zamysłem szczegółowe analizowanie stanowisk znakomitych uczonych ani też tworzenie w tym zakresie nowych teorii, to raczej próba ukazania różnorodności stanowisk występujących zależności od potrzeb oraz aktywności człowieka i jego środowiska i konstytuowania się kultury jako pewnej koncepcji, obrazu i teorii.

W literaturze nauk społecznych odnajdujemy wiele rozważań dotyczących związków między kulturą i społeczeństwem. Rozważania te sięgają okresu starożytności, już Platon interesował się oddziaływaniem kultury/sztuki na społeczność, na prezentowane postawy. „Problem stosunku kultury i społeczeństwa, pojmowanego jako oddziaływanie określonych dziedzin i określonych systemów kultury na życie społeczne i jego formy, ma długą – dość nierówną i niedostatecznie prześledzoną – historię w dziejach myśli społecznej” (Rybicki, 1979, 66).

Relacje kultury i społeczeństwa są różnorodnie przedstawiane, w zależności od epoki oraz potrzeb danych społeczności. Źródło owej różnorodności tkwi również w niejednoznaczności definicji terminu *kultura*. Tematykę zależności społeczeństwa i kultury odnajdujemy w rozważaniach Durkheima, m.in. w koncepcji faktów społecznych. Znaczące rozważania w przedmiotowym zakresie poczynił Znaniecki, który zauważał, że obok świata przyrody funkcjo-

nuje świat kultury. Społeczeństwo jest dla niego częścią składową rzeczywistości kulturalnej. Społeczeństwo w jego ujęciu jest osobnym systemem kulturowym (Znaniński, 1971). Rozliczne badania i analizy stosunku kultury i społeczeństwa, w które wpisują się teorie Znanińskiego wskazujące na pełną zależność/wzajemność kultury i społeczeństwa, przyczyniły się do wyodrębnienia trzech założeń:

- „a) Istnieje społeczeństwo jako byt właściwy; wszelka działalność i twórczość kulturalna zachodzi w społeczeństwie i jest jego manifestacją;
- b) Istnieją autonomiczne dziedziny kultury, które w swoich istotnych treściach nie są zależne od jakichkolwiek postaci organizacji społecznej; społeczeństwo, jego skład, jego ustrój czynią co najwyżej możliwym (lub niemożliwym) rozwój poszczególnych dziedzin kultury;
- c) Istnieje świat ludzki z jemu tylko właściwymi cechami; do tych cech należą: postać życia zbiorowego, którą nazywa się społeczeństwem, oraz występujące tak w życiu osobniczym, jak zbiorowym dążenia ludzkie i różne sfery wartości, ku którym te dążenia są zwrócone – to, co zwykle ujmuje się w pojęciu kultury” (Rybicki, 1979, 64).

Uważna lektura przywołanych założeń ujawnia, że każde z nich jest prawdziwe i wskazuje na szerszą lub węższą, ale zawsze obecną współzależność. To sprawia, że: „Kulturę można badać z różnych punktów widzenia: od strony jej uwarunkowania przez stosunki ekonomiczne, od strony jej funkcji społeczno-politycznych, od strony wewnętrznych prawidłowości rozwoju różnych dziedzin kultury w ich wzajemnym powiązaniu, wreszcie od strony człowieka, który jako istota duchowa jest tworem społeczeństwa i kultury. Kultura żyje w indywidualistycznych ludziach, związanych więzami współżycia i współpracy; oni ją tworzą, utrwalają, przeobrażają i rozwijają, a jednocześnie, z punktu widzenia duchowego, sami są jej twórcami” (Chałasiński, 1968, 382).

Kultura jest jednym z pojęć najczęściej używanych w naukach humanistycznych i społecznych, oznaczającym pielęgnowanie tego, co już zostało stworzone i stanowi określoną wartość, jak i realizację potrzeb i działań, które mają dopiero przynieść oczekiwane rezultaty. Zgodnie uważa się, że pojęcie *kultura* wywodzi się z języka łacińskiego od sformułowania *cultura agri* oznaczającego zarówno uprawę, jak i uszlachetnianie roli. „W I w. p.n.e. Cyceron przeniósł ten termin na teren humanistyki dla określenia uprawy i uszlachetnienia życia duchowego” (Włodarczyk, 2003, 950). Pojawiające się w niniejszych określeniach: aktywność i zaangażowanie w kreowanie kultury, rozumianej także jako wspólne dobro, przestrzeń rozwoju, dostrzec można również w opisach Alfreda Kroebera, dla którego kultura jest sposobem myślenia, postrzegania/odczytywania i działania, zwyczajowo przyjętego przez społeczeństwo. Każda jednostka uczestniczy w kulturze, żyjąc, wzbogaca i rozwija kulturę (Włodarczyk, 2003, 953).

Dla Emila Durkheima, kultura jest faktem społecznym, któremu przypisuje on dwa obszary znaczeniowe: „faktem społecznym jest wszelki sposób postępowania, utrwalony lub nie, zdolny do wywierania na jednostkę zewnętrznego

przymusu; albo inaczej: taki, który jest w danym społeczeństwie powszechny, mający jednak własną egzystencję, niezależną od jego jednostkowych manifestacji” (Durkheim, 2000, 41). Postrzeganie kultury jako faktu społecznego uniezależnia ją od woli jednostki, gdyby ta chciała ją marginalizować czy uznać – w pewnym czasie, sytuacji – za niebyt. Jest zatem kultura sama w sobie siłą, która pozostawia ślad obecności, spotkania, doświadczenia (zob. Melosik, 1996; Melosik, Szkudlarek, 1998).

Niezależnie od epoki tudzież rozwoju cywilizacyjnego niezmiennie pozostaje, że: „Kultura, w postaci odziedziczonej lub nabytej, jest możliwym do wyodrębnienia atrybutem istoty ludzkiej, jej własnością. [...] kultura rozumiana jako cecha istoty ludzkiej [...] może być kształtowana i wyrabiana, ale równie dobrze może leżeć odłogiem, surowa i chropowata, porzucona i zarastająca chwastami niczym nieuprawiana ziemia” (Bauman, 2013, 96–99). To, czy pozostanie tylko biernym, zastanym faktem, zależy od kolejnych pokoleń wyposażonych w potrzebę dbania o nią i rozwijania jej.

W literaturze, w twórczości artystycznej, ale także w praktyce społecznej odnotować można określone typy kultury:

- kulturę ludową (tradycyjną);
- kulturę elitarną (wysoką);
- kulturę masową (popularną);
- kulturę alternatywną, która stanowi obszar poszczególnych dziedzin sztuki.

To jedna z wielu klasyfikacji funkcjonujących w przestrzeni społecznej.

W klasyfikacji kategorii *kultura* odnajdujemy termin *kultura symboliczna* (*duchowa*), często sytuowana w opozycji do kultury materialnej. W prowadzonych rozważaniach to szczególnie ważna kategoria, obejmuje wszak swym zakresem sztukę. „Kultura symboliczna jest szczególnie zasługującą na uwagę, swoiście ludzką kategorią kultury. Obejmuje ona zwłaszcza sztukę, naukę w jej aspekcie poznawczym, religię jako sferę kontaktów z *sacrum*, ale także gry i szeroką sferę czynności ludycznych” (Kłoskowska, 1999, 105). Ten rodzaj kultury spełnia się w sferze ludzkich przeżyć emocjonalnych i estetycznych. „Kultura symboliczna jest sferą bezpośredniego zaspokojenia swoistej kategorii ludzkich potrzeb, dla których doświadczenie wartości jest samo w sobie celem. Ossowski (1967) na podstawie koncepcji Arystotelesa, Tomasza z Akwinu i Kanta określił istotę tej kultury jako autoteliczność” (Kłoskowska, 1999, 105). Obok wartości autotelicznych kultura prezentuje również wartości instrumentalne. Ten dychoomiczny wymiar nie ogranicza wszelako „przekraczania” granic, integrowania się, wzajemnych wpływów owych sfer. Co istotne: „Autoteliczność kultury symbolicznej nie zaprzecza jej wykorzystywania do osiągnięcia praktycznych celów społecznych, w propagandzie politycznej, reklamie rynkowej lub w zabiegach wychowawczych. Przeciwnie, to właśnie istota wartości autotelicznych sprawia, że bywają one wykorzystywane także do celów praktycznych” (Kłoskowska, 1999, 105).

Kultura, w tym kultura symboliczna, istniejąc i konstytuując się w społeczeństwach kolejnych wieków, pozostając warunkiem stałym istnienia społeczeństwa, niezaprzeczalnie stanowi wartość autoteliczną oraz instrumentalną. Odnajdziemy ją w pięknie, formie i wyrazie artystycznym dzieła sztuki, dostrzeżemy wartość kultury/sztuki w jej treści, komunikacie – kierowanym do odbiorcy – pełnym wiedzy, doświadczenia, zachęcającym do poznania, edukacji i kształtowania pożądanych relacji, więzi społecznych, budowania wspólnej przestrzeni życia.

W perspektywie minionych epok poszczególne przestrzenie, w sensie geograficzno-społecznym, tworzyły potencjał kulturotwórczy, który ulegając rozwojowi/zmianie, zachowywał i nadal zachowuje rdzeń/zakres skumulowanych wartości, zasad, norm i obyczajów oraz wiedzy przodków, która stanowi podstawę współczesnego życia. Potencjał ten był dobrze widoczny, chociaż w różnym stopniu w różnych miastach i środowiskach wiejskich. Zasadniczo środowiska, które przejawiały go w odległej przeszłości, obecnie także są aktywne w tym obszarze. Współcześnie wraz z rozwojem cywilizacyjnym i społecznym środowiska te mają potencjał coraz szerszy treściowo, służący codziennej egzystencji człowieka w różnych zakresach jego aktywności, podejmując jednocześnie próbę zainteresowania jednostki kulturą i sztuką w przestrzeni natury i techniki/technologii. Dlaczego to tak ważne? Otóż: „Otaczają nas natura, technika i sztuka. Przechadzając się wśród tych sfer, nie widzimy każdej oddzielnie, lecz wszystkie razem. Czasem przychylny przypadek sprawia, że rozmaite ruchome i stałe, zmienne i niezienne elementy otoczenia wpadają w harmonijne współdziałanie, nieoczekiwane tworząc piękno, olśniewający splot. [...] Może to być cokolwiek” (Kochanek, 2007, 75). W powszechnym rozumieniu piękno częściej odnosimy do przedmiotu, wytworu/dzieła sztuki – literatury, malarstwa, rzeźby, architektury, filmu, muzyki, sztuki teatralnej lub świata przyrody, otaczającej natury, a zdecydowanie rzadziej identyfikujemy tę kategorię z postawami, przejawami zachowań jednostek czy społeczeństw, wyznawanymi wartościami. Tymczasem tak jak piękno natury czy dzieło stworzone przez artystę, określane tym mianem, tak samo zachowanie człowieka, jego relacje, więzi, formy aktywności, spotkanie z drugim człowiekiem mogą i powinny być postrzegane jako piękno. Określenie *piękne życie* pojawia się w prozie i poezji, w codzienności rzadko, a przecież obok niewłaściwych i nieakceptowanych postaw i zachowań diagnozujemy zdecydowanie więcej tych, które zasługują na miano piękna. Czym jest *piękne życie*? W moim przekonaniu wypełnianie codziennych zadań, zobowiązań, aspiracji z zachowaniem obowiązujących norm społecznych i wartości w taki sposób, by zaspokajając własne potrzeby, nie burzyć dorobku innego człowieka, ale by razem z nim kreować powszechne dobro. Piękne życie zatem może samo stać się sztuką godną podziwu i naśladowania.

„Trudno jest w czasach dzisiejszych określić pojęcie sztuki, tym bardziej, że w dobie tak potężnego rozwoju techniki i przemysłu niemożliwa jest stabiliza-

cja w zakresie reguł, środków i technik tworzenia, pozwalająca ustalić miejsce i funkcjonalne właściwości poszczególnych jej dyscyplin” (Brzoza, 1982, 6). Ta refleksja towarzyszyła autorowi w latach 80. XX wieku, dzisiaj w perspektywie jeszcze bardziej zaawansowanych technologii, a także samej sztuki, jej przejawów, propozycji, określenie wcale nie jest łatwiejsze. A może współcześnie nie ma potrzeby jej precyzyjnego definiowania, które przyjmując taką spetryfikowaną postać, tylko ograniczy jej sens i możliwość poznania? Może znając z literatury ukute już wcześniej określenia, warto skupić się na poznawaniu sztuki, jej odkrywaniu czy tworzeniu, tym samym poprzez indywidualne doświadczenie budując nowe, własne definicje. Zwłaszcza, że pewną wiedzę na ten temat każdy posiada. „Jak wielokrotnie podkreślał W. Tatarkiewicz, sztuką jest zarówno czynność, jak i pewna specyficzna umiejętność lub wytwór, tj. dzieło. Zakres i treść pojęcia sztuki ulegały zresztą na przestrzeni długich dziejów ludzkości znacznej ewolucji, podobnie jak sama sztuka i w ogóle twórczość” (Brzoza, 1982, 8). Już w starożytności sztuka zajmowała znaczące miejsce w rozważaniach filozofów skupionych na jej miejscu w codziennym życiu. Istotną kategorią była również dla społeczeństwa z uwagi na jej wymiar artystyczny, organizację czasu, uświetnianie spotkań, obrzędów czy różnych świąt. Sztuka już wtedy podlegała klasyfikacji. „Platon dokonał klasyfikacji sztuk, podporządkowując je najpierw ogólnemu podziałowi na sztuki wizualne (malarstwo, rzeźba) i sztuki słuchowe (muzyka, taniec, poezja), który później uzupełnił innym podziałem: na sztuki naśladowcze (malarstwo, rzeźba, dramat, epos) i nienaśladowe, tj. sztuki „muzyczne” (*moysicos*) oraz użytkowo-rzemieślnicze (również malarstwo i rzeźba oraz architektura i budownictwo)” (Brzoza, 1982, 10). I chociaż najczęściej wymiar artystyczny dzieła wyraża się w pięknie, to jest też w estetyce, formie, kształcie, kolorze, materiale, dynamice, barwie, wielkości, treści – w zależności od dziedziny sztuki, to jednak obok artyzmu dzieła posiadały wartość pozaartystyczną: społeczną, edukacyjną czy wychowawczą.

Wielość i różnorodność określeń sztuki, które odnajdujemy w piśmiennictwie, jest konsekwencją czasu, doświadczeń wreszcie wrażliwości twórców i naukowców. Nie rozwijając szerzej analiz definicyjnych tej kategorii, można powiedzieć, że jest widoczną konsekwencją potrzeby, doznań, refleksji, wyrażeniem wewnętrznych emocji. Współcześnie definiowanie sztuki jest coraz trudniejsze z uwagi na swoistą awangardę, próbę włączenia, określania mianem sztuki często takich przedmiotów, zjawisk, które budzą wiele kontrowersji. Ważna zatem w tym względzie jest wiedza i umiejętności, które pozwolą odpowiednio ustosunkować się do danej propozycji uznanej za dzieło sztuki (zob. Potocka, 2008).

Na przestrzeni lat klasyfikacje poszczególnych dziedzin sztuki podlegały zmianie, co w żaden sposób nie ujmowało ich znaczeniu i wartości, także w sytuacji ich integracji. Schyłek XIX wieku to czas, gdy dokonywał się przełom w sztuce przejawiający się stanowczym dążeniem do nowego, ale i potrzebą zatrzymania starych form (Hohensee-Ciszewska, red., 1982). Istotne zmiany

powodowane jak zawsze przeobrażeniami oraz doświadczeniami historycznymi i społecznymi wniósł do sztuki wiek XX. W coraz większym stopniu, w każdej dziedzinie sztuki odchodzi się od jednorodności, tradycji na rzecz eksperymentowania, łączenia różnych stylów i wprowadzania nowych rozwiązań. W wieku XX do znanych już dziedzin sztuki: literatury, muzyki, plastyki, teatru dołącza nowa dziedzina: film. Nowoczesność w sztuce wyznacza zasadniczo impresjonizm w malarstwie, istotność barwy, światła i przedmiotu. Kolejnym krokiem był kubizm. Odkrywanie świata, przekształcanie go na własny użytek. Fascynacja maszyną parową odzwierciedla się w sztuce nowoczesnej i użytkowej.

„Sztuka jest zasadniczą działalnością człowieka, niezbędną dla jednostki, jak i dla społeczeństwa, istniejącą jako konieczna potrzeba od czasów najdawniejszych. Sztuka i człowiek są nierozłączne. Nie ma sztuki bez człowieka i nie ma także człowieka bez sztuki” (Huyghe, 1957, 3). Nawet brak świadomości tej potrzeby nie zmienia faktu jej obecności. „Ścisłe powiązania między człowiekiem a sztuką trwały długo – od starożytności, poprzez średniowiecze i renesans aż do początków XIX wieku, kiedy to rewolucja przemysłowa zakłóciła ten stan rzeczy” (Czerniewska, 1983, 9). Sztuka wskutek dominacji przemysłu w szerszym społecznym odczuciu została w znacznym stopniu wykluczona z codzienności. Na szczęście dla niej i rozwoju społecznego – nie przez wszystkich. W środowiskach arystokratycznych, ziemiańskich oraz fabrykantów sztuka nadal odgrywała znaczącą rolę. Na rewitalizację poczesnego miejsca w codziennym życiu całego społeczeństwa należało jeszcze poczekać. „W społeczeństwach dawnych sztuka znajdowała się w centrum. Sięgała do wszystkich klas społecznych: przenikała działalność religijną, polityczną, techniczną i sama była przez nie ożywiona: godziła wzniosłość z codziennością. W czasach rzemiosła nie było precyzyjnej granicy między wielką sztuką, przedmiotem dekoracyjnym i narzędziem” (van Lier, 1970, 224). Sztuka „wzrastała” wszędzie tam, gdzie była myśl, potrzeba i chęć, by ją ukazać. „Zadaniem sztuki było »upiększanie kształtów, w których rozwija się życie«. Poszukiwano wówczas nie sztuki samej w sobie, ale po prostu pięknego sposobu życia, w którym sztuka miała służyć życiu, a życie sztuce. Nie istniała wówczas ścisła granica między swobodną twórczością artystyczną a działalnością użytkową, rzemiosłem” (Czerniewska, 1983, 9).

Rozwój cywilizacji – techniki i technologii – w opinii wielu, również dzisiaj, nie służy sztuce. Oddalenie od natury, jej źródła, sprawia, że jest pozbawiona pierwiastka humanistycznego. William Morris uważał, „że maszyna zabija piękno, a także że jedynym ratunkiem przed klęską cywilizacji jest powrót do tych form życia artystycznego, które stworzyła kultura średniowiecza. Sztukę określał po prostu jako »wyrażenie przez człowieka przyjemności, jaką mu daje praca«. Prawdziwa sztuka musi być »tworzona przez ludzi i dla ludzi i być szczęściem dla twórcy i użytkownika«. Takie ujęcie sztuki wiązało problematykę estetyczną z problematyką społeczną. Dla Morrisa nie jest możliwe oddzielenie sztuki od moralności, polityki i religii. Morris głosi: »nie chcę sztuki dla nie-

wielu« i zadaje doniosłe pytanie [...]: »cóż nas obchodzi sztuka w ogóle, jeśli nie możemy się nią dzielić ze wszystkimi?« (Czerniewska, 1983, 13–14). To trafne pytanie, także dzisiaj. Tworzenie barier dostępu do sztuki, już z powodu niepełnej edukacji, nie służy niczemu dobremu – jej powszechność, pełna dostępność powinna być nakazem cywilizacyjnym. Przywołany związek sztuki i pracy nie jest nowy. Abstrahując od starożytności i średniowiecza, również już u Cypriana Kamila Norwida dostrzegamy ów związek. „Zagadnienie »sojuszu pracy ze sztuką« ma bogate tradycje myślowe w Polsce. Prekursorem filozofii sztuki użytkowej był Cyprian Kamil Norwid, którego poglądy, nie znane w szerszym świecie, wyprzedziły nowatorstwo Morrisa” (Czerniewska, 1983, 14). Refleksje Norwida o pięknie w perspektywie użytkowej są powszechnie znane – piękno jest po to, by zachwycało do pracy (Norwid, 1967). W *Promethidionie* (Norwid, 1960, 58) poeta zawarł również inne spojrzenie na sztukę:

*Niejedyn szlachcic widział Apollina
I Skopasową Milejską Wenerę,
A wyprowadzić nie umie komina,
W ogrodzie krzywo zakreśla kwatery,
Budując śpichlerz często zapomina,
Że użyteczne nigdy nie jest samo,
Że piękne wchodzi nie pytając bramą.*

W tę myśl Norwida potrzeby związku piękna, sztuki i pracy wpisuje się szwajcarski architekt Charles Le Corbusier walczący o sztukę, „która by odpowiadała codziennym potrzebom człowieka, jednakże bez wykluczania wartości plastycznych na rzecz wartości technicznych” (Czerniewska, 1983, 25). W podobnym tonie pisał Julian Marchlewski: „Sztuka to nie zbytki, lecz chleb powszedni duszy, nie upiększenie życia, lecz życie samo” (Czerniewska 1983, 45; Marchlewski, 1957, 159–207). Sztuka czy – jak chcieli starożytni – piękno to źródło energii dla duszy i ciała. Jest jednocześnie wartością stałą i zmienną. Piękno to istota sztuki, ale nie powinno być jej jedyną wartością.

Społeczne konteksty sztuki dostrzegali Herbert Read: „Sztuka [...] to istotna odmiana »bycia człowiekiem«. Życie bez sztuki to życie jałowe i brutalne. »Człowiek jest przede wszystkim tym, który tworzy. Twórczość jest psychologicznym zaprzeczeniem zniszczenia. [...]. Dzieło sztuki nie jest tylko ozdobą: jest wyrazem jednego z najgłębszych instynktów człowieka, instynktu, który go kieruje do rozszerzenia zakresu swego zmysłowego spostrzegania. Instynkt ten decyduje o rozwoju zmysłów w okresie dzieciństwa i jeśli zostanie przedłużony na okres życia dorosłego, zwykle podnieca ludzi do przedkładania działań konstruktywnych ponad działania niszczące»” (za: Wojnar, 1984b, 183). Czy każdy rodzaj twórczości człowieka można uznać za dzieło sztuki? Zdania zapewne

byłyby podzielone. I chociaż pierwiastek twórczości identyfikuje się ze sztuką, to zapewne szerszej analizie należałoby poddać kategorię twórczości, dziś już bardziej spopularyzowaną, nieodnoszącą się już tylko do twórczości w obszarze sztuki. Ale ten zakres analiz pozostawiam na inny czas, orientując się tu bardziej na działaniu, które z pewnością jest sztuką.

Tworzenie sztuki to odwieczna potrzeba człowieka, będąca wyrazem jego obserwacji, doświadczeń, zainteresowań, pasji, wreszcie podzielenia się tym wszystkim z innymi ludźmi. To zadanie dla edukacji, która niezmiennie jest formą spotkania i dialogu. „Dzieło sztuki jako znak. Dzieło sztuki jest w pierwszym rzędzie naturalnym śladem czynności człowieka. Ponieważ jest to czynność psychofizyczna, z tego śladu można by odczytać w pewnym sensie osobowość artysty, jego przeżycia i poglądy, można by też wokół tak pojętego dzieła tworzyć historię jego powstawania i kolei losu. [...] Ponadto jednak dzieło sztuki jest znakiem zamierzonym. Może mieścić w sobie całą rzeczywistość fikcyjnie w nim przedstawioną, ale może też przenosić wszelkie zamierzone treści” (Hohensee-Ciszewska, 1976, 84).

Przekaz/treść dzieła sztuki żyje niemal wiecznie, a na pewno tak długo, jak długo budzi zainteresowanie odbiorcy. „Dzieło sztuki jest przede wszystkim przedmiotem materialnym; ponadto jest wizualną strukturą znaczącą i estetyczną, która odsyła nas do rzeczy przedstawionych” (Białostocki, 1979, 102). Sztuka może przybierać również formę niematerialną, będącą refleksją, wyobrażeniem, ruchem wykonanym w danej przestrzeni, dla której materialny przedmiot będzie tylko aktem inspiracji. W tym przypadku twórcą jest nie tylko artysta, ale także odbiorca, będący wyrazicielem zamysłu twórcy, i to odbiorca jest rzeczywistym twórcą danego dzieła, czasami ulotnego i niepowtarzalnego [...]. Może dlatego uwzględniając różne formy sztuki, Umberto Eco postrzega dzieło sztuki jako przekaz „z istoty swej nieokreślony, wielokrotnością znaczeń, które współżyją w jednym oznaczniku” (Eco, 1994a, 6).

Termin *sztuka* w literaturze przedmiotu doczekał się wielu definicji. Obszernie dokumentuje to m.in. Władysław Tatarkiewicz w opracowaniu *Dzieje sześciu pojęć* (Tatarkiewicz, 1976). Przez wieki termin ten podlegał też licznym próbom klasyfikacji, co przekształcało się w różne ujęcia prezentowane przez poszczególnych autorów (Tatarkiewicz, 1986, 291–309). Uwzględniając ustalenia terminologiczne, ich wielość i złożoność, w niniejszym opracowaniu posługuję się terminem *sztuka* w znaczeniu szerszym, ujmującym wszystkie dziedziny sztuki, zachowując oczywiście ich odrębność, mając jednocześnie na uwadze, że doświadczanie sztuki przejawia się zarówno w sytuacji bycia odbiorcą danego dzieła, jak i w sytuacji bycia twórcą/artystą/amatorem. „W przedmowie do książki *Sztuka i życie*, opublikowanej przez UNESCO w 1969 roku, Arcy Hayman słusznie zauważyła, że sztuka stanowi istotę tego, co w człowieku jest ludzkie. Ucieleśnia doświadczenia człowieka i jego aspiracje, symbolizuje stan jego umysłu i pomaga mu obiektywizować potrzeby poznawcze i twórcze” (Kraw-

czyk, 1975, 204). Wskazany tu czynnik humanistyczny występujący w sztuce to istotna wartość, ujawniająca, że człowiek i sztuka to byty wzajemnie od siebie zależne i w pełni uwikłane. „Człowiek od początku swego istnienia tworzył sztukę, a ona kształtowała jego umysłowość i zdolności na równi z pracą: jest ona bowiem swoistym rodzajem pracy, dziełem rąk i wyobraźni człowieka. Jest częścią i przejawem natury ludzkiej, wyraża się życiem, jego różnymi formami, z nimi się rodzi i umiera. Sztuka jest tak wszechobejmującym elementem, przenikającym atmosferę życia społecznego i jednostkowego, że niekiedy trudno ją od życia oddzielić. Wrasta głęboko swymi korzeniami w codzienną rzeczywistość, jest jej częścią i atrybutem, radością, szczęściem i najwyższą satysfakcją. Sztuka istnieje, rozwija się, wyraża poglądy, myśli, uczucia i dlatego jest wartością kształcącą i wychowującą” (Nowiński, red., 1977, 150). Niezależnie, czy skupimy się na artystycznym wymiarze dzieła, czy jego aspektach społecznych i edukacyjnych, zawsze będą one „aktywne” wobec człowieka, nie osobno – chociaż wyróżniamy poszczególne komponenty – ale łącznie, bo stanowią jednocześnie integralną całość.

Sztuka nie tylko jest „widzącym, czującym organem ludzkości – ludzkości w każdym pojedynczym człowieku; jest zarazem jej pamięcią. [...] Sztuka z jednej strony utrwala to co godne pamięci, w formie adekwatnej do wartościowości owych faktów [...]. Z drugiej strony pozostaje w tej pamięci właśnie to, co godne zapamiętania: to, co rozszerza, wzbogaca, pogłębia nasze pojęcie człowieka, jego stosunków, przyrody, z którą jest związany” (Lukacs, 1968, 128). Utrwalając pamięć, sztuka utrwala doświadczenia, wartości, obrazy z przeszłości, które tworzą perspektywę życia, pole dialogu kolejnym pokoleniom. „Charakter sztuki jako »organu i pamięci ludzkości« decyduje o tym, że utrwala ona i przekazuje to, co istotne z punktu widzenia dalszego procesu uspołeczniania bytu społecznego. Wartości urzeczywistniane przez sztukę stanowią w znacznym stopniu o ciągłości tego bytu. Znaczenie sztuki w rozwoju ludzkiej rzeczywistości wykracza w tym ujęciu poza uczestnictwo w wąsko pojętej sferze estetycznej i pozwala na rozciągnięcie jej kształtującej obecności na te wszystkie sfery ludzkiego działania, które u swych podstaw mają realizację wartości społecznych” (Lorenc, 1990, 128). Zatem: „Sztuka powinna w naszym życiu zająć takie miejsce, żebyśmy mogli powiedzieć: nie ma dzieł sztuki, jest tylko sztuka. Ponieważ wtedy sztuka stałaby się sposobem życia” (Read, 1965, 62).

Funkcjonowanie człowieka w realnym świecie warunkowane było i jest oddziaływaniem sztuki na dokonujące się w nim przemiany. Człowiek czerpie z owych zmian, sam je – poprzez własną aktywność – kształtuje. Przyroda i sztuka tworzą swoistą kompozycję przestrzeni życia człowieka. Co więcej, jak zauważa Ossowski: „Przyroda i sztuka to dwie usankcjonowane wielowiekową tradycją sfery przeżyć estetycznych” (Ossowski, 1966a, 223).

Doświadczenia estetyczne nie sytuują się w obszarze potrzeb biologicznych/ egzystencjalnych, teoretycznie można bez nich żyć, ale czy to jest pełne/satysfak-

cjonujące życie? Parafrazując, można odnieść się do poezji Wisławy Szymborskiej, która w wierszu *Gawęda o miłości ziemi ojczystej* pisała:

*Bez tej miłości można żyć,
mieć serce suche jak orzeszek,
malutki los napaŕstkiem pić
z dala od zgryzot i pocieszeń,
na własną miarę znać nadzieję
w mroku kryjówkę sobie uwić,
o blasku próchna mówić „dnieje”
o blasku słońca nic nie mówić.*

[...]

*Nie będę jak zerwana nić.
Odrzucam pusto brzmiące słowa.
Można nie kochać cię – i żyć,
ale nie można owocować* (Kopczewski, 1987, 31).

Literatura zaświadcza, że kultura i sztuka były ważnymi obszarami życia człowieka, do których dążył i które sam je tworzył. I nawet jeżeli w minionych epokach było to dążenie tylko do doświadczeń estetycznych i czysto rozrywkowych, bez powszechnego uświadomienia, jakie inne korzyści w obszarze codziennej egzystencji niosą, to i tak było to cenne indywidualnie i jednostkowo doświadczenie. Na przestrzeni wieków kultura i sztuka podlegały społecznym, politycznym i religijnym prawom. I chociaż nie wszyscy twórcy/artysty w równym stopniu się im podporządkowywali, to jednak ślad owych czasów „dotkniętych” daną religią czy ideologią polityczną pozostał na wieki zamknięty w poszczególnych dziełach. Przykładem epoki, jej rzeczywistości przekonań i wierzeń, która bardzo wyraziście zaistniała w sztuce, jest średniowiecze, w którym dochodzi do emancypacji sztuki mocno osadzonej w religii chrześcijańskiej, tak powszechnie obecnej wówczas w społecznościach i w każdym dziele. Zasadniczo w tym okresie nie miała prawa istnieć inna sztuka niż chrześcijańska. Dopiero okres odrodzenia „pozwala” na wyodrębnienie się kultury świeckiej. Kolejne okresy historyczne coraz bardziej utrwalają podział na sztukę religijną i świecką w każdej dziedzinie, dając artystom nie tylko pełne poczucie swobody w zakresie tematyki i wyrazu artystycznego, ale także równości szans. Współczesność jest tego najlepszą ilustracją dzięki obecności nie tylko różnych dziedzin sztuki, ale także zakresu treści i ich form.

W rozważaniach dotyczących istoty kultury i sztuki należy zauważyć, że możliwości jej powszechnego doświadczenia, spotkania z nią w poszczególnych epokach nie były powszechne, co zasadniczo podyktowane było ówczesnymi aspektami społeczno-politycznymi. I chociaż sztuka zawsze była wartością, to jednak w poszczególnych okresach, zarówno w kraju, jak i poza jego granicami,

doświadczać jej mogła tylko część społeczeństwa, zaczęto ją bowiem traktować jak luksus, który należy się tylko wybranym. Sztuka tym samym niezamierzenie stała się wyznacznikiem stratyfikacji społecznej. Warto pamiętać, że już w starożytności widoczne były podziały na sztukę określaną dzisiaj mianem *wysokiej* – dla elit i *popularnej/masowej* – dla pozostałej części społeczeństwa. Ten podział, jakkolwiek umowny, przez lata obowiązywał i właściwie dopiero II połowa XX wieku zasadniczo to zmieniła. Rysujący się nadal obecny układ kultury wysokiej i popularnej jest jednak współcześnie podyktowany już nie obowiązującymi regułami, zakazami dostępu, ale indywidualnym wyborem jednostki, jej preferencjami i potrzebami. „Jeszcze w drugiej połowie XIX wieku dość rozpowszechnione było przekonanie, że sztuka to luksus, który się zjawia na gruncie wysokiego rozwoju gospodarczego i technicznego. Tak przecież sądził nawet Prus, twierdząc, że ówczesna Polska jest na taki luksus za biedna. Dziś wiemy, jak doniosłą sprawą jest twórczość artystyczna we wszystkich niemal znanych nam kulturach ludzkich. Istnieją kultury bardziej i mniej artystyczne. Ale przeważnie w życiu ludów tzw. pierwotnych, dopóki nie zetknęły się z nowoczesną cywilizacją, sztuka zajmowała znacznie ważniejszą pozycję niż wśród rzesz ludzkich współczesnej Europy, a zwłaszcza Europy wczorajszej” (Ossowski, 1966a, 341). To wskazuje, że sztuka to nie tylko artystyczna forma wyrazu twórczości artysty, to narzędzie użyteczne w praktyce. I tak jak nauka i wiedza służą praktyce, „[s]ztuka również wywiera wpływ na życie i poczynania człowieka, ukazując w swym »zwierciadle«: zmaganie się światła z ciemnością, postępu z zacofaniem, szczerości z obłudą, prostoty z wyuzdaniem, życzliwości z wyrachowaniem, wielkoduszości z obskurantyzmem. Uczy nas ona miłości do tego, co szlachetne, a odrazy do tego, co podłe” (Szuman, 1990, 22).

Pewne jest, że: „Już od początku swego istnienia sztuka była jednak jednym z istotnych czynników rozwoju i kształtowania się kultury ludzkości. Powstając i rozwijając się równoległe z pracą człowieka, z wytwarzaniem przez niego rozmaitych narzędzi oraz przedmiotów użytkowych – sztuka ozdabiała i upiększała mu życie. Od samego początku sztuka odgrywała ponadto nader doniosłą rolę w magicznych i sakralnych obrzędach” (Szuman, 1990, 35). Równocześnie rozwijała się sztuka ludowa, będąc przejawem zaspokojenia potrzeby wyrażenia indywidualnych emocji oraz ukazania piękna przyrody i obyczajów panujących w społecznościach wiejskich. Sztuka ludowa to bardzo trwały związek, jak pisał S. Ossowski, przyrody i sztuki, źródła i wytworu aktywności człowieka.

Sztuka – niezależnie, czy ujmemy ją w obszarze sztuki instytucjonalnej/artystycznej, czy popularnej/masowej, czy ludowej – w ujęciu poszczególnych artystów w kolejnych epokach albo oddawała piękno życia ludzkiego w różnorodnym wymiarze, albo ludzkiego dramatu, zmagania się z trudami codzienności. Zawsze oglądamy losy ludzi, którzy zmagają się z naturą. Zawsze jest to ilustracja notorycznej „walki” dobra ze złem czy piękna z brzydotą, i to nie tylko w estetycznym ujęciu. „Obiektywne warunki życia sprzyjają wnikaniu człowieka

w pozorne wartości, pozbawianiu go autentycznych przeżyć i pogłębianiu ludzkiej małości. Oddają także ludzkie życie w ręce ślepego losu i najprymitywniejszych namiętności. Los ten, sprzymierzony z nędzą i głupotą, wiedzie ludzi na bezdroża i formuje ich w odrażający pochód ślepców, pozbawionych możliwości jasnego widzenia siebie i świata. Metaforę dramatycznego życia, zubożonego pod względem moralnym i społecznym, przedstawił m.in. Pieter Bruegel (st.) w obrazach *Ślepcy*, *Złodziej gniazd*, *Żebracy*” (Krawczyk, 1975, 19). Równie czytelną ilustracją tej nieustannej walki współcześnie może być plakat informujący o spektaklu, koncercie czy wystawie zamieszczony w przestrzeni miasta lub jego architektura – piękna, brzydka, użyteczna, bezużyteczna – zawsze jednak forma artystyczna i społeczna.

„Każdy rodzaj sztuki, wypowiadając się swoistym dla siebie językiem, określa z góry sposób kontaktowania się z nim, narzuca określony sposób percepcji” (Kwiatkowska, 1981, 31), a ten warunkowany jest poziomem edukacji. „Kontakt z dziełem sztuki nie stanowi gwarancji przeżycia estetycznego, przeżycie nie jest więc typową reakcją na każde dzieło sztuki. Owa możliwość jest warunkowana wieloma czynnikami:

- właściwościami utworu,
- cechami psychicznymi odbiorcy,
- społecznymi warunkami odbioru” (Kwiatkowska, 1981, 47).

Do tego wykazu warto dodać także poziom wiedzy i chęci/gotowości do spotkania/poznania danego dzieła sztuki.

Kultura i sztuka stanowią bezwzględną, ponadczasową wartość dla człowieka, i to nie z uwagi na piękno, formę czy finansową wartość konkretnego dzieła, ale wartością nadrzędną jest spotkanie, doświadczenie, „dotknięcie”, poznanie i zrozumienie przekazu, który staje się impulsem do społecznego spotkania i dialogu. A sztuka jest cierpliwa, coraz częściej i intensywniej zaznacza swą obecność w naszej codziennej przestrzeni, upominając się o siebie, upomina nas i upomina się o nas.

W prowadzonych analizach celowo odwołuję się do metody genealogii, pewnej zasady myślenia o przeszłości, którą odnajdujemy między innymi w opracowaniach Michela Foucaulta (2000) oraz w krytycznych analizach metafizyki Friedricha Nietzschego (za: Gadacz, 2009a, 88–100). Genealogia rozumiana jest jako pewien sposób myślenia o historii/przeszłości, jej ujmowania i dostrzegania związku z terażniejszością. Jest to również metoda rozumienia przeszłości, dostrzeżenia jej wartości, wkładu do konstruowania terażniejszości. Zastosowane w opracowaniu i badaniach podejście genealogiczne od dawna stosowane było w filozofii. Foucault, bazując na analizach Nietzschego, badania historyczne nazywa właśnie genealogią. Określając w ten sposób badania historyczne, Foucault tworzy kompozycję analiz genealogicznych z przyszłością. Autor „wyprowadza” terażniejszość z przeszłości, podkreślając istotny związek przeszłości z terażniejszością (Foucault, 2000). Według niego aspekty przeszłości wykreowały czło-

wieka terażniejszości oraz przestrzeń jego życia. Genealogia, o czym wspominałam już w *Przedśłowiu*, sięganie do przeszłości, to próba poszukiwania pewnych kierunków rozwiązywania współczesnych problemów, wskazywania możliwości rewitalizacji i profilaktyki w danym obszarze. Jest to próba odczytania terażniejszości poprzez dokonania przeszłości. W niniejszym przypadku metodę genealogii wprowadzam w obszar kultury i sztuki, ich wartości artystycznych i estetycznych oraz edukacyjnych i społecznych. Przedstawione analizy mają ukazać potencjał kultury i sztuki w przeszłości, w perspektywie minionych wieków, oraz w terażniejszości, uświadamiając tym samym, że dostrzeganie potencjału edukacyjnego oraz społecznego kultury i sztuki to nie współczesna zdobycz, ale wielowiekowa tradycja.

Refleksja znakomitego pisarza wskazuje funkcje, jakie sztuka pełni w naszym życiu: „Jak słowo – mówi Tolstoj – wyrażając myśli i doświadczenia ludzkie służy za środek do jednoczenia ludzi, podobnież działa i sztuka... Słowem człowiek udziela drugiemu myśli swoich, a przez sztukę ludzie wypowiadają wzajemnie swoje uczucia. Sztuka jest czynnością ludzką, polegającą na tym, iż ktoś świadomie, przy pomocy pewnych znaków zewnętrznych komunikuje innym uczucia przez się doznawane, a ci zarażają się tymi uczuciami i przechodzą je sami” (Ossowski, 1966a, 206–207).

2. Zadania i funkcje sztuki – aspekty socjologiczne i pedagogiczne

Prowadzenie analiz w danym zakresie tematycznym wymaga osadzenia ich w realiach czasu, którego dotyczą, nawet jeżeli wydawać by się mogło, że wieloaspektowe przemiany, realia w istotny sposób nie warunkują tego tematu. Właściwie trudno byłoby znaleźć jakikolwiek obszar aktywności niezwiązany z przestrzenią i środowiskiem życia jednostki. Jestem przekonana, że żadna epoka, czas życia poszczególnych pokoleń nie jest wolny od tej prawidłowości. Odnosząc niniejsze refleksje do czasów obecnych, trudno nie zgodzić się z przemyśleniami Antoniego Giddensa dotyczącymi funkcjonowania społecznego w epoce nowoczesności. Charakteryzując współczesność, zauważa on, że „nowoczesność radykalnie przekształca charakter życia codziennego i zmienia najbardziej osobiste doświadczenia człowieka” (Giddens, 2001, 3). Nawet jeżeli przemiany, wszelkie działania realizowane są – w pewnym zakresie – niejako poza człowiekiem, to zawsze pozostają konsekwencje owych aktywności, a tych już uniknąć nie sposób. A zatem nawet jeżeli jednostka nie uczestniczy bezpośrednio w owych działaniach, to pośrednio zawsze bierze w nich udział, zmienia się tylko zakres i pełniona rola (zob. Bogunia-Borowska, 2008, 63).

Aktywność człowieka, jego funkcjonowanie zawsze dokonywało się w realiach skażonych konfliktami, niepokojami, różnicami ekonomicznymi, etnicznymi, rasowymi, religijnymi czy politycznymi. Kategoria ładu społecznego,

a tym bardziej spokoju, poczucia bezpieczeństwa nie jest trwałym atrybutem ludzkiej egzystencji. Fakt ten, nieobcy i współczesnym pokoleniom, warunkuje szereg trudności, modelując codzienność w formę nie zawsze pożądaną. „Jednym z obszarów, który bezsprzecznie może łączyć ludzi ponad podziałami, jest kultura. Ona bowiem nie tylko tak silnie przesądza o naszej tożsamości, ale także pozwala na odnalezienie swego miejsca w wielokulturowym tyglu współczesnego świata. Kategorie różnorodności i tożsamości, jednostki i wspólnoty, globalizmu i regionalizmu, tradycji i zmiany, wielowymiarowości, napięć i wspólnotowych wartości stały się przyczynkiem do dyskusji podejmowanych na temat roli kultury w budowaniu edukacyjnej wspólnoty. W ten sposób zaznaczyły się pola tematyczne związane z kulturą polską zarówno w aspekcie historycznym, jak i geograficznym. Tożsamość kulturowa kształtowana w szkolnych ramach wychowania przez sztukę ma szansę nas wyróżnić i uchronić przed niebezpieczeństwami, jakie niosą ze sobą tendencje globalistyczne” (Sajdak, 2005, 7).

W zakresie kultury wyodrębnić można szereg dziedzin, które razem ujęte stanowią „kulturę w szerokim ujęciu”. Jak wskazuje Marian Golka, takie ujęcie to zabieg poznawczy opracowany w antropologii i socjologii kultury. „Samo powstawanie tego wszystkiego, co nazywamy dziedzinami kultury – czyli języka, obyczajów, religii, sztuki, wiedzy, polityki, gospodarki itd. – dokonywało się spontanicznie poprzez niezliczone akty działań ludzkich, które stopniowo zaczęto wyodrębniać i grupować w odmienne kategorie, uświadamiając sobie odmienne ich funkcje, cele czy specjalne sposoby realizowania. Różnicowanie potrzeb, różnicowanie zachowań, różnicowanie instytucji – to zjawiska towarzyszące wzrastającej złożoności ludzkiego bytowania” (Golka, 2007, 325).

W perspektywie permanentnego funkcjonowania w obszarze kultury i sztuki istotne wydaje się zwrócenie uwagi na funkcje, jakie wspomniane byty pełnią w życiu człowieka. W tym miejscu przywołuję najbardziej rozpowszechnione i skonkretyzowane funkcje, tak by oddać ich zakres. Przedstawione klasyfikacje nie stanowią zamkniętej ramy, przeciwnie – podlegają operacjonalizacji, stając pewną bazę pozwalającą na rozwój i konstytuowanie się nowych zadań, funkcji odpowiednio do rysujących się potrzeb.

Określenie funkcji kultury i sztuki ukazuje dwa oblicza. Pierwsze – to dostrzeżenie wartości wynikającej z samej istoty dzieła, jego artystycznego i emocjonalnego wyrazu, drugie – dostrzeżenie i uznanie potencjału, który dzieło prezentuje i który można wprowadzić w przestrzeń społeczną.

Człowiek niezmiennie, niezależnie od czasu społeczno-historycznego, żyje w określonej przestrzeni oraz kulturze. W kluczowych dyscyplinach społecznych definiowanie kultury jest dość zbieżne, ujmuje bowiem te aspekty, które konstytuują życie człowieka, umożliwiając mu zaspokojenie potrzeb. Literatura przedmiotu dostarcza szeregu informacji potwierdzających związek kultury i natury. Badania dowodzą również, że natura jest człowiekowi dana z racji urodzenia i nawet w izolacji, z dala od zbiorowisk ludzkich, w sensie biologicznym

jest w stanie przeżyć, w tych samych warunkach izolacji nie będzie natomiast w stanie wytworzyć kultury i w niej funkcjonować. Ową prawdę doskonale ilustruje wypowiedź jednego z autorów, potwierdzająca, że kultury nie można wprowadzić bezpośrednio z natury. „Między jednostkowym ludzkim bytem a jego genetycznymi podstawami leży historyczna akumulacja rezultatów zbiorowej twórczości i recepcji wytworzonych wartości, znaczeń i przedmiotów. Przekazywane w drodze socjalizacji i kulturalizacji, nie tyle »naginają« one ludzką gałązkę w określonym kierunku, ile kształtują jej wzrost. [...] Ludzie należą do gatunków żyjących gromadnie. Współżycie zbiorowe jest jednym z naturalnych warunków wytwarzania przez nich kultury, to jest norm, znaczeń i ich nośników oraz czysto instrumentalnych przedmiotów” (Kłoskowska, 1999, 101). Kultura nie tworzy się zatem z nicości, jej początków należy upatrywać w spotkaniu, obecności, ludzkiej aktywności, relacjach międzyludzkich. Jest efektem doświadczenia obecności/aktywności człowieka, zbiorowości – i dopiero ich rezultaty konstytuują kulturę.

W perspektywie minionych lat kolejne społeczeństwa – w ujęciu globalnym czy regionalnym – tworzyły wspólną przestrzeń życia, napełnioną wspólnotowością, relacjami, pracą, wartościami, zasadami, prawem, instytucjami, materialnymi i niematerialnymi efektami własnej aktywności, doświadczeniami oraz wszelkimi emocjami, tworzyły kulturę będącą własnością twórców i użytkowników. „Dynamika, niejednorodność oraz złożoność kultury generują liczne trudności w jej charakteryzowaniu czy definiowaniu. Wielość określeń/definicji oraz teorii, na jakie natrafimy w naukowym piśmiennictwie, jest świadectwem rozwoju tego zjawiska – kultury – oraz permanentnych eksploracji badawczych. Warto wszelako zauważyć, że te niekiedy dość odmienne teorie nie rywalizują z sobą, lecz raczej stanowią uzupełnienie i dookreślenie owego zjawiska/pojęcia” (Wilk T., 2015, 18).

Kultura jest nie tylko faktem, strukturą, systemem, wartością jest też – jak zauważał Alfred Kroeber – systemem myślenia, odczuwania i działania. Rozumiana w ten sposób kultura ma następujące właściwości:

- „1) Jest przekazywana i utrzymuje ciągłość nie tyle za pośrednictwem genetycznych mechanizmów dziedziczenia, ile raczej dzięki wzajemnemu oddziaływaniu na siebie całych organizmów.
- 2) Niezależnie od swych indywidualnych źródeł i pośrednictwa jednostek w jej przekazywaniu szybko przejawia tendencję do nabywania cech ponadindywidualnych i anonimowych.
- 3) Rozpada się na odrębne wzory albo inaczej prawidłowości formy, stylu i znaczenia.
- 4) Obejmuje wartości, które mogą być formułowane jawnie lub tylko odczuwane przez społeczeństwo, będące nosicielem kultury” (za: Włodarczyk, 2003, 953).

Kultura dostarcza jednostce, społeczeństwu materiału do codziennego funkcjonowania. Wypełniając określone zadania i funkcje, staje się jego budulcem.

W debatach tematycznych z zakresu kultury, jej roli w codziennym życiu jednostki i grup społecznych ujawniają się mniej lub bardziej znaczące podziały – obecne w przeszłości oraz jeszcze bardziej zaznaczające się współcześnie – wyróżniające obszary kultury elitarnej/wysokiej i popularnej/masowej (zob. Czerwiński, 1999, 110–116; Melosik, 2013). W literaturze odnajdujemy liczne próby definiowania kultury masowej, warto więc przywołać określenie tego terminu w ujęciu francuskiego socjologa Georges’a Friedmanna: „Przez kulturę mas rozumiem ogół kulturalnych dóbr konsumpcyjnych oddanych do dyspozycji publiczności w najszerszym rozumieniu tego słowa [...], za pomocą masowego komunikowania w ramach cywilizacji technicznej (Friedmann, 1962, 3). Antonina Kłóskowska zauważa, że ten rodzaj kultury może stanowić narzędzie integracji społecznej w obecnej dobie (Kłóskowska, 1980, 105). Dostrzegając zakres, różnorodność treści i form definicji, nie podejmuję w tym miejscu szczegółowych analiz i rozstrzygnięć, pozostawiając to na czas inny.

Kultury nie można zamknąć w jednej teorii czy definicji. Wielość dotyczy również klasyfikacji tej kategorii. Oprócz powszechnego podziału na kulturę materialną i niematerialną oraz z uwagi na treść i formę wyróżniamy wspomnianą kulturę wysoką i popularną – chociaż i tu nie ma jednorodności wśród naukowców i artystów co do samej terminologii oraz zakresu i formy. Odnawiamy jeszcze inne klasyfikacje warunkowane różnorodnymi czynnikami (Włodarczyk, 2003, 953–955). Niezależnie jednak od klasyfikacji każde określenie – szczegółowe, specyficzne, dla danej jednostki/pojęcia charakteryzującego dany obszar – jest potwierdzeniem ludzkiej aktywności kreującej współczesność i przyszłość. Jest płaszczyzną poznania, edukacji i rozwoju. Trafnie zauważa Ewa Włodarczyk: „Kultura stanowi dla członków społeczeństwa swoisty przewodnik w funkcjonowaniu. Dla wielu zachowań przyjmuje się i uwzględnia ich kulturowe znaczenia i wzory. Społeczeństwa utrwalają się, ucząc jednostki w każdym pokoleniu wzorów kulturowych wiążących z tymi pozycjami społecznymi, które mają one zająć. Kultura motywuje nowe motywacje działań, ukierunkowuje zachowania zgodnie do wymagań specyficznie ludzkich sposobów prowadzenia gry z otoczeniem naturalnym oraz w związku z potrzebami organizacji życia społecznego. Kultura jest nie tylko doraźnym regulatorem zachowań (postaw, wyobrażeń), lecz również dziedziną, skarbnicą wzorów, która kumuluje, podlegając ustawicznym przekształceniom, dorobek długiego ciągu pokoleń” (Włodarczyk, 2003, 959).

Rozważania obejmujące ukazanie sposobu postrzegania kultury, jej definiowania i roli, są równocześnie ukazaniem funkcji, jakie pełni w przestrzeni społecznej. W tym kontekście znamienne są uczestnictwo w kulturze, poziom rozumienia przekazu, recepcji treści oraz umiejętności jej przetwarzania, by jak najpełniej wypełniała przypisane jej zadania i funkcje.

Do najważniejszych zadań kultury w ujęciu Fryderyka Schillera „należy poddanie człowieka – już w jego czysto fizycznym życiu – władzy formy i uczynienie go człowiekiem estetycznym w granicach maksymalnego zasięgu piękna: albowiem stan moralny rozwinać się może jedynie ze stanu estetycznego, nie zaś z fizycznego” (Schiller, 1972, 136). Zwrócenie uwagi na ścisły związek moralności i estetyki – w opisach Schillera – to nie tylko odwołanie do wcześniejszych epok, w których podkreślano związki i zależności kultury i sztuki z pięknem i estetyką, dobrem i moralnością, wskazując ich znaczenie w codziennym życiu (Tatarkiewicz, 1988), ale próba skierowania uwagi społecznej na rolę, jaką kultura może i powinna spełniać w rzeczywistości coraz bardziej rozwiniętej i jednocześnie coraz bardziej niepokojącej i nieprzyjemnej człowiekowi. Rozważania Schillera to przekaz informujący społeczeństwo, zwłaszcza osoby zaangażowane w proces wychowania, że zarówno estetyka, jak i moralność to kategorie niezbędne w rozwoju jednostki, tym samym w jej indywidualnym i społecznym funkcjonowaniu. Podstawowe zadanie kultury w jej holistycznym ujęciu to edukacja i rozwój społeczeństw zorientowanych na budowanie wspólnot, także tych zróżnicowanych kulturowo, etnicznie, religijnie i gospodarczo. Osiągnięcie tego naczelnego celu możliwe jest poprzez spełnienie kluczowych funkcji kultury:

- funkcji adaptacyjnej, czyli stworzenia warunków umożliwiających dostosowanie się jednostki i grupy społecznej do obowiązujących w danym czasie i przestrzeni warunków, pamiętając o ich zmienności; niezbędna jest zatem świadomość i gotowość do przyjęcia zmian;
- funkcji socjalizacyjnej, warunkującej przystosowanie się jednostki, poprzez odpowiednią edukację, do obowiązujących w danej przestrzeni i czasie norm, zasad i systemu wartości;
- funkcji integracyjnej, mającej za zadanie zjednoczenie/integrację członków danej społeczności, także tych o odmiennej kulturze, pochodzeniu, wyznawanej religii czy różnych orientacjach politycznych.

Realizacja zadań/funkcji to także domena sztuki.

Pośród wielości form aktywności człowieka w kulturze, także symbolicznej, jest również miejsce na sztukę. Jak zauważa historyk sztuki Maria Poprzęcka: „Sztuka ma bardzo wiele zadań, w dodatku cały czas sobie nowe wynajduje. Może targać, pouczać, sprawiać przyjemność, podniecać, koić. A przede wszystkim pełni – nie wiem, czy nie najważniejszą – funkcję religijną, w najszerszym rozumieniu tego słowa. To, co arbitralnie nazywamy sztuką – malowidła w jaskiniach, wyposażenie grobów, posągi bogów, przedmioty wszelkich kultów – jest wyrazem egzystencjonalnego lęku i niezgody na śmierć. Sztuka »najwyższego przeznaczenia« wyrasta z pragnienia transcendencji, przekroczenia ludzkiej doczesności. Poniżej tego przeznaczenia jest jej użycie na potrzeby władzy sakralnej i świeckiej, jak i użycie w niezliczonych innych celach, aż po zupełnie trywialne” (Krzemińska, 2018a, 81).

Próbując nakreślić zadania i funkcje sztuki w życiu człowieka, warto odnotować „pojawienie się” wyrażenia, które stanowi nie tylko połączenie z dawnymi używanymi terminami, ale i wskazuje zakres zadań do realizacji. „Wyrażenie »sztuki piękne« w znaczeniu sztuk plastycznych, jak odnotowuje Władysław Tatarkiewicz, zostało po raz pierwszy użyte w XVI wieku przez Portugalczyka Francisco da Hollandę. Następnie zaś takie sztuki, jak architektura, wymowa, poezja, komedia, malarstwo, rzeźba, muzyka, taniec zostały opatrzone przez Francisa Blondela wspólną teorią. Uznał on, iż tym, co łączy te sztuki, jest harmonia – źródło przyjemności dla odbiorców. Tę wyodrębnioną przez Blondela grupę sztuk Charles Batteux w 1747 roku nazwał »sztukami pięknymi«. Od Batteux wywodzi się zatem ustalenie pojęcia »sztuk pięknych« oraz jego zakresu” (Lorenc, 1990, 15–16). Analizując piśmiennictwo w tym zakresie, dostrzec można logiczny podział nauk, które opisują sztukę i człowieka. „Sztuką zajmuje się estetyka, człowiekiem – filozofia. Lecz związki między jedną a drugą są tak ścisłe, że zasadne wydaje się traktowanie estetyki jako działu antropologii filozoficznej. [...] pytanie o genezę rzeczy to w estetyce pytanie o genezę sztuki, piękna, przeżyć estetycznych; pytanie o sens rzeczy – to w estetyce problematyka funkcji sztuki” (Gołaszewska, 1977, 10–11).

Sztuka, podobnie jak szeroko ujmowana kultura, pełni określone zadania i funkcje względem jednostki i społeczeństwa. Ze strony sztuki świadomość owych „powinności” mają twórcy/artyści, którzy tworząc sztukę, prezentują pewien zamysł, dążenie do kontaktu z odbiorcą. Zresztą już świadomość źródła/inspiracji do tworzenia jest w konsekwencji świadomością, czemu i w jakim zakresie dzieło sztuki ma służyć. Natomiast po stronie odbiorcy taka świadomość już nie zawsze jest obecna.

Czym jest funkcja? W ujęciu socjologicznym można wyróżnić dwie uniwersalne funkcje sztuki: „funkcję modelowania wartości społecznych oraz funkcję modelowania więzi społecznych” (Golka, 2007, 295). Sam termin *funkcja* ma wiele znaczeń. W ujęciu Roberta K. Mertona (1982, 122) „funkcje – to dające się obserwować skutki, które przyczyniają się do adaptacji i modyfikacji danego systemu”. Wspomniana modyfikacja odnosi się w równym stopniu do jednostek lub grup społecznych. Chociaż od początku „obecności” sztuki w życiu człowieka dostrzegano jej społeczne konsekwencje, to jednak dopiero na przełomie XIX i XX wieku zaczęto postrzegać sztukę w perspektywie metodologicznej, podejmując badania w tym zakresie. I tak Georges Sorel pytał: „jakie skutki wywołuje sztuka w społeczeństwie?” (Sorel, 1913, 9). Z kolei Wilhelm Dilthey analizował: „funkcje sztuki w »duchowej« gospodarce ludzkiego życia” (Dilthey, 1982, 257). Pytań w tym zakresie, również współcześnie, pojawia się wiele, zwłaszcza w środowiskach ludzi z różnych powodów w ogóle marginalizujących sztukę lub dostrzegających jedynie jej wymiar artystyczny, który także nie wydaje się odgrywać – w ich rozumieniu – jakiejś istotnej roli w ich życiu. Refleksje nad znaczeniem, rolą sztuki w codziennym życiu, są równie istotne, jak prowadzone

w tej mierze badania empiryczne (Ossowski, Znaniecki, Radlińska, Wojnar), pozwalają bowiem zrozumieć jej sens i edukacyjno-społeczny wymiar. Jak pisze Marian Golka: „badanie funkcji sztuki może doprowadzić do uchwycenia jej obiektywnych cech, bowiem właśnie pełnione przez nią funkcje są potwierdzeniem jej miejsca w systemie społeczno-kulturowym i jej właściwości, weryfikacją jej wagi dla tego systemu” (Golka, 2008, 201).

Funkcje sztuki nie są statyczne, w perspektywie upływu czasu oraz dokonujących się zmian i one ulegają zmianie – w zakresie merytorycznym, w zakresie skali oraz przede wszystkim kontaktu/percepcji sztuki. Niezmienny jednak pozostaje fakt ich obecności. Można zatem przyjąć założenie: „że wytwory sztuki, oprócz »podobania się«, jednocześnie i w związku z owym »podobaniem się« pełnią też inne funkcje społeczne. Stąd dajemy rację raczej takim stwierdzeniom, jak Cypriana Kamila Norwida, sformułowanym w 1869 roku, w liście do Bronisława Zaleskiego: »Jest pewna proporcja użyteczności, która jest warunkiem piękna«. Wytwór sztuki – w przeciwieństwie do tego, co myślał o niej np. Benedetto Croce – jest i faktem fizycznym, i doznaniem estetycznym, i bywa aktem moralnym czy poznawczym, może też wiązać wiele innego rodzaju oddziaływań. Ich obecność nie niszczy dzieła sztuki, tylko je dopełnia. Funkcje sztuki to dynamiczne związki tych wszystkich jej oddziaływań” (za: Golka, 2008, 202).

Sztuka może pełnić określone funkcje tylko wtedy, gdy jest obecna w przestrzeni społecznej, w życiu jednostek. Znacząca to konstatacja: „Sztuka społecznie nieobecna nie pełni żadnej funkcji” (Golka, 2008, 204). Pośród – jak należy sądzić – większości społeczeństwa dostrzegającego funkcje pozartystyczne sztuki można odnotować w przeszłości, a zapewne i współcześnie, stanowiska osób, dla których wskazywanie funkcji sztuki, zwłaszcza społeczno-edukacyjnych, jest nieporozumieniem, swoistą imaginacją, niewiele mającą wspólnego z rzeczywistością. I tak Stanisław Przybyszewski pisał w *Confiteor*: „Sztuka nie ma żadnego celu, jest celem sama w sobie, jest absolutem, bo jest odbiciem absolutu – duszy” (Przybyszewski, 1899, za: Golka, 2008, 204). W tym samym tonie wypowiadał się Oskar Wilde w *Portrecie Doriana Graya*: „Każda sztuka jest bezużyteczna” (za: Golka, 2008, 204). Oczywiście każdy ma prawo postrzegać i rozumieć sztukę w sobie właściwy sposób, zanim jednak określimy swoje stanowisko w tej kwestii, warto myśлами wrócić do refleksji, poczynwszy od starożytnych: Platona, Arystotelesa czy myślicieli w kolejnych epokach: Lutra, Locke’a, Rousseau, Beuysa, Znanieckiego, Szczepańskiego, Radlińskiej, Wojnar czy współczesnych przykładów jednostkowych lub społecznych zmian (Wilk, 2010), które czytelnie zaświadcniają o zadaniach czy funkcjach, jakie sztuka spełnia w przestrzeni społecznej.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się wiele klasyfikacji/zestawów funkcji, co w kontekście konsekwencji i ich użyteczności jest tylko wartością dodaną, pokazuje bowiem rozległość ich możliwości i różnorodność/wielość spojrzeń (Starzyński, 1950; Morawski, 1963; Kalinowski, 1973). Owa różnorodność

stanowisk sprawia, że trudno jednoznacznie określić i przyjąć jedyną słuszną klasyfikację, co dostrzegali Moisiej S. Kagan, pisząc, że: „sztuka jest bardzo złożonym systemem polifunkcyjnym” (Kagan, 1979, 205), i może właśnie dlatego warto istniejące klasyfikacje znać, ale warto też pozwolić sobie na własną systematykę/zestaw, uwzględniając współczesny czas, indywidualne doświadczenia i emocje.

Można założyć, że funkcje sztuki wpisują się w szerszy obszar – funkcje kultury: modelowania wartości oraz modelowania więzi społecznych. Choć nie jest moim zamysłem opowiadać się za jednym słusznym podziałem – bo każdy jest ważny i cenny w społecznym funkcjonowaniu – z uwagi na tematykę niniejszego opracowania pozwałam sobie jednak – za Golką – przywołać tę klasyfikację, która w moim odczuciu jest bardzo czytelna i pojemna, odnosi się bowiem do wielu aspektów istotnych w kontekście edukacji i wychowania młodego pokolenia. W prosty sposób pozwala też w praktyce na uszczegółowienie/dopełnienie poszczególnych zakresów. Funkcja estetyczna ujawnia się najczęściej jako pierwsza, z uwagi na pierwsze doświadczenie zmysłowe: wzrok – malarstwo, rzeźba, architektura, i słuch – muzyka, później bliższe poznanie, refleksja pozwalają na kolejne doznania/doświadczenia, tym samym na ujawnienie się innych funkcji. Funkcja ta „polega na uzmysłowieniu tego, co bez niej byłoby niedostrzegalne albo inaczej widziane, inaczej doświadczane. Wpływa ona nie tylko na proces percepcji, lecz przyczynia się do powstawania percepcji połączonej z satysfakcją i przyjemnością. [...] To właśnie sztuka dostarcza form patrzenia m.in. na naturę, dostarcza swoistej »miary« oglądu wszystkiego (a więc i samej siebie)” (Golka, 2008, 207). Funkcja ta urzeczywistnia się w wartościach i formach widzenia świata. „Istnieją wytwory wyłącznie tę funkcję realizujące – począwszy od różnych postaci ornamentu, a na wielu wcieleniach sztuki abstrakcyjnej kończąc. W kulturze europejskiej jest ona z tego powodu uważana często za najważniejszą, a nawet wręcz za autoteliczną” (Golka, 2008, 207). To dość specyficzna funkcja, powszechnie bowiem sztukę identyfikuje się z pięknem, a jak wiadomo, i o czym pisał Umberto Eco (2007a), nie wszystkie dzieła sztuki są – dla wszystkich – piękne, ponieważ poczucie piękna jest subiektywne i warunkowane wieloma czynnikami, także poziomem edukacji i doświadczeń.

Funkcja hedonistyczna związana jest z odczuwaniem/doświadczeniem przyjemności. Już Epikur zauważał: „Jeśli mówisz o pięknie, to mówisz o przyjemności, bo piękno nie byłoby pięknem, gdyby nie było najprzyjemniejsze” (Tatarkiewicz, 1962, 212). Jak pisze Golka (2008, 208): „sprawianie przyjemności przez sztukę odbywa się na wiele sposobów”. Percepcja sztuki może dawać poczucie szczęścia, przyjemności wynikające zarówno z treści przekazu, formy jaką przybiera dzieło, koloru, w którym występuje, albo perspektywy/projekcji związanej z „podpowiedzią” rozwiązania indywidualnych problemów. Może też jest tak, „że sztuka daje możliwość ucieczki odbiorcy w inny świat, oderwania się od codzienności i kłopotów z nią związanych, także oderwania się od nieuchronnych praw, które tym codziennym życiem kierują” (Golka, 2008, 208). Pomimo że szczęście jest

kategorią bardzo pożądaną w społecznym funkcjonowaniu, to jednak poczucie zadowolenia, szczęścia w praktyce życia nie jest powszechne, a sztuka pośród szeregu komponentów wypełniających indywidualne scenariusze jednostek jest wartością, która z dużym prawdopodobieństwem sprawi, że przyjemność będzie miała szansę się ujawnić.

Funkcja terapeutyczna to takie oddziaływanie sztuki, które może prowadzić do integracji osobowości odbiorcy, jego homeostazy. To funkcja odnosząca się do zdrowia jednostki, jego dobrostanu psycho-fizyczno-społecznego. I chociaż można odnotować głosy sprzeciwu wskazujące, że percepcja sztuki nie zawsze pozwala na terapię, że często dzieło wywołuje niepokojące stany, np. agresję i lęk, to trudno nie podkreślać jednak pozytywnych oddziaływań sztuki w tym zakresie. Trafnie zauważał Wilhelm Dilthey: „że funkcją sztuki (poezji) jest budzenie, utrzymywanie i wzmacnianie żywotności w człowieku, co realizuje się poprzez wcześniejszą funkcję, czyli przyjemność płynącą ze sztuki, a szerzej – przyjemność »cieszenia się światem«. To momenty kontaktu ze sztuką aktywizują energię życiową, wywołując w odbiorcy zdolność odczuwania »serdeczności« wobec świata” (Golka, 2008, 208). Spełniając się w różnych okolicznościach, funkcja ta przyjmuje różne przejawy: „działa dezalienacyjnie (poprzez nawiązanie jednostki ze światem), katartycznie (poprzez wywoływanie doznań rozbudowujących i oczyszczających wewnętrzne konflikty i napięcia, a następnie doprowadzających do wywołania w odbiorcy stanu równowagi), kompensacyjnie (poprzez wywołanie w odbiorcy nowych doznań zastępujących jego doświadczenia codzienne i zaspokajających ukryte potrzeby)” (Golka, 2008, 208–209). Nawet jeżeli nie zawsze i nie bezpośrednio doświadczenie terapii będzie udziałem odbiorców, to funkcja ta może być znakomitym asumptem do „wprowadzenia” wartości innych funkcji.

Funkcja ekspresyjna jest formą „wyrażania” siebie, indywidualnych przeżyć, odczuć, namiętności, które ujawniają się w życiu. Zasadniczo ekspresję identyfikuje się z twórcą dzieła, które jest ilustracją jego doświadczeń i obserwacji oraz osobowości, przybierając formę właściwą do reprezentowanej przez twórcę dziedziny sztuki. W. Dilthey przywołuje następującą refleksję: „Vincent van Gogh napisał w 1888 roku w liście do brata: »malarstwo to dla mnie sposób, żeby dać sobie radę z życiem«” (za: Golka, 2008, 209). Może nie dla każdego twórcy sposób van Gogha jest podstawowym asumptem do twórczości, ale z pewnością w jakimś sensie ten wątek się pojawia. Twórczość artysty będąca – nawet jeżeli tylko w pewnym aspekcie – sposobem radzenia sobie z życiem, świadomie czy nieświadomie, przenosi się w pewnym stopniu na odbiorcę. Doświadczenie dzieła sztuki najczęściej implikuje pewną sferę ekspresji u odbiorcy, nawet jeżeli różną od przeżyć, ekspresji twórcy. Co istotne, sztuka może wzbudzać ekspresję nie tylko w różnym zakresie, ale też ukierunkowaną na różne obszary ludzkiej aktywności. Artystyczny komunikat twórcy jest jednocześnie próbą nie tylko przekazania własnych doznań, emocji, ale także swoistego modelowania życia

jednostki czy zbiorowości, zawsze jednak w dynamicznej i różnorodnej przestrzeni rzeczywistości, która *a priori* kształtuje człowieka.

Funkcja komunikacyjna to bodaj jedna z najbardziej społecznych funkcji. Jak wskazuje sama nazwa, to możliwość porozumiewania się, co ważne: nie tylko w ujęciu linearnym – w danym miejscu i czasie, ale także w ujęciu postępującym – dając możliwość komunikacji, odczytania przesłania, wiadomości z przeszłości, nawet tej najbardziej odległej. Wszak słuchając muzyki dawnych kompozytorów, uczestnicząc w spektaklu będącym inscenizacją dramatu starożytnych autorów, podziwiając dawną architekturę, przykłady malarstwa lub rzeźby z dawnych czasów, potrafimy – mając odpowiedni poziom wiedzy – odczytać komunikat zawarty w danym dziele. To właśnie potęga sztuki. Sztuka minionych epok jest doskonałym materiałem poznawczym w obszarze wielu dziedzin życia. Ten sposób komunikacji określany bywa powszechnie mianem *języka sztuki*. Trafne stwierdzenie, że: „Języki sztuki niedyskursywne, a więc z jakiegoś punktu widzenia bardziej prymitywne – z jednej strony, a przy tym wnikliwe i subtelne – z drugiej” (Golka, 2008, 210). Język sztuki nie tylko ujawnia komunikat twórcy, ale także określa jej charakter i dziedzinę. Język ten, niezależnie od dziedziny, często bywa nazwany uniwersalnym, pozwala bowiem na odczytanie sztuki będącej wyrazem twórczości artystów reprezentujących odmienne kultury i narody, pozwala na porozumienie i dialog tam, gdzie inne formy komunikacji nie zawsze są skuteczne.

Funkcja magiczna „odnosi się do tych sytuacji i postaw, w których obrębie sama sztuka traktowana jest jako swoista świętość” (Golka, 2008, 211). Funkcja ta obecnie występuje zdecydowanie w węższym zakresie niż w przeszłości, zwłaszcza w okresie średniowiecza, kiedy to sztuka była narzędziem magicznych obrzędów oraz jako świętość, ofiara składana Bogu (zob. Golka, 2008, 211). Magiczność dzieła sztuki – chociaż współcześnie przybiera inny wyraz – nie musi być jednak traktowana marginalnie, bowiem to, w jaki sposób odbiorca postrzega sztukę, zależy tylko od niego, jeżeli zatem nie w społecznym, powszechnym wymiarze, to w indywidualnym może ona kreować przestrzeń magiczną, stanowiąc swoistą świętość dla danego odbiorcy.

Funkcja ideologiczna identyfikuje się najczęściej, sięgając źródeł, z praktykami obozów rządzących, z władzą, która traktuje sztukę instrumentalnie. Nie zawsze kwestie kształtowania opinii publicznej, określonej postawy dotyczyły kwestii *stricte* politycznych, ideologicznych, często były to działania mające na celu narzucenie społeczeństwu określonego kierunku myślenia, kształtowanie świadomości i poglądów w sferze społecznej lub kulturowej zbieżnych z poglądami ludzi, dla których dana postawa była kwestią kluczową w układzie społecznym, stratyfikacyjnym. Sztuka w tym kontekście może być narzędziem wzmocnienia lub krytyki. Jak zauważał Pablo Picasso w *Kim jest artysta*: „Malarstwo nie jest po to, aby zdobić mieszkania. Jest narzędziem wojny, natarcia, obrony przed wrogiem” (za: Golka, 2008, 214). Przywołane zdanie można zapewne

różnie interpretować, zgadzać się z jego autorem lub nie, ale najważniejsze jest wypracowanie opinii wobec konkretnego dzieła bazującej na własnym doświadczeniu i wykształceniu.

Funkcja ekonomiczna – pozornie może się wydawać, że to mało istotny obszar zainteresowań, zwłaszcza dla odbiorców sztuki, jednak i ta sfera jest ważna, zarówno dla artystów, dla których twórczość jest formą pracy i pozyskiwania środków finansowych, jak i dla odbiorców, zwłaszcza tych, którzy są zainteresowani nie tylko podziwianiem dzieła w muzeum czy innej instytucji kultury, ale pragną je posiadać w swojej kolekcji. „Posiadanie wytworów sztuki jest od kilku wieków traktowane jako manifestacja posiadanych zasobów finansowych, jako środek walki o prestiż, jako lokata kapitału” (Golka, 2008, 218). To zapewne istotna przesłanka posiadania dzieł sztuki, ale czy dla wszystkich najważniejsza? Ufam, że jednak dla znakomitej większości chęć posiadania danego dzieła była podyktowana jego wartością artystyczną, pięknem, a nie tylko wartością finansową. Warto wszelako zauważyć, że może marginalnie, ale i w tym zakresie następuje popularyzacja sztuki w szerszym odbiorze.

Prezentując w zarysie podstawowe funkcje sztuki, celowo ową klasyfikację „zamykam” dwiema funkcjami, które w perspektywie prowadzonych analiz odgrywają niezwykle ważne role – to funkcje wychowawcza i poznawcza.

Funkcja wychowawcza to jedna z tych, która w przedmiotowym zakresie jest najbardziej pożądana i bliska aktywności wychowawczej kierowanej do młodego pokolenia. I chociaż trudno – nawet prowadząc badania – precyzyjnie i kategorycznie stwierdzić, w jakim zakresie sztuka ulepsza oraz reguluje zachowania i życie człowieka, to nie bez racji Platon w *Państwie* (ks. III, d) twierdził, że: „będzie służba Muzom najważniejszym środkiem wychowawczym. Bo najbardziej w głąb duszy wnika rytm i harmonia i najmocniej się czepia duszy” (Golka, 2008, 214). Doświadczenie sztuki łączy ludzi w różnym wieku, o różnych statusach społecznych i ekonomicznych, odmienne kultury i narodowości, nawiązuje tym samym do funkcji integracyjnej. Percepcja dzieła sztuki w określonych warunkach – instytucjonalnych, w przestrzeni społecznej, w grupie osób – wymaga zachowania pewnych ustalonych zasad, reguł postępowania, tym samym przebywanie w takim środowisku wykształca pewne nawyki, umiejętności wobec dzieła sztuki – zachowanie w muzeum, w teatrze, w operze, jak również wobec ludzi tworzących publiczność – kultura reakcji, kontakty interpersonalne w danej przestrzeni. Sztuka może przede wszystkim oddziaływać wychowawczo poprzez komunikat zawarty w dziele, jego formę i wartość. „Funkcja ta jest szczególnie efektywna wtedy, gdy – jak zauważył Christian Friedrich Hebbel w swym *Dzienniku* – »sztuka pokazuje nie to, co człowiek robić powinien, lecz co i jak robić może«” (za: Golka, 2008, 214).

Z funkcją wychowawczą wiąże się bardzo ściśle funkcja poznawcza, zwana być może także edukacyjną. Jej kwestią podstawową/merytoryczną jest wiedza. „Sztuka chwyta i przedstawia świat w nader różnorodnych ujęciach, uzupełnia

to, czego nie mogą ukazać nauki, co trudno wyobrażalne, mało dostępne racjonalnym władzom poznawczym, kwestionuje niektóre z prawd uznanych za obiegowe i wskazuje na to, co jeszcze nie rozpoznane, a co może się w przyszłości ziścić. Ujawnia to, co niewyraźne dla zmysłów w samej rzeczywistości, co bezpostaciowe, co możliwe” (Golka, 2008, 215). Funkcja poznawcza, edukacyjna zawiera się w treści, komunikacie prezentowanym poprzez dane dzieło sztuki. Zarówno treść, jak i forma dzieła to przekaz, informacja, opis rzeczywistości, ale też zachęta do pytań i możliwość odpowiedzi. Sztuka może pełnić zatem obok nauki istotną rolę w poznawaniu świata, jego pozytywnych i negatywnych obrazów. Nie każde dzieło sztuki ma tę samą wartość edukacyjną, ale nawet niewielki zakres poznawczy jest godny uwagi, może bowiem być taką informacją, której nie odnajdziemy w innych dziełach.

Funkcję poznawczą w znacznym stopniu wzmacnia funkcja estetyczna. „Piękno (jakkolwiek pojmowane) dodaje blasku poznaniu i przyciąga prawdę – podkreśla wielu estetyków, począwszy od Platona. Nawet nie wierząc do końca w pewne prawdy ukazane w wytworze sztuki, ocenia się jednak ich koherencję, wewnętrzną architekturę, słowem – poznając prawdę, stosujemy kryteria formalne [...]. Prawda rozpatrywana z punktu widzenia estetyki jest więc też »stosunkiem wypowiedzi do wypowiedzi« (Golka, 2008, 216). Funkcja poznawcza sztuki jest często negowana i ma to swoje uzasadnienie. Artysta tworząc dzieło sztuki, nie ma obowiązku prezentowania obiektywnej prawdy, tak jak nauka. Sztuka to nie tylko opis rzeczywistości, ilustracja zachowań społecznych, to często fikcja. Niezależnie jednak, czy dane dzieło stanowi odzwierciedlenie rzeczywistości, czy jest tylko artystyczną *wariacją* twórcy inspirowanego ową rzeczywistością, „[s]ztuka, funkcjonując w kulturze, niewątpliwie pełni zadanie poznawcze, tzn. wykorzystywana jest jako źródło wiedzy o świecie” (Borowiecka, 1986, 198). Celem sztuki nie jest bowiem powszechne promowanie prawdy – jej celem jest chęć kreacji, wyrażenia siebie czy przyjemności tworzenia, percepcji efektu finalnego przez artystę i publiczność. Marian Golka (2008, 216) pisał: „Dzieło sztuki jest więc świadectwem historii, ale tylko tej jej części, która jest odbita w świadomości artysty, i tylko w tym zakresie może być traktowana jako źródło badawcze”.

Sztuka, zaznaczając czytelnie swoją obecność oraz „aktywność” w życiu społecznym, dla każdej grupy wiekowej może stanowić źródło poznania i rozwoju, obszar zaspokojenia potrzeb i realizacji aspiracji, strefę rewitalizacji życia w wymiarze indywidualnym i społecznym. W niniejszym opracowaniu owe możliwości pragnę odnieść do młodzieży szkolnej, a zatem do grupy społecznej, która z racji poziomu/etapu rozwoju psychofizycznego i społecznego jest najbardziej „plastyczna” i gotowa na kształtowanie określonych potrzeb. Doświadczając w środowiskach wychowawczych planowych i samorządnych procesów – wychowania i edukacji – może za sprawą odpowiednich, świadomych działań rodziców, wychowawców, pedagogów przysposobić wiedzę oraz wykształcić

potrzebę wrażliwości i otwartości na sztukę, która będzie modelowała i wzbogacała w przyszłe życie.

Wyróżnione funkcje sztuki, chociaż stanowią odrębne kategorie, w praktyce wchodzą ze sobą w liczne interakcje, tworząc kompozycję usprawniającą oddziaływanie każdej z osobna. Wzajemne zależności wymienionych funkcji wzbogacają je i uzupełniają, tworząc tym samym dodatkową wartość. Nie jest zasadne w moim odczuciu w tym kontekście tworzenie rankingu istotności poszczególnych funkcji, każda bowiem jest równie ważna, chociaż nie zawsze w pełni doceniana. Zapewne różnorodne uwarunkowania sprawiają, że funkcje: ideologiczną czy ekspresyjną trudniej dostrzec i określić jej znaczenie niż funkcje wychowawcze czy edukacyjne/poznawcze, już to z uwagi na treść, obraz czy formę danego dzieła, które to elementy są obecne w narracji edukacyjnej szkoły.

Można powiedzieć, że sztuka pełni funkcję ilustrującą. „Literacki czy malarski obraz stanowi uzupełnienie, ukonkretnienie tych faktów i zjawisk, które są przedmiotem poznania naukowego, a więc maksymalnie uogólnionego i zobiektywizowanego. Powieści Waltera Scotta, Victora Hugo, Józefa Ignacego Kraszewskiego czy Henryka Sienkiewicza ułatwiają przyswojenie wiadomości na temat wydarzeń historycznych równie bohaterskich, co fascynujących, pobudzają zainteresowanie i ciekawość, stanowią nierzadko zachętę do sprawdzania wiarygodności faktów zawartych w dziele. Malarstwo historyczne przybliży postaci bohaterów, ukazuje barwy i kształty wielkich wydarzeń. Dzięki obrazom literackim i malarskim postaci królów i bohaterów stają się bliskie i znajome – przeżywamy bowiem ich indywidualny los i doświadczenia, a cała przeszłość znana z teoretycznej, pamięciowej nauki historii nabiera form konkretnych, spektakularnych i atrakcyjnych” (Wojnar, 1984b, 93–94).

Jako formy poznania w praktyce szkolnej jawią się zasadniczo dwie dziedziny sztuki: literatura i malarstwo, a nadal w niewielkim stopniu – co ilustrują podstawy programowe oraz obserwacja i wypowiedzi uczniów – poznanie dokonuje się za sprawą pozostałych dziedzin: teatru, muzyki, architektury, filmu. Tymczasem każdą dziedzinę sztuki można postrzegać jako swoistą formę ilustrującą przestrzeń historyczną i społeczną. Odwołuję się do edukacji szkolnej, to ona jest bowiem pierwszą, powszechną i obowiązkową instytucją, która może i powinna w istotnym stopniu upowszechniać holistyczny rozwój wychowanka poprzez poznanie i uczestnictwo w sztuce, tak by stała się z czasem przestrzenią doświadczeń estetycznych i emocjonalnych oraz drogą do dalszego poznania i satysfakcjonującego życia. To ważne, bo „wiedza osobista wzbogacana dzięki pośrednictwu sztuki obejmuje przecież nie tylko przeszłość, ale w znacznym stopniu także i współczesność, a nawet antycypację przyszłości. Różne dzieła sztuki i różne jej rodzaje ukazują życie ludzi i krajobrazy w miejscach dalekich i mało znanych, przyczyniają się do zrozumienia skomplikowanych zjawisk różnorodnej obyczajowości, która pozornie wydawać się może egzotyczna

i obca” (Wojnar, 1984b, 95). A tymczasem to perspektywa niezbędna dla wspólnej przyszłości.

Rozważania zorientowane wokół zadań/funkcji sztuki, niezależnie od prezentowanych stanowisk, są istotne, bo pozwalają nie tylko dostrzec jej wartość, ale także nowe oblicze i możliwości, również w nauce. Słusznie zauważa E. Borowiecka: „Racją istnienia sztuki jest właśnie wzbogacanie wiedzy i że jest ona o tyle cenna, o ile poznaje świat, choć czyni to inaczej niż filozofia czy nauki” (Borowiecka, 1986, 35). Czy potrzebne jest nam stwierdzenie, które poznanie jest bardziej prawdziwe, pełniejsze – przez naukę czy przez sztukę? W moim odczuciu nie; ważne, by być świadomym, że obie te kategorie umożliwiają nam poznanie w sobie właściwy sposób. Czy zgodzimy się z myślą, że: „Poznanie przez sztukę uważane jest też często za bardziej przenikliwe, śmielsze niż poznanie naukowe. Przenikliwość wiedzy artystycznej łączona jest z jej pochodzeniem z bezpośredniej obserwacji życia nie troszczącej się o istniejące w nauce teorie i schematy. [...] Przenikliwość sztuki jest także drugą stroną jej braku skrępowania regułami naukowej metodologii i prawa do fantazji swobodnie czerpiącej z rzeczywistości, bez troski o literalną z nią zgodność. [...] wielokrotnie zwracano też uwagę na to, że sztuka potrafi wyprzedzać osiągnięcia nauki. Tatarkiewicz w *Historii filozofii* podkreślał pewne problemy i idee filozoficzne, które wyrażały się wcześniej niż w filozofii, w literaturze pięknej. [...] Sztuce przypisuje się także zdolność przewidywania przyszłości. Tę zdolność prognostyczną sztuki wiąże się z właściwym artystom darem obserwacji i wnikliwego rozpoznania istniejących potrzeb, ale także z obecnością w niej elementu normatywnego ideału” (Borowiecka, 1986, 119–120)? Czy będziemy bardziej optować za *siłą* naukowego poznania opartego na empirycznym doświadczeniu? Czy potrzebny jest nam ranking wyższości nauki nad sztuką lub sztuki nad nauką? Moim zdaniem nie. Bardziej potrzebna, pożądana jest świadomość istotności – w tym samym zakresie – obu: i nauki, i sztuki.

„Nauki szczegółowe i sztuka nie mają wspólnego przedmiotu, nie używają tego samego języka ani takich samych metod, nie mają też takich samych wyników. [...] Język różni sztukę od filozofii w podobnym stopniu co od nauk, z tą tylko różnicą, że niektóre kierunki filozofii, częściej niż to się zdarza w innych dziedzinach wiedzy, uciekają się do środków artystycznych. [...] Filozofia i wielka sztuka odznaczają się szczególnymi ambicjami poznawczymi. Dążą do wskazania tego, co podstawowe, i tego, co najważniejsze, chcą też kierować postępowaniem człowieka” (Borowiecka, 1986, 123). A nade wszystko chcą być w tym życiu obecne i pomocne. Nauki i sztuki nie interesuje „dyktatura”, ale świadoma chęć obecności i uczestnictwa/aktywności. Powszechnie wydaje się, że nauka jest w życiu jednostki priorytetem, sztuce zdecydowanie rzadziej takie miano jest przypisywane, co zapewne wynika z niewiedzy. Tymczasem sztuka jest nie tylko samym poznaniem, ale też narzędziem poznania. Czy jest zatem mniej warta? Nie, jest tylko różna od nauki.

„Poznawcze znaczenie sztuki nie polega jednak wyłącznie na pełniejszym eksponowaniu wydarzeń i postaci poprzez ich konkretyzację obrazową. Sztuka równocześnie może wzbudzać u odbiorcy zainteresowanie typu refleksyjnego wielkimi przeobrażeniami kulturowymi, rozwojem prądów umysłowych, ewolucją gustów i upodobań estetycznych. Pogłębiona refleksja o sztuce pozwala na odkrycie jej powiązań z innymi zjawiskami życia społecznego i kulturowego tej samej epoki. Tak na przykład oglądanie arcydzieł malarstwa renesansowego nie tylko wzbogaca wiedzę o życiu i kulturze w tej epoce, ale ukazuje równocześnie, jakie znaczenie miało w owym czasie odkrycie i zastosowanie prawa perspektywy. Ta z kolei refleksja wiedzie do zastanowienia się, w sposób już bardziej generalny, nad rozwojem nauki w tejsze epoce, wykorzystaniem nauk matematycznych, optyki, perspektywy, odkryciem wymiarów Ziemi itp.” (Wojnar, 1984b, 105). Ta wzajemność nauk i sztuki dostrzeżona przez Wojnar dotyczy wielu innych obszarów, w których przejawiają się funkcje sztuki. Pośród wielu funkcji sztuki warto zwrócić uwagę na porozumienie. „Prawdziwą funkcją sztuki, podkreślają współcześni badacze, a nade wszystko Herbert Read, jest wyrażanie uczuć i organizowanie porozumienia, czyli powiązanie wartości ekspresyjnych z wartościami komunikacyjnymi” (Wojnar, 1984b, 142).

Międzyludzka komunikacja występuje w różnych formach:

- „obrazowej, tzn. za pośrednictwem sztuki obrazu, ilustracji,
- symbolicznej, poprzez różnego rodzaju znaki umowne, przedstawione także i w sztuce,
- semantycznej, czyli mającej określone znaczenie (np. poprzez język),
- behawioralnej, czyli poprzez różne formy zachowania, a więc także i formy artystyczne (np. taniec)” (Wojnar, 1984b, 142).

Estetyka jest tą wartością sztuki, która wzmacnia jej przekaz i formę w wydaniu indywidualnym i społecznym.

„O tym, jak wiele uwagi poświęcił Norwid w swojej twórczości społecznym funkcjom sztuki, świadczy fakt, że powracał do tych spraw wielokrotnie, traktując je niczym motyw muzyczny. Na tle problematyki piękna i pracy upatrywał nowych relacji między życiem społecznym i różnymi formami jego przejawów a sztuką. Ważną pozycję dla rozważań na powyższy temat stanowi w twórczości Norwida *Promethidion*. Tytułem i artystyczną formą dialogu nawiązuje Norwid do tradycji kultury greckiej. Dialogi dotyczą rozważań na temat formy, czyli Piękna, oraz treści, to jest Dobra i Prawdy. Poruszane podstawowe problemy sztuki kojarzy autor z szerszą skalą wartości społecznych, takich jak historia, technika i praca” (Krawczyk, 1975, 59). Kwestią osobną pozostaje umiejętność i chęć odczytania komunikatu i „podjęcia” dialogu z twórcą, pamiętając przy tym, że: „Sztuka jest formą przekazu najbardziej intymną, a zarazem najbardziej afektywną. Nie stanowi natomiast uniwersalnego sposobu przekazu. Każdy odbiorca sztuki kształtuje swe przeżycia na podstawie własnych, niepowtarzalnych doświadczeń” (Kwiatkowska, 1981, 7).

Za Lorencem można by zapytać: „Dlaczego sztuka?”. Autor tego pytania, które uczynił tytułem swojej książki, klarownie odpowiada: „Sztuka demonstrowa określone zależności, które łączą człowieka ze światem w taki sposób, że relacje te są odbierane jako część naszego własnego świata. Komunikuje nam ona prawdę innych ludzi jako naszą własną” (Lorenc, 1990, 8). Siłą sztuki jest m.in. jej zdolność do konstytuowania życia społecznego, pełnego ładu, odpowiedzialności i pozytywnych relacji/więzi społecznych. Ta wartość, podobnie jak w przeszłości, ma istotne znaczenie w dobie obecnej, co określają jej zadania i funkcje, a co dostrzegał Lew Tołstoj. „Zadanie sztuki jest ogromne: sztuka, prawdziwa sztuka, z pomocą nauki kierowana religią, powinna sprawić, żeby pokojowe współżycie ludzi, osiągane teraz środkami zewnętrznymi – sądem, policją, instytucjami filantropijnymi, nadzorem nad robotnikami itp. – osiągane było swobodną, radosną działalnością ludzi. Sztuka powinna usuwać przemoc. I tylko sztuka może tego dokonać” (Abramowski, 1980, 335). Edward Abramowski po lekturze *Co to jest sztuka?* Lwa Tołstoja zwraca uwagę, iż zmiany społeczne [końca XIX i początku XX wieku – T.W.] powodują, że „czas »cieplarnianego« hodowania sztuki przez »nadludzi« mija bezpowrotnie, gdyż nowa ludzkość »stadowa« upomina się o jej posiadanie. Nie chodzi tu jednak o zwykłą zamianę lub rozszerzenie posiadania sztuki z pozostawieniem jej dotychczasowego charakteru – przygodnych uciech życia; chodzi raczej o zupełne przeistoczenie sztuki na coś całkiem nowego, na nowe środowisko życiowe, dostępne dla wszystkich, wciskające się we wszystkie sprawy powszechnego życia” (Abramowski, 1980, 359–360). Znakomity pedagog ukuł tę myśl w początkach XX wieku, mamy już trzecią dekadę XXI wieku, a ta, jakże światła i perspektywiczna myśl, nadal utwierdza w przekonaniu, że upowszechnienie sztuki, o którym pisał Znaniński, jest współcześnie niezbędne.

Literatura przedmiotu, a nade wszystko dzieła sztuki, ujawniają, że: „Sztuka jest zjawiskiem o różnorodnych a doniosłych funkcjach społecznych. Należy do najstarszych przekazów w dziedzictwie kulturowym ludzkości. Służy praktykom magicznym i kultom religijnym. Bywa czynnikiem ułatwiającym pracę zbiorową, koordynację działań. Jest narzędziem walki. Jest ostoją tradycji, narzędziem obrony istniejącego ustroju i istniejącej władzy” (Ossowski, 1966a, 8). Tak, ponad pół wieku temu, w minionym okresie społeczno-politycznym, znaczenie sztuki w życiu społecznym widział Ossowski. „Nic więc dziwnego, że im silniej wstrząsa ludzkością siła wyzwalamąca jednostkę z jarzma pracy i troski, tym żywotniejszą staje się dla niej zagadnienie sztuki – jako zagadnienie społeczne” (Abramowski, 1980, 362). Społeczny kontekst sztuki, postrzegany jako implikacja dla twórcy oraz społeczne konsekwencje, był dla samych twórców – np. Beuysa – oraz reprezentantów innych dziedzin nauki istotniejszy niż estetyczny wyraz dzieła. Znaczące było zbiorowe odczytanie przesłania zawartego w dziele. Stąd też wielu funkcje sztuki lokowało zasadniczo w przestrzeni społecznej codziennego życia. Przykładem jest Pierre-Joseph Proudhon, który funkcje sztuki sytuował zawsze w kontekście życia społecznego. „Podobnie jak

Comte, Proudhon nie interesuje się przeżyciami estetycznymi poszczególnych jednostek, nie zajmuje go przeżycie indywidualne, lecz tylko przeżycie społeczne, zbiorowe. »Naszym zadaniem, pisze Proudhon, jest wychowanie ludu, zaszczerpienie mu równocześnie upodobania do myślenia naukowego, zainteresowania historią, filozofią, uznania dla sprawiedliwości, a także wpojenie mu zadowolenia z pracy i uczuć społecznych« (Wojnar, 1970, 68). Myśl Proudhona klarownie wyznacza zadania sztuce, która ma kształtować przyzwoitego człowieka.

Zapewne sztuka nie jest podstawowym czynnikiem modelującym – w holistycznym ujęciu – strukturę społeczną oraz sieć relacji międzyludzkich, jednak marginalizowanie, niedostrzeganie jej roli i funkcji jest błędem, zaniechaniem, które – jak ujawnia literatura (Wilk, 2010) oraz obserwacja współczesnego życia – niesie ze sobą wiele trudności i problemów. W perspektywie dynamicznych przemian społeczno-politycznych i kulturowych warto uświadomić sobie, że „sztuka przyczynia się do integracji systemu społecznego, do obecności w nim pewnych wartości, które czasem są w nim żywotne tylko dzięki niej właśnie. Nie ma ona z tego punktu widzenia, »strategicznego« znaczenia (jak to określił Talcott Parsons) dla tego systemu, ale nie jest też zupełnie błaha. Sztuka jednoczy, porządkuje, strukturalizuje świat społeczny, ale też różnicuje go i komplikuje jego obraz” (Golka, 2008, 219). Uznając prawdziwość opinii wyrażonej w niniejszym odwołaniu, wreszcie doświadczając na co dzień różnic i trudności w życiu społecznym, trzeba przyznać, że szczególnego znaczenia nabiera impementacja kultury i sztuki w przestrzeń społeczną, a dalej w edukację i wychowanie w tym zakresie postrzegane jako poznanie, kompensacja oraz profilaktyka rysujących się coraz powszechniej nieprawidłowości.

3. Obecność sztuki w przestrzeni społecznej

Sztuka jako przekaz i działanie

Od 1995 do 1998 roku chiński artysta Zhang Dali namalował sprayem w Pekinie ponad 2 tysiące głów. „Tłumaczył później, że głowy są jego autoportretem, poprzez który chciał nawiązać dialog z miastem: »ten obraz jest rdzeniem mojej tożsamości jako jednostki; zastępuje mnie, aby rozmawiać z Pekinem«” (Miciukiewicz, 2006, 209). Opisany akt twórczy należy odczytać nie tylko jako wyraz kreacji artysty, jego umiejętności, ale przede wszystkim jako próbę nawiązania kontaktu, a może jako artystyczny symbol, potrzebę dialogu społecznego w dobie coraz powszechniejszej destrukcji.

Obecność sztuki w przestrzeni społecznej, podobnie jak w codzienności poszczególnych jednostek wydaje się obecnie nadal – pomimo jej fizycznej, społecznej obecności – kategorią nieoczywistą, podlegającą nieustannym zmianom i redefinicjom. Kwestią szczególną dla prezentowania sztuki jest miejsce. O tym, jakie miejsce jest jej przeznaczone, decydują m.in. czas, środowisko, przeszłość

historyczna, religia wyznawana przez daną grupę społeczną, warunki klimatyczne oraz rodzaj i forma sztuki. Golka (2008, 145) charakteryzując miejsce obecności sztuki, pisze: „Owo miejsce społecznego istnienia wytworów sztuki będziemy nazywali formą ich obecności. Forma obecności spleta w swoisty węzeł miejsce, dzieło i jego odbiorców, determinując wiele warunków i okoliczności kontaktu z nim, a także wpływając, do pewnego stopnia, na samo to dzieło”. Kwestią kluczową pozostaje zaprezentowanie danego dzieła, umieszczenie go w przestrzeni, gdzie będzie dostępne dla jak największej liczby osób. Wreszcie sprawą priorytetową jest chęć i umiejętność odbioru dzieła, odczytanie przesłania z niego płynącego. Nie bez znaczenia jest percepcja formy i estetyki samego dzieła oraz jego roli w estetyce przestrzeni, w której jest zainstalowany, czy to na czas dłuższy, czy też krótki. Witold Gombrowicz w swoim *Dzienniku* w 1951 roku pisał: „Wymagam od sztuki nie tylko tego, aby była dobra jako sztuka, ale też aby była dobrze osadzona w życiu” (za: Golka, 2008, 145). Gombrowiczowskie osadzenie sztuki w życiu oznacza również dobre osadzenie w przestrzeni społecznej – czy to prywatnej, czy publicznej – tak, by poprzez możliwość stałej percepcji mogła kreować życie indywidualne i społeczne w pożądanym kształcie. Obecność sztuki w przestrzeni w przeszłości i obecnie może – dzięki rozwojowi cywilizacji, wzrostowi poziomu wykształcenia – w jeszcze większym stopniu przyczynić się do rozwoju społecznego, ograniczając tym samym lęki i zagrożenia ujawniające się w perspektywie globalizacji, w tym niekontrolowanej migracji, a tym samym do wprowadzenia – w szerszym zakresie – w oswojoną przestrzeń społeczną nowych wartości, religii, norm oraz odmienności kulturowych.

Wypełniając indywidualne scenariusze życiowe w danym czasie i miejscu/przestrzeni, nabywamy odpowiedzialności nie tylko za życie własne, ale też społeczne. Naszej odpowiedzialności podlega również miejsce, w którym żyjemy. Podejmując refleksję, czym jest kategoria miejsca/przestrzeni, zwłaszcza w kontekście pedagogicznym, trudno uniknąć analogii filozoficznej. „Mniej lub bardziej dosłownie odnosząc się do miejsc, filozofia ewidentnie buduje się w przestrzeni. Można nazwać ją przestrzenią znaczeń (pojęć), co nie zmienia faktu, że jest po prostu przestrzenią. Wykorzystując rozróżnienie Yi-Fu Tuana, oddzielające przestrzeń i miejsce, nietrudno dostrzec, że myśl, poruszając się w przestrzeni, skupia się na określonych jej wycinkach i oswajając je, kształtuje miejsca, obszary, w których czuje się pewnie, panując nad związanymi z nimi pojęciami” (za: Mendel, 2006b, 9–10). Szczególne znaczenie przypisywał miejscu Jerome Bruner, określając je nie tylko jako kawałek geografii, lecz jako zawiły konstrukt, którego język dominuje w myślach narratorów. Kategoria miejsca w jego analizach na „coś” pozwala i „coś” umożliwia. Miejsce jest zatem obszarem kreatywnego działania, jego aranżacji/modelowania (Bruner, 1990, 12–16). Niezależnie od różnorodności klasyfikowania opisywanego pojęcia jedno pozostaje niezmiennie – otóż zarówno miejsce, jak i przestrzeń wypełnione są tożsamą treścią: ukształtowaniem geograficznym, przyrodą (roślinność, zwie-

rzęta), architekturą, wreszcie narracją społeczną i aktywnością zaangażowaną w rozwój indywidualny oraz w projekty społeczne służące ogółowi mieszkańców. Miejsce lub przestrzeń dopełniają również relacje i więzi międzyludzkie, postawy i normy zachowania, historia i pamięć społeczna, słowem to, co „buduje” atmosferę miejsca/przestrzeni. Miejsce postrzegane jako swoista wartość zawsze jest znaczące dla jednostki czy zbiorowości. Yi-Fu Tuan zauważał, że „miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność” (Tuan, 1987, 13). Zawsze jest sferą prywatną i publiczną zarazem, zaangażowaną w oddziaływanie na określoną społeczność w lokalnym środowisku. „To lokalne środowiska mają stanowić punkt odniesienia dla praktycznego działania edukacyjnego” (Szkudlarek, 1997, 152). Wspomniana praktyka może obejmować również działania społeczne, socjalne i kulturalne. Maria Mendel słusznie zauważa, że miejsce może „stymulować i wspierać procesy interpretacji, twórczej reinterpretacji oraz kreacji” (Mendel, 2006a, 22). Przestrzeń stwarza taką możliwość przy założeniu, że mieszkańcy zechcą ją dostrzec, odczytać i podjąć działania. Współczesne przestrzenie/miejsca społecznego użytkowania zawierają, obok przywołanych już kategorii, przejawy, dziedziny kultury, najczęściej przyjmujące postać instytucji kultury lub wręcz dzieła sztuki prezentowane bezpośrednio w przestrzeni publicznej, ilustrując tym samym niezmienny związek człowieka z kulturą.

Jako specyficzna forma aktywności sztuka jest przypisana człowiekowi, jego aktywności i miejscu. Irena Wojnar określa ją jako – „koncentrację życia”, „metodę budowania życia” oraz „wartość, która wzbogaca życie” (Wojnar, 1995, 170). Sztuka jako wartość jest niezbędna do codziennego życia, nawet jeżeli człowiek tego sobie nie uświadamia. Pozwala bowiem to życie czynić bogatszym i barwniejszym. Doświadczenie sztuki niesie wiele dobra wszystkim grupom społecznym. W codzienności często sztuki nie dostrzegamy, chyba że uwagę zwróci jej obiektywny/fizyczny wymiar, przedmiot. Tymczasem już w minionych stuleciach w przestrzeń społeczną aplikowano sztukę, która miała spełniać określone funkcje, zarówno artystyczne, jak i społeczne. Niezależnie jednak, jaki poziom wiedzy czy zainteresowania sztuką przejawia społeczeństwo, trudno nie dostrzec jej obecności w przestrzeni społecznej. Świadoma i celowa implementacja sztuki w środowiskach życia ma być komunikatem, informacją, przekazem autora do odbiorców, członków społeczności. Jednocześnie ma motywować do działania. Każda dziedzina sztuki może być kreatorem przestrzeni, informacją, formą użytkową, obiektem piękną, efektem wiedzy i umiejętności człowieka. Najważniejsze, by owe przejawy/obiekty sztuki dostrzec i zechcieć z nich skorzystać.

Uwzględniając obecność sztuki w perspektywie historycznej, jej estetyczny i praktyczny wymiar, rozważania dalsze pragnę zorientować na przejawy sztuki we współczesnej przestrzeni społecznej.

Tak jak w przeszłości, tak i obecnie – odnosząc niniejsze analizy do rodzimej przestrzeni – poszczególne dziedziny sztuki były i są reprezentowane w różnym

zakresie. Najwięcej miejsc naznaczonych obecnością sztuki obserwujemy wspólnie w największych miastach kraju, zasadniczo jest tam reprezentowana każda dziedzina sztuki. Z kolei na terenach wiejskich i w środowiskach małych miast w niewielkim stopniu dostrzec można obecność poszczególnych dziedzin. Najczęściej w tych środowiskach obecne są tylko te dziedziny sztuki, które znajdują zainteresowanie wśród mieszkańców, a ich stała obecność nie wymaga specjalnych nakładów finansowych. Warto zauważyć, że ów deficyt instytucji kultury, siedlisk sztuki w środowiskach małomiasteczkowych i wiejskich w istotnym stopniu wynika z logiki zasadności sytuowania w np. siedmiotysięcznym mieście filharmonii, mimo że wśród tej liczby mieszkańców z pewnością znajdą się zainteresowani koncertami muzyki klasycznej.

Miejsce i sposób prezentowania dzieła sztuki mają znaczący wpływ na jego percepcję i odczytanie/zrozumienie treści przesłania. Poznanie danego dzieła, a tym samym jego popularność wśród odbiorców są uzależnione nie tylko od gotowości poznania czy wiedzy pozwalającej jego zrozumienie, ale także – a może przede wszystkim – zależy od jego dostępności. Podobne stanowisko prezentuje Golka (2008, 145): „Fakt, że dany wytwór znajduje się w prywatnym mieszkaniu, w galerii lub sali muzealnej, na placu miejskim czy w albumie, wpływa znacząco na oddziaływanie tego dzieła przez to, że określa zarówno warunki percepcji, jak i oczekiwania odbiorców”. To niezwykle istotne, bo przecież artysta tworzy dzieło nie dla siebie, a na pewno nie tylko dla siebie, ale – jak zauważał Beuys – dla odbiorców/publiczności. Prezentacja dzieła sztuki jest także sztuką, nie tylko wybór miejsca jako takiego, ale zwrócenie uwagi na szereg czynników – geograficznych, demograficznych, architektonicznych, urbanistycznych czy społecznych. Uważna recepcja przestrzeni, która tworzy tło dla sztuki, jest nie mniej ważna niż samo dzieło, razem bowiem tworzą pewną kompozycję lub przeciwnie – wybrana przestrzeń pozwala spektakularnie się wyróżnić, to bowiem pozwala na szerszą popularyzację sztuki.

W oparciu o koncepcje kultury Kłoskowskiej Marian Golka wyróżnia typy form obecności sztuki w trzech układach kultury (Kłoskowska, 1972, 61 i nast.): tzw. układu pierwotnego, układu zinstytucjonalizowanego oraz układu środków masowego przekazu. Przywołuję je, bo w niniejszym opracowaniu to niezwykle ważna informacja, pozwalająca uświadomić odbiorcy, w tym przypadku uczniom, rodzicom, nauczycielom i wychowawcom, że obecność sztuki jest stosunkowo powszechna, a miejsca jej prezentacji to nie tylko zamknięte instytucje, stanowiące dla wielu barierę mentalną, ale także otwarta przestrzeń wokół. Klasyfikację obecności sztuki w przestrzeni Golka rozpoczyna od *obecności prywatnej*, tj. mieszkań kolekcjonerów, wielbicieli sztuki, lub od miejsca pracy, np. biur, w których eksponuje się sztukę – w tym przypadku sztuka może być przeznaczona dla niewielkiej lub nieco szerszej grupy odbiorców. „Obecność prywatna wyrasta w przestrzeni intymnej – osobistej lub rodzinnej, a funkcjonujące w niej wytwory artystyczne znalazły się tam dzięki prywatnym kryteriom

doboru” (Golka, 2008, 149). Motywy prywatnych zbiorów, kolekcjonerstwa są bardzo rozległe, warto wszak zauważyć, że dla posiadacza danego dzieła lub dzieł to bardzo dobry układ, możliwość permanentnego oddziaływania, natomiast dla pozostałych odbiorców, chętnych do podziwiania danego dzieła, to duże utrudnienie, wręcz niemożliwość kontaktu bezpośredniego. Kolejna forma to *obecność publiczna ograniczona*, dotyczy świątyni, dworca, hali bankowej, urzędu, hotelu lub innych instytucji, które w pewnym zakresie ograniczają społeczną dostępność. Sztuka jest tu dostępna osobom, które mają potrzeby, a których spełnienie jest możliwe właśnie w takich obiektach. Percepcja sztuki może zatem mieć także charakter wtórny, marginalny, przypadkowy i pobieżny (Golka, 2008, 151–152). Innym przykładem jest *obecność publiczna otwarta*. Jak wskazuje sama nazwa, sztuka jest tu prezentowana w parkach, w przestrzeni osiedli mieszkaniowych, na ulicach, na fasadach budynków. W takiej przestrzeni obecna może być każda dziedzina sztuki, chociaż najpowszechniej reprezentowane są plastyka, plakat, malarstwo, rzeźba, architektura, *performances*, to coraz powszechniej – w większych miastach – obecność swoją zaznaczają muzyka, w tym klasyczna, literatura, opera czy teatr. Prezentowanie sztuki w otwartej przestrzeni oznacza dotarcie do liczniejszych odbiorców, potwierdzenie historycznej obecności sztuki w tej przestrzeni, wzmacnianie prestiżu środowiska. Współcześnie, pewnie wzorem starożytnych, sztuka ta obejmuje najczęściej formy plastyczne i architektoniczne. Znakomitym przykładem są wszelkiego typu pomniki upamiętniające osoby ważne dla nauki i kultury lub wydarzenia historyczne. Innym przykładem są konkretne dzieła, rzeźby m.in. Magdaleny Abakanowicz czy Igora Mitoraja. *Obecność instytucjonalno-artystyczna* to prezentowanie dzieł sztuki w specjalnie do tego zaaranżowanych przestrzeniach. Są to miejsca, gdzie sztuka jest tylko prezentowana, jak np. muzea, biblioteki, lub miejsca, gdzie jest nie tylko prezentowana, ale gdzie jednocześnie jest sprzedawana, np. galerie, salony wystawowe, teatry, opery, filharmonie. Gromadzenie dzieł sztuki w określonych instytucjach nie jest pomysłem współczesnym. „Potrzebę publicznej i zorganizowanej prezentacji dzieł sztuki dostrzegano już w starożytności, jednak powstanie powołanych do tego instytucji zawdzięczamy Renesansowi” (Golka, 2008, 153). W dyskursie społecznym pojawiają się głosy krytyki – nie tylko artystów – zwłaszcza wobec instytucji muzeum, które z racji wystawiania dzieła „przeniesionego” z innego, naturalnego środowiska określa się mianem „zesłania”, co prowadzi też do swoistego wyobcowania danych dzieł (Golka, 2008, 155–160). Tym dyskusyjnym stanowiskom przeciwstawiają się osoby dostrzegające w instytucjonalnej obecności sztuki liczne zalety, jak: „zdemokratyzowany publiczny dostęp, ciągłość działania, profesjonalna opieka nad wytworami sztuki, zaplecze do konserwacji, szerokie edukacyjne oddziaływanie sztuki, możliwość nadawania przedmiotom nowych znaczeń i wartości przez fakt odizolowania ich od otoczenia” (Golka, 2008, 154). Stanowisko opowiadające się za instytucjonalną formą prezentowania dzieł sztuki czy stanowisko przeciwne wymaga obecności, uwagi, wiedzy.

Każdy ma do tego prawo. Niezależnie jednak od wyznawanych poglądów istotny pozostaje fakt udostępnienia sztuki publiczności w stałym, określonym miejscu, kwestią osobną pozostaje jego wybór. Przywołane formy obecności sztuki pozwalają na bezpośredni kontakt i tym samym poprzez doświadczenie możliwość odczuwania określonych doznań i emocji. Nie zawsze bezpośrednie doświadczenie dzieła jest możliwe, wtedy pojawia się inna forma obecności sztuki – *obecność pośrednia zwielokrotniona*. Ta forma pozwala poznawać sztukę w postaci swoistej reprodukcji, za sprawą różnych dostępnych powszechnie mediów: albumów, książek, czasopism, telewizji, radia, Internetu i innych. Powszechność dostępu poszczególnych dziedzin sztuki pozwala na masowy odbiór, co z kolei wkracza w zakres kultury masowej, przestrzeni, w której mieszczą się zarówno obiekty artystów uznane za dzieła sztuki – postrzegane jako obiekty kultury wysokiej – lub wytwory twórców, często z pogranicza sztuki, będące osobistą kreacją danej osoby, zaliczane do tzw. kultury niskiej. Nie oznacza to wszelako, że każdy wytwór człowieka nieposiadającego odpowiedniego przygotowania/wykształcenia artystycznego nie prezentuje żadnych wartości, ale też nie zawsze ma poziom pozwalający mu zrównać się z prawdziwymi dziełami o określonej wartości. Nie podejmując tu rozważań/wyjaśnień dotyczących rozróżnienia kultury wysokiej i niskiej, zwanej też popularną lub masową (uwagi w tym zakresie zawarłam w 1 podrozdziale), pragnę jedynie zwrócić uwagę, że rozróżnienia owe często są nieostre i bardzo płynne. Czy można bowiem koncert Filharmoników Wiedeńskich grany w filharmonii, ale emitowany przez telewizję publiczną, określić jako kulturę masową? Czy spektakl teatralny, opera wystawiane w nieczynnej hali fabrycznej, na ulicy, w parku tracą status kultury wysokiej? Czy wreszcie praca: rzeźba, obraz artysty/amatora wystawiony w muzeum to kultura wysoka czy popularna/niska? Takich przykładów – dyskusyjnych – jest zapewne wiele i nie sposób znaleźć słusznej odpowiedzi. Jest jednak coś, co powoduje, że raczej nikt obrazu Malczewskiego, Matejki czy Rubensa, lub muzyki Szopena, Mozarta czy Pendereckiego nie zaliczy do kultury masowej, niskiej. Tak jak nie zdarza się, by koncerty popularnej muzyki disco polo uznawano za sztukę. Tym czymś jest wiedza i wychowanie, które pozwalają rozróżnić kulturę wysoką od kultury niskiej.

Sztuka bywa dostępna także w *obecności ideacyjnej*, czyli takiej, w której odbiorca nie doświadcza dzieła sztuki nie tylko w bezpośrednim kontakcie, ale również w pośrednim, za pomocą mediów. „Odbiorcy jest tu dostępny jedynie opis wytworu [...], np. w formie recenzji” (Golka, 2008, 163). Poznawanie sztuki poprzez cudze wrażenia, doświadczenia – wyrażane w przekazach, opisach – jest współcześnie bardzo popularne i powszechne w działaniach edukacyjnych młodego pokolenia. Czytanie książki, oglądanie spektaklu teatralnego czy rzeźby w muzeum, lub słuchanie koncertu muzyki klasycznej w filharmonii to dla wielu młodych ludzi obszar niedostępny lub zbędny, wszak istnieje tyle możliwości, by poznać obiekt w przetworzonej formie. Przyczyna tego stanu leży w środowisku

rodzinnym i szkolnym, to wynik niewiedzy i zaniechań wychowawczych. Jakże trafne są tu słowa Alberta Camusa: „największa sława polega dziś na tym, by być podziwianym bądź negowanym, nie będąc czytany” (Rudzińska, 1978, 74). Zapewne nie wszystkich dzieł sztuki można doświadczyć w bezpośrednim poznaniu, ale budowanie własnej tożsamości i życia wyłącznie na opiniach innych osób nie służy niczemu dobremu. Marian Golka wykazuje jeszcze jedną formę obecności sztuki – *utajoną*. Ta forma dotyczy dzieł sztuki, które powstały, ale z różnych przyczyn nie są eksponowane w przestrzeni publicznej. Miejscem ich „ekspozycji” są magazyny, pracownie artystów, szuflady. Znaczący sztuki uważają, że taki stan jest efektem nadmiaru dzieł sztuki w danym czasie. A może to tylko nieodpowiednia dystrybucja tych dóbr? Może warto byłoby „wyprowadzić” je z ukrycia i podzielić się ich wartością (Golka, 2008, 164).

Wybrane, najpowszechniejsze przykłady obecności sztuki w przestrzeni publicznej nie zamykają innych możliwości, kluczową kwestią pozostaje potrzeba, umiejętność i chęć ich poznania. Rozpatrując obecność, a dalej miejsce sztuki w poszczególnych środowiskach, pragnę zwrócić uwagę na te formy obecności, które najlepiej widać lub są najczęściej identyfikowane poprzez funkcjonujące tam instytucje kultury stanowiące szczególne miejsce rozwoju i popularyzowania sztuki. Prezentując instytucje kultury w przestrzeni społecznej, należy pamiętać, że „zamieszkała” w nich sztuka to nie tylko dzieła artystyczne sławiące jej wartość, nie tylko elementy upiększające dane środowisko, ale nade wszystko to dzieła człowieka stworzone dla jego holistycznego rozwoju, dla dobra powszechnego.

Prezentacja instytucji, które pozwalają na zaistnienie poszczególnych dziedzin sztuki w danym środowisku, w każdym przypadku ujawnia funkcje artystyczne i społeczne oraz walory edukacyjno-wychowawcze, a to w najwyższym stopniu potwierdza potrzebę obecności sztuki w przestrzeni społecznej – miejskiej czy wiejskiej – chociaż w tej ostatniej zdecydowanie w mniejszym zakresie. Dlatego nie marginalizując małych miasteczek i wsi, prowadzone analizy będą dotyczyły zasadniczo środowisk miejskich. „Miejska przestrzeń publiczna w istocie wykształca się w wielowymiarowych procesach interakcji pomiędzy »przestrzenią obiektywną« a »przestrzenią subiektywną«. Pierwszą z nich tworzą fizyczne formy przestrzenne – budynki, ulice, parki, place, a także całe układy urbanistyczne, czyli obiektywne struktury »materialnego świata«, które stanowią przedmiot doświadczenia użytkowników miasta. Na drugą zaś składają się indywidualne i zbiorowe akty świadomości, ukierunkowane na przestrzeń obiektywną. »Przestrzeń subiektywna« ujawnia się w aktach doświadczania materialnych form przestrzennych zachodzących na dwóch płaszczyznach: 1) mentalnej, w obrębie której wyróżnić można indywidualne percepcje, przeżycia, sposoby konceptualizacji miejsc i 2) behawioralnej, na którą składają się działania jednostek w przestrzeni oraz procesy używania i osvajania jej” (Miciukiewicz, 2006, 210).

W przestrzeni publicznej, zarówno dużych, jak i małych miast oraz terenów wiejskich, najczęściej sytuowane były i są biblioteki. Fakt ten ma związek z kilkoma czynnikami: po pierwsze, umiejętność czytania już od najmłodszych lat pozwala w pełni korzystać z oferty literatury tam zgromadzonej; po wtóre biblioteki/zbiory literatury mogą być sytuowane w różnych obiektach specjalnie – niekiedy czasowo – aranżowanych. Historia potwierdza, że to nie miejsce, ale kultura i chęć korzystania z książki są najważniejsze. Biblioteki to jedne z pierwszych powszechnych instytucji kultury. „Największą i najlepszą biblioteką naukową, działającą w środowisku wśród pierwszych chrześcijan, mogła poszczycić się Cezarea w Palestynie. Założył ją około 232 r. Orygenes” (Trojnar, 2002, 527). Chrześcijaństwo, także w późniejszych okresach, miało wielkie zasługi dla zachowania dziedzictwa cywilizacji rzymskiej i greckiej. „Było to możliwe dzięki działalności bibliotek i szkół podobnych do tych, które funkcjonowały w Aleksandrii i Cezarei” (Trojnar, 2002, 530). Podobnie jak w innych krajach, również w Polsce „pierwszymi stałymi ośrodkami kultury książki były oczywiście skrytoria i biblioteki klasztorne oraz kościelne” (Szczepeński, 1971, 87). Biblioteki właściwie od początku swego istnienia – niezależnie od miejsca założenia – zorientowane były na pełnienie określonej misji. Władysław Kopaliński słowem *misja* określał m.in.: posłannictwo; ważne zadanie do spełnienia; odpowiedzialne zlecenie do wykonania (Kopaliński, 1994, 334). Już sama idea powołania biblioteki była misją, zwłaszcza w okresie powszechnego analfabetyzmu.

W naszym kraju na przełomie XIX i XX wieku wielką orędowniczką powoływania bibliotek, zwłaszcza w niewielkich środowiskach, była Helena Radlińska. Znakomity pedagog, twórczyni rodzimej pedagogiki społecznej, świadoma skali analfabetyzmu, stanu i warunków społecznych, w jakich wychowywały się dzieci, oraz braku właściwej opieki i systematycznej edukacji, już od najmłodszych lat podejmowała liczne działania zorientowane na upowszechnienie czytelnictwa i edukacji, tym samym likwidację analfabetyzmu. Świadome i celowe działania podejmowane przez Radlińską były poparte wiedzą i doświadczeniem, nie tylko własnym. Środowisko wychowawcze wspomnianej autorki to przede wszystkim dom, w którym bardzo często gościli przedstawiciele kultury, nauki i polityki. To ich rozmowy, dyskusje ukształtowały świadomość i potrzebę realizacji pozytywistycznej idei – pracy u podstaw. Pierwsze formy literackie prezentujące postaci z historii Polski lub kultury, które sama przygotowywała, były skierowane do dzieci oraz młodzieży, miały stanowić źródło wiedzy o historii kraju i jego kulturze, jednocześnie były materiałem szkoleniowym do nauki czytania.

Sytuacja polityczna i społeczna kraju – do 1918 roku jeszcze pod zaborami, powszechny analfabetyzm – skłaniały światłe osoby do refleksji, że kraj po odzyskaniu niepodległości będzie potrzebował wykształconych osób do jego odbudowy, potrzebna jest zatem powszechna i systematyczna edukacja, począwszy od 7. roku życia, oraz edukacja dorosłych, by w jak najkrótszym czasie osoby

te nabyły elementarnych umiejętności czytania i pisania. Realizacji tej myśli przyswiecała idea organizowania bibliotek publicznych, zwłaszcza na terenach wiejskich, tym samym stała dostępność literatury rodzimej i powszechnej. Nie bez przyczyny Radlińska przez całe życie uważała, że najlepszym środkiem dydaktycznym w edukacji jest książka. Odnotowanie roli Radlińskiej w polskim bibliotekarstwie wydaje się konieczne, bo to za jej sprawą zamysł rozwoju czytelnictwa był realizowany, ale także stale rozwijany – nawet, chociaż w niewielkim stopniu, w okresie II wojny światowej – do okresu transformacji, kiedy to z uwagi na zmiany administracyjne oraz deficyty finansowe pojawiły się pewne ograniczenia i niektóre placówki przestały formalnie funkcjonować. Warto jednak pamiętać, że staraniem nie tyle lokalnych władz, ile samych mieszkańców – dla których biblioteka była często jedynym środowiskiem kultury w lokalnej przestrzeni – ocalałe zbiory z likwidowanych bibliotek lokowano w szkołach czy prywatnych domach. W dobie obecnej można powiedzieć o swoistej rewitalizacji bibliotek na wsi i w małych miastach. To jakby kontynuacja idei z końca XIX wieku.

Misja społeczna biblioteki na przestrzeni wieków z pewnością ulegała modyfikacji, pozostając jednak wierna określonym i niezmiennym wartościom, co potwierdza literatura przedmiotu. „»Misyjność« bibliotekarstwa w Polsce objawiła się wyraźniej [...] w okresie dwudziestolecia międzywojennego, wraz z początkami bibliotekarstwa oświatowego. Jego powstanie wiąże się z akcją walki z analfabetyzmem i nauczaniem języka polskiego, podjętą po I wojnie światowej, odzyskaniu niepodległości, w związku ze scalaniem ziem podzielonych rozbiarami. Bibliotekarze (głównie kobiety) uczestniczyli w tych akcjach społecznie, najpierw ucząc czytania dzieci i dorosłych, a po wykształceniu tej umiejętności – oferując dostęp do literatury” (Zybert, 2000, 16). Literatura, zwłaszcza rodzimych autorów, stała się w tamtych czasach orężem walki o odzyskanie niepodległości, zachowanie tożsamości, kultury i dziedzictwa narodowego, wreszcie narzędziem walki z analfabetyzmem. Podobną funkcję przyszło pełnić literaturze jeszcze w okresie II wojny oraz po jej zakończeniu. „Po II wojnie światowej niemal wszystkie biblioteki powróciły do swojej funkcji pierwotnej – zgromadzenia, ocalenia bądź odzyskania jak największej ilości zbiorów. Jednocześnie prowadzono znów mozolną służbę edukacji, przede wszystkim podstawowej” (Zybert, 2000, 16).

Upowszechnienie szkolnictwa, finalizacja procesu walki z analfabetyzmem oraz rozwój nowych (na nowo odczytanych) idei pedagogicznych, rozwój pedagogiki personalistycznej, a nade wszystko orientacja na dziecko, nie tyle jako jednostkę bezwarunkowo podporządkowaną rodzicom, ale dostrzeżenie w nim – między innymi za sprawą Ellen Key i Janusza Korczaka – indywidualności, potencjału i praw, przyniosły zmiany w systemie edukacji i instytucjonalnym procesie wychowania. Zasadniczo w szkołach, chociaż i w licznych środowiskach rodzinnych, gdzie rodzice sami mieli potrzebę czytania, popularyzowano czytel-

nictwo od najmłodszych lat. Szkoły były zobligowane do prowadzenia bibliotek szkolnych dysponujących zbiorem pozycji z kanonu lektur szkolnych, a także literatury powszechnej i naukowej. Biblioteka stwarzała możliwość wypożyczenia książki, ale też prowadziła szeroką działalność edukacyjną i wychowawczą.

Swoistym wyzwaniem dla instytucji kultury, w tym bibliotek pełniących szczególną rolę w środowiskach coraz bardziej zróżnicowanych kulturowo, jest zapewnienie literatury w językach grup migrantów. Zgromadzenie literatury obcojęzycznej, nawet w niewielkiej liczbie woluminów, świadczy nie tylko o świadomości, wrażliwości i kulturze pracowników danej instytucji, ale jest wyrazem tolerancji, gestem/sygnałem akceptacji i inicjacją dialogu.

Biblioteki od lat są nie tylko miejscem wypożyczania książek, ale również edukacji i popularyzacji kultury czytelnicznej. Różnorodność form, spotkań autorskich kierowana jest do wszystkich zainteresowanych grup wiekowych.

Jedną z najstarszych bibliotek publicznych w Europie jest Biblioteka Ambrosiana w Mediolanie. Jak wskazuje historia pisana oraz architektoniczne/budowlane „usterki”/ubytki, ówczesni mieszkańcy często tu bywali, szukając wiedzy. Historia biblioteki to historia ludzkości, począwszy od czasów starożytnych do współczesności. „Domy książek były przez wieki monumentalnymi sanktuariami wiedzy. Dziś książnicę można mieć na jednym urządzeniu elektronicznym. Wygodne, ale pozbawione magii” (Krzemińska, 2018c, 64). I raczej nie można o nich powiedzieć: *świątynia*. Popularyzacja biblioteki, od czasów Radlińskiej do czasów współczesnych, ma zasadniczo ten sam zamysł i cel: umożliwić potencjalnemu czytelnikowi bezpośredni kontakt z literaturą polską i obcą, zainteresowanie nią tak, by wzbudzić stałą potrzebę korzystania z tej instytucji. Zmieniły się miejsca, gdzie sytuowane są biblioteki. Zachowując odrębną instytucjonalność, stanowią już nie tylko osobne budynki w przestrzeni lokalnej, ale podobnie jak biblioteki szkolne czy uniwersyteckie są lokowane w przestrzeni innych instytucji, przestrzeni społecznych, np. w galeriach handlowych czy na dworcach, tak by jak najbardziej „przybliżyć” książkę czytelnikowi. Uwzględniając realia, to „wpiśnięcie” literatury w przestrzeń handlową czy komunikacyjną może być całkiem trafnym pomysłem (Wiśniewski, 2018, 83). W opinii Umberto Eco: „Biblioteka [...] powinna być łatwo dostępna, a jej bramy otwarte dla wszystkich członków wspólnoty, którzy mogą swobodnie z niej korzystać bez względu na rasę, kolor skóry, narodowość, wiek, płeć, wyznanie, język, stan cywilny i poziom wykształcenia” (Eco, 2007b, 48). Nie tylko te kategorie jako istotne w kontakcie czytelnik – biblioteka dostrzegał autor. „Gmach będący помещeniem biblioteki winien mieć położenie centralne, łatwo dostępne, również dla niepełnosprawnych, i być otwarty w godzinach dogodnych dla wszystkich. Gmach i jego wyposażenie powinny być estetyczne, wygodne i przytulne, a sprawą o zasadniczym znaczeniu jest to, by czytelnicy mieli bezpośredni dostęp do półek” (Eco, 2007b, 48).

Kolejną instytucją kultury, którą coraz częściej dostrzegamy w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych, są muzea. „Idea muzealnictwa jest niemal tak

stara jak sama ludzkość – ale nie możemy z całą stanowczością stwierdzić, że kolekcjonerzy zabytków w epoce starożytnej docenili w pełni wychowawcze znaczenie swoich kolekcji. Niektórzy wielcy filozofowie starożytni wyraźnie niemal umniejszali rolę wychowawczą i poznawczą dzieła sztuki. Z ich punktu widzenia nie można im odmówić słuszności” (Grzegorzewski, 1978, 7). Muzea znano już w czasach przedgreckich. Organizacja muzeów w okresie starożytnym była potwierdzeniem potrzeby podzielenia się z przyszłymi pokoleniami dotychczasowymi dokonaniem. Czy dominowała tu troska o zapewnienie wiedzy i rozwoju kolejnych pokoleń, czy dotyczyło to raczej zapewnienia własnej sławy i chwały, o to mniejsza. Ważne, że dziedzictwo praprzodków, przynajmniej w pewnym zakresie, zostało ocalone i służy społecznościom w kolejnych wiekach. Zapewne ówczesna organizacja tych instytucji była zgoła odmienna od współczesnej, i to nie tylko z powodu rozwoju technologii, tym bardziej, że *gros* eksponatów – jak je dzisiaj postrzegamy – to były np. budynki użyteczności publicznej lub mieszkania, a zatem ich ekspozycja to miejsce ich pierwotnego usytuowania, właściwie obiekty te same przyjęły status muzeum. Najważniejsze, że już wtedy ktoś pomyślał o zachowaniu dla potomnych przedmiotów ilustrujących ówczesne życie.

„Marzenie o przetrwaniu i nieśmiertelności związane jest z charakterem ludzkim od czasów najdawniejszych, ale właśnie w starożytnym Egipcie z marzenia tego uczyniono religię, kult i rytuał” (Żygulski, 1982, 13). Egipcjanie wierzyli nie tylko w nieśmiertelność, ale także uważali, że można zachować przedmioty, ocalić je od zapomnienia. Już wtedy dostrzegano społeczne znaczenie podejmowanych działań. Potwierdza to niniejszy przykład: „Przez długie wieki Konstantynopol był miastem-muzeum sztuki antycznej i bizantyjskiej, prawdziwą arką wśród wzburzonych fluktów historii; w bezprzykładny sposób splądrowany w 1204 r. przez łacińskich krzyżowców, zdobyty ostatecznie przez Turków w 1453 r., do dziś mimo wszystko utrzymał integralnie ów muzealny charakter; status muzeum posiadają tam licznie zachowane kościoły bizantyjskie, przede wszystkim Hagia Sophia” (Żygulski, 1982, 18). Podobnie miastami-muzeami są Florencja i Rzym, z uwagi na ich architekturę, jak również za sprawą wielowiekowego rozwoju twórczości artystycznej, literackiej i naukowej.

Rozważając o początkach muzealnictwa, należy zauważyć, że już w średniowieczu podejmowano próby katalogowania dóbr, skarbów, ozdób, dotyczyło to głównie świątyń, zamków, pałaców i bibliotek. W XII wieku opat Suger „poleciał sporządzić wierny katalog zawartości skarbcza, we wstępie którego napisał: »Uważaliśmy za stosowne sporządzić listę wszelkich ozdób kościoła, jakie za sprawą Boga podczas naszego zarządzania przystroili tę świątynię. [...] Zrobiliśmy to też dlatego, aby Niepamięć, zazdrosna rywalka Prawdy, nie mogła się tu wśliznąć i pogmatwać dalsze przedsięwzięcia«” (Żygulski, 1982, 21). Słowa świątelnego opata są doskonałym wyrażeniem idei ówczesnego, ale i współczesnego muzealnictwa. Idei, którą już w średniowieczu można odczytać nie tylko jako formę

artystyczną, ale przede wszystkim edukacyjną. Z perspektywy minionych wieków można powiedzieć, że wymiar edukacyjny został nie tylko zachowany, ale współcześnie coraz bardziej się rozwija.

Każdy kontynent, region w dobie globalizmu, poprzez dawniejsze czy bardziej zbliżone współczesności obiekty, muzea, pozwala na uzyskanie powszechnej wiedzy zasadniczo w każdym obszarze. Wiedzy, która stanowi konieczną bazę dla współczesnego rozwoju cywilizacyjnego. Nie jest prawdą, że bez wiedzy historycznej można kreować przyszłość, niezależnie, czy myślimy o rozwoju społeczeństwa, architekturze, czy o budowie urządzeń elektronicznych. Nauka także ma swoje praźródła. To minionym pokoleniom zawdzięczamy współczesny rozwój. Wspominam o tym, ponieważ w perspektywie pedagogicznej – edukacji i wychowania – ten obszar przeszłości, dziedzictwa wydaje mi się niezwykle istotny. A muzeum – jako instytucja ochrony, zachowania i prezentacji kultury/sztuki – jest nie tylko realnym obiektem, ale symbolem rozumu, szacunku i odpowiedzialności. Dlatego – na wybranych przykładach – nieco szerzej pragnę odnieść się do tej idei, wskazując to, co jej współcześnie zawdzięczamy.

Okresem, który znacząco przyczynił się do publicznego eksponowania dzieł sztuki, był renesans, w którym ponownie odkrywano wartość antyku.

„Włochom zawdzięczamy pełne odrodzenie idei muzealnictwa i recepcję – w nowym znaczeniu – samego terminu »muzeum«. Dokonało się to w XV w. za sprawą humanistów. Głównym ich celem było odkrycie zaginionego lub tylko przysypanego pyłem średniowiecza, świata starożytnego” (Żygulski, 1982, 23). Kolebką nowożytnego muzealnictwa była Florencja, która za sprawą znakomitych rodów (m.in. Medyceuszy) zgromadziła nie tylko wyjątkowe dzieła, ale tworząc ciekawe rozwiązania architektoniczne – użyteczne i piękne – cała stała się ikoną sztuki i świadectwem jej obecności w życiu społecznym minionych pokoleń.

Znając warunki życia społeczeństw poszczególnych okresów historycznych, wiemy, że bezpośredni kontakt ze sztuką miał zawsze zróżnicowany wymiar, ale zawsze był zachowany. Uboższym warstwom społecznym musiał wystarczać kontakt ze sztuką obecną w przestrzeni społecznej, jak architektura, przedstawienia teatralne czy muzyczne, obrzędy religijne. Formy te dostarczały również możliwości recepcji sztuki użytkowej – kostiumów, przyborów codziennego użytku. Nawet jeżeli przesłania prezentowanych form nie były w pełni zrozumiałe, to samo uczestnictwo, pozytywna „izolacja” od trudnej rzeczywistości, wrażenia estetyczne, doznania piękna – muzyki, tańca, słowa czy obrazu – stanowiły istotną wartość dla życia tych ludzi. Ograniczenie – w przeszłości – dostępności do instytucjonalnych form sztuki było stosunkowo powszechne, ale za to przestrzeń społeczna stwarzała możliwości uczestnictwa w kulturze/sztuce oraz zainteresowania sztuką, nawet tak zwaną uliczną. Z czasem dostępność sztuki staje się coraz większa, posługując się słowami Znanieckiego, można powiedzieć, że sztuka się upowszechniła, nie tracąc nic ze swego arcyzmu i wartości. Przykłady

odnaleźć można w XVI i XVII wieku, kiedy to rozwija się kolekcjonerstwo reprezentowane nie tylko przez arystokratów, ale także przez mieszczan. Praktykę tę obserwowano w tamtych czasach nie tylko w Europie, ale także na innych kontynentach. Kupowano dzieła sztuki dla prestiżu i wzmocnienia posiadanego kapitału, ale także w znacznej mierze dla przyjemności, dla ich piękna. Ten wymiar zainteresowania sztuką – głównie malarstwem i rzeźbą, ale także literaturą czy muzyką – sprzyjał rozwojowi tych dziedzin. W coraz większym stopniu dostrzegano twórczość rodzimych artystów w poszczególnych krajach i chociaż nie zawsze wartość twórczości danego artysty była uznawana, to jednak zamysł swoistego katalogowania – jak określiłby to Umberto Eco (2009) – został trwale zainicjowany.

Schyłek XVIII i początek XIX wieku, to czas konstytuowania się idei muzeum narodowego, obejmującego i pielęgnującego zbiory narodowego dziedzictwa z minionych okresów, będących świadectwem tożsamości danego narodu. W Polsce po 1796 roku pomimo rządów zaborców światłe grupy Polaków podejmowały działania zorientowane na ratowanie dzieł, przedmiotów istotnych dla narodu. Kluczową rolę odegrała tu księżna Izabela Czartoryska. W siedzibie rodu, w Puławach wybudowała rotundę, którą nazwała Świątynią Sybilli. Było to nie tylko miejsce rozmyślań, ale też skarbiec/muzeum, gdzie księżna zgromadziła liczne historyczne dzieła sztuki, nie tylko *stricte* rodzinne pamiątki. „Nad portalem umieszczony był napis z liter odlanych w brązie: PRZESZŁOŚĆ PRZYSZŁOŚCI. W napisie tym streszczała się idea przewodnia przyświecająca fundatorce muzeum. Przeszłość należało upienić i uszlachetnić przez ukazanie dawnych skarbów i trofeów, od kształtu bowiem przeszłości zależna jest przyszłość narodu” (Żygulski, 1982, 57). Świadomość i logika rozumowania księżnej, a nade wszystko zamysł realizowanego projektu nie dla wszystkich były tak oczywiste. Z perspektywy czasu widać, jak słuszna była to idea. To też świadectwo, choć nie powszechne, dobrego wykorzystania istniejących możliwości dla dobra ogółu.

„Od początku istnienia muzea gromadziły przedmioty, które – wybrane i wyłączone z codzienności na rzecz przedłużenia ich substancjalnego bytu, wystawiane na pokaz – zyskiwały transcendentne wobec siebie znaczenia i wartości; otrzymywały status dóbr. Nazywając w określonym miejscu i czasie niektóre rzeczy materialne »pomnikami historii«, »zabytkami techniki«, okazami przyrody« czy »dziełami sztuki«, muzeum spełnia w kulturze funkcje oznaczania i wartościowania. Kreuje ono – w owym procesie aksjosemiozy – nowe dobra, weryfikuje te wyznaczone przez poprzednie pokolenia, odmienne kręgi kulturowe, minione i aktualne subkultury” (Krzemińska, 1987, 7–8).

Muzea były/są ilustracją życia społeczeństw w poszczególnych epokach. Wielość, różnorodność, wartość i zużycie zgromadzonych eksponatów stanowiły kategorie, które dostarczały określonej wiedzy. Począwszy od starożytności, poprzez kolejne epoki społeczności podejmowały trud gromadzenia przedmiotów

opisujących codzienność życia swego czasu. Zasadniczo do okresu oświecenia konsekwencje aktywności muzealniczej odnajdujemy na dworach królewskich, w rezydencjach magnackich, dworach szlacheckich. Dopiero XVIII wiek zaznaczył się jako okres rozkwitu muzealnictwa, które było nie tylko wyrazem kolekcjonerstwa osób posiadających, ale świadomym działaniem osób światłych dbających nie o dobro własne, ale i dobro społeczne. W XIX wieku muzeum miało status instytucji społecznej. To w tym okresie podejmowano próby upowszechnienia sztuki, podkreślając, że w instytucjach kultury „dzieją się prawdziwie rzeczy piękne” (Krzemińska, 1987, 25). Tę sentencję warto upowszechnić, nadal bowiem jest aktualna.

„Zgodnie z przyjętą przez Międzynarodową Radę Muzeów definicją – muzeum jest instytucją trwałą, nie obliczoną na zysk, pozostającą w służbie społeczeństwa i jego rozwoju, otwartą dla publiczności, mającą za zadanie gromadzenie, konserwowanie, badanie, rozpowszechnianie i wystawianie materialnych świadectw dotyczących człowieka i jego otoczenia, a to dla studiowania, edukacji i przyjemności” (Żygulski, 1982, 12). Znamienne, że urzędnicy dostrzegają w instytucjach kultury potencjał, wartość społeczną, obszar edukacji, a nauczyciele, wychowawcy – jak często pokazuje rzeczywistość – tak rzadko. A tymczasem rozwój świadomości społecznej określonej grupy osób w poszczególnych okresach historycznych spowodował rozwój muzealnictwa. Obecne w przestrzeni społecznej różne typy muzeów potwierdzają znaczenie przeszłości dla rozwoju przyszłych pokoleń. Różnorodność tych instytucji stanowi znaczący opis dokonań dawnych społeczeństw, skali i obszarów ich aktywności, warunków ich życia. To znakomite uzupełnienie narracji literackich, dokumentów historycznych. Różnorodność tematyczna muzeów to znakomite miejsce wieloaspektowej edukacji.

Nie sposób wymienić wszystkich typów muzeów funkcjonujących współcześnie, ale przywołanie niektórych pozwoli na ukazanie przynajmniej zakresu oferty, jaką te instytucje dysponują. Typologia instytucji muzeum kształtowana jest w oparciu o: usytuowanie geograficzne, miejsce lokacji, okres historyczny, rodzaj eksponatów/zbiorów, dyscyplinę naukową/artystyczną, rodzaj aktywności społecznej/zawodowej, religię, przyrodę, rolnictwo, przemysł, dziedzinę sztuki i inne. Z uwagi na rodzaj/charakter zbiorów mogą mieć one zakres międzynarodowy, krajowy, regionalny czy lokalny. Niezależnie od powyższych każda instytucja ma istotną wartość poznawczą, emocjonalną czy estetyczną. Muzea w świadomości społecznej identyfikują się najczęściej z prezentowaniem eksponatów w zakresie sztuki. Przykładami muzeum artystycznego, obejmującego szerokie spektrum z obszaru malarstwa, rzeźby, piśmiennictwa oraz innych wytworów sztuki światowej, są np. Luwr czy British Museum.

Edukacyjne i społeczne walory zbiorów, nawet tych prywatnych, najlepiej zaświadczać o rozwoju myśli zorientowanej na włączenie sztuki, dziedzictwa narodowego i globalnego w proces edukacyjno-wychowawczy. Przykładem

są stanowiska dawnych polskich władców i arystokracji. „Oświeceniowe postawy altruizmu i praktyczności wobec zbiorów artystycznych demonstrowali” (Żygulski, 1982, 27) między innymi Izabela z Czartoryskich Lubomirska, Stanisław Kostka Potocki czy Stanisław August Poniatowski. Światłe idee polskiego władcy, rozumienie wartości sztuki i jej społecznego potencjału same w sobie są wartością. Wydawać by się mogło, że zainicjowane przez władców, ówczesnych arystokratów idee upowszechniania kultury/sztuki nie tylko wśród określonych grup społecznych, ale nade wszystko wśród warstw nieoświeconych, będących dla nich możliwością, przestrzenią oświecenia/edukacji, znajdują zrozumienie wyrażające się w praktyce społecznej i edukacyjnej. Jak ilustrują przekazy z przeszłości, a może przede wszystkim współczesność, w pewnym zakresie owe oświeceniowe nurty znalazły odzwierciedlenie w przestrzeni życia społecznego, rejestrujemy wszak rozwój i powoływanie nowych muzeów, z zamysłem zachowania wiedzy o danym czasie społeczno-historycznym dla kolejnych pokoleń.

Obserwując rzeczywistość, codzienne funkcjonowanie społeczeństwa, świadomość, wiedzę, relacje i postawy młodego pokolenia, dostrzegam znaczący deficyt wykorzystania wielości dóbr zgromadzonych w muzeach. Można odnieść wrażenie, że system edukacji, nauczyciele oraz rodzice, czy to z nieświadomości, czy niefrasobliwości, stosunkowo rzadko „sięgają” do zasobów muzeów, mimo że znajdują się one w środowisku ich zamieszkania. Nawet współcześnie, kiedy poziom wykształcenia naszego społeczeństwa tak znacząco wzrósł, w nieznanym stopniu przekłada się to na uczestnictwo młodzieży w ofertach tych instytucji. Stan ten wydaje się rezultatem braku odczuwanej potrzeby, niedostatku wzorów zachowań, przedmiotowej edukacji, co w konsekwencji skutkuje petryfikacją ukształtowanych w rodzinach i w szkole zachowań nieuwzględniających wartości dziedzictwa kulturowego i sztuki z minionych okresów oraz współczesnej. To u organizatorów i twórców idei muzealnictwa dostrzegam większe zaangażowanie w inicjowanie edukacji kierowanej do młodzieży. To cenna inicjatywa, ale dalece niewystarczająca w praktyce oświatowej. „Jednym z przejawów instrumentalnego podejścia do muzeów była znamienita dla początku wieku XX tendencja do wydobywania jego funkcji oświatowych” (Krzemińska, 1987, 54). Przywołana opinia – za sprawą »przejawów instrumentalnego podejścia« – może sugerować, że muzea są postrzegane wyłącznie instrumentalnie, co w moim odczuciu nie ma miejsca. Przytoczyłam tę refleksję, aby podkreślić funkcje oświatowe, edukacyjne, które muzea niezmiennie spełniają, mimo że – jak zauważa Krzemińska – dopiero początek XX wieku zaznaczył się pełną świadomością zorientowaną na edukacyjne walory prezentowanych treści muzealnych. Nie ma bowiem możliwości odmówienia tym instytucjom wartości autotelicznych, artystycznych. Jeżeli jednak równocześnie mogą one służyć praktyce edukacyjnej, społecznej, tym większa ich wartość.

Formułę/powinność oświatową prezentowanej instytucji odnajdujemy również w zapisie ustawy z 15 lutego 1962 r. o ochronie dóbr kultury i muzeach,

w której artykuł 45 stwierdzał „Muzeum jest instytucją, która gromadzi, przechowuje konserwuje i udostępnia dobra kultury w zakresie wiedzy, techniki i sztuki oraz okazy przyrody, prowadzi badania naukowe i działalność oświatową w zakresie ustalonym statutem, a także współdziała w upowszechnianiu nauki i sztuki z instytucjami, organizacjami i stowarzyszeniami o podobnych celach”.

Obecność w przestrzeni społecznej nakłada zarówno na jednostki, jak i instytucje określone zadania, które winny być odpowiedzialnie realizowane. Muzeum, niezależnie jakiej kategorii i jakiej sfery dotyczyło, w moim odczuciu, w każdym okresie historycznym, w którym było zakładane, stawało się niezwykle znaczącą instytucją w każdym środowisku. Podobnie jest współcześnie – rozstrzygnięcia polityczne, rozwój migracji, także międzykontynentalnej, rozwój konfliktów, sytuacji kryzysowych, upowszechnianie się zjawiska wielokulturowości winny zasadniczo skłaniać osoby, struktury odpowiedzialne za edukację i wspólne, bezpieczne funkcjonowanie do podejmowania konkretnych działań zorientowanych na poznawanie i upowszechnianie kultury własnej i obcej. Również dlatego, że „[m]uzea jako skarbnice najcenniejszych dzieł, zabytków i pamiątek sprzyjają rozwojowi harmonijnej i twórczej osobowości. Kształtują bowiem człowieka zarówno pod względem estetycznym, jak i moralnym intelektualnym oraz społecznym. Niezależnie od reprezentowanej specjalności muzea wpływają na ogólny rozwój jednostki, na kształtowanie humanistycznej postawy, łączą bowiem w swej działalności trzy główne elementy kultury: sztukę, naukę i technikę. Sprzyja to tworzeniu spójnego systemu wiedzy, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży” (Nowiński, red., 1977, 7).

Muzea, zarówno z przeszłości, jak i współczesne, zaświadczyają o wiedzy i umiejętnościach ówczesnych pokoleń, o ich potrzebach oraz możliwościach i formach ich realizacji. Czytelną tego egzemplifikacją są budynki-muzea będące wyrazem nie tylko wiedzy, umiejętności i kunsztu artystycznego twórców, ale historią dziejów ludzkości. Takich przykładów budynków czy całych miast w przestrzeni globalnej jest wiele. Pośród przywołanych wartości podkreślić należy także walory edukacyjne i wychowawcze tych obiektów. Świadomość potrzeby ich zachowania, podejmowanie działań zabezpieczających ich stan i świetność reprezentowane przez kolejne pokolenia to postawa odpowiedzialności społecznej, którą współcześnie należałoby jeszcze bardziej upowszechnić. Zwłaszcza że od wielu już lat w środowiskach lokalnych muzea prowadzą działalność oświatową, zarówno na terenie własnym, w środowisku otwartym, jak również w przestrzeni instytucji, z którymi podejmują współpracę.

Od końca XIX wieku w środowiskach życia społecznego zaistniało kino. Zasadniczo od momentu wynalezienia filmu stosunkowo szybko doszło do konstruowania się miejsc/przestrzeni, w których można było prezentować produkcje filmowe. Początkowo możliwości techniczne pozwalały tylko na produkcję filmu jako ruchomego obrazu, bez ścieżki dźwiękowej. Projekcje krótkich form, głównie dokumentalnych, odbywały się w miejscach, salach, które mogły zgro-

madźci określoną, zazwyczaj niewielką grupę ludzi. Rozwój techniki, a także coraz większe zainteresowanie tą dziedziną sztuki przyczyniły się do budowy sal kinowych, odrębnych budynków przeznaczonych do projekcji filmów.

Sztuka filmowa – jedna z najmłodszych dziedzin sztuki – jest formą, którą stosunkowo łatwo można rozpropagować w danym środowisku, dlatego ten rodzaj sztuki upowszechnił się stosunkowo szybko, zarówno w dużych ośrodkach, jak i małych miastach. Dowolność miejsca emisji filmu – zarówno w przeszłości, jak i obecnie, kiedy to celowo pewne festiwale lub przeglądy twórczości danego twórcy organizowane są w plenerze po to, by prezentowaną treść wpisać w konkretną przestrzeń oraz wprowadzić ją w społeczny rytm codzienności – nie zdominowała potrzeby stworzenia określonego budynku – miejsca, które jednoznacznie identyfikuje się z filmem. Choć kina jako budynki wpisane są w przestrzeń społeczną, to jednak nie są warunkiem koniecznym do doświadczania tej dziedziny sztuki. Film, jak każda inna dziedzina sztuki, może być bezpośrednio – bez konieczności istnienia zewnętrznej struktury (budynku) – wyświetlany w przestrzeni społecznej, to też dodatkowa wartość i siła sztuki, która nie wymaga oprawy, bo jest sztuką samą w sobie. Jednym z wielu przykładów jest festiwal Kino na Granicy odbywający się cyklicznie w Cieszynie.

Obecność kin w środowisku sprawia, że percepcja sztuki filmowej staje się bardziej dostępna dla szerokich mas. Kino i różnorodność oferty filmowej dają znaczne możliwości edukacji. Tematyka filmów to również płaszczyzna wychowania i socjalizacji. Kino w środowisku może pełnić także szereg funkcji społecznych kształtujących kulturę osobistą, relacje społeczne, wspierających edukację przedmiotową i wielokulturową, już chociażby poprzez prezentację kultury/sztuki poszczególnych narodów.

Film to dziedzina sztuki, którą podobnie jak inne w dobie obecnej można upowszechniać także poprzez nowoczesne media – telewizję, Internet. Dla wielu nadal jednak to kino jako świątynia filmu umożliwia najpełniejszą percepcję dzieła – sztuki przeznaczonej do masowego odbioru. To także dodatkowy walor pozwalający na kształtowanie tożsamości i identyfikacji odbiorcy ze społecznością oraz środowiskiem. Zwłaszcza kina studyjne lub te niewielkie, zlokalizowane w małych ośrodkach, obecnością artystyczną i społeczno-edukacyjną wpisują się najpełniej w przestrzeń życia społecznego. Obecność ta nie tylko inicjuje zainteresowanie sztuką filmową, ale także dyskusję inspirowaną podejmowaną tematyką.

Instytucją kultury, która od starożytności wpisuje się w przestrzeń społeczną, jest teatr. Sztuka ta – zarówno w formie słownej, jak i muzycznej – towarzyszy człowiekowi niemal od początków jego dziejów. Początkowo sztuka teatralna była prezentowana w otwartej przestrzeni życia społecznego. Inicjowana ówczesnie często potrzebą chwili – zaistniałą sytuacją lub potrzebą wyrażenia ekspresji twórcy – przybierała różne formy. Pierwsze spektakle teatralne były

zarówno przygotowaną wcześniej inscenizacją konkretnego tematu, jak i formą swobodną, odgrywaną w chwili, gdy było to konieczne.

W średniowieczu sztuka teatralna przyjmowała zasadniczo formę religijną, zatem misteria, jasełka przedstawiane były w kościołach, miejscach kultu. Sztuka świecka dominowała na dworach władców oraz w środowiskach możnowładców, arystokratów i szlachty. Z czasem teatr rozwinął się na tyle, że dostępność jego propozycji stawała się coraz powszechniejsza. Rozwój teatru w kolejnych epokach z czasem doprowadził do jego pełnej instytucjonalizacji. Teatry – świątynie sztuki dramatycznej czy operowej – były sytuowane w przestrzeni większych miast, co wiązało się przede wszystkim z dwoma aspektami: pozyskaniem grupy aktorów odgrywających określone role oraz ze środkami finansowymi umożliwiającymi jego funkcjonowanie (Wilk T., 2015). Uwzględniając jednak historycznie udokumentowane funkcje i walory teatru, jego obecność w społeczeństwie identyfikuje się z doświadczeniami artystycznymi, jak również edukacyjno-wychowawczymi.

Instytucja teatru, zarówno dramatycznego, jak i operowego, nawiązuje często do przeszłości regionu/miasta, często jest wpisana w jego historię. Teatr niezmiennie, czy to ukazując współczesne problemy społeczne, czy też odwołując się do historycznej przeszłości, ma charakter ponadczasowy. Jest świadkiem i ilustratorem społecznej codzienności. Symbolicznie oraz realnie rejestruje i kreuje życie człowieka. Procesy te zachodzą w najwyższym stopniu, gdy jednostka zechce uczestniczyć w scenicznej propozycji. Jak słusznie zauważa Margot Berthold – teatr jest pobudzającym elementem naszego bytu (1980, 550). Wkraczając w społeczną codzienność, teatr – zwłaszcza dramatyczny – reaguje na rzeczywistość, z jednej strony buduje swój byt na bazie obserwacji, „przetwarzając” ją – według autorskiej wizji – wprowadza na scenę, by widz z innej perspektywy zobaczył to, co dzieje się wokół niego. Uczestnictwo w spektaklu oraz umiejętność odczytania płynącego ze sceny przekazu to proces refleksji, namysłu i aktywności. Niezmiennie relacja teatr – człowiek jest obiegami zamkniętym, opierającym się na stałym rozwoju poszczególnych bytów. Historia wskazuje, że ów transfer jest satysfakcjonujący dla obu stron.

Pośród wielości zadań, jakie realizuje teatr, dla społecznego funkcjonowania znaczenie kluczowe ma przekaz, jaki „wysyła”. „Przekaz sztuki teatralnej charakteryzuje swoista dychotomia, jest to bowiem przekaz natury informacyjnej, jak i ekspresyjnej. Nie wszyscy widzowie reagują w tym samym czasie w ten sam sposób, bywa, że reakcja części publiczności jest jak gdyby opóźniona w czasie i opiera się nie na bezpośrednim odbiorze przekazu ze sceny, ale na pośrednim odczytaniu reakcji pozostałych widzów. Wynika to najczęściej z poziomu wrażliwości, w jaki jesteśmy jako widzowie wyposażeni. Opisane zachowanie nie jest prostym naśladownictwem, a raczej przykładem tego co Allport nazwał *facylitacją społeczną – ułatwieniem społecznym*. W wyniku tego – poniekąd – pośredniego odczytania poprzez reakcje innych widzów dokonuje się tzw. *infekcja*

psychiczna, czyli przejęcie się uczuciami innych” (Wilk, 2010, 104). Co istotne, owa infekcja psychiczna nie dotyczy tylko osób uczestniczących w danym czasie w spektaklu teatralnym, może też obejmować osoby, które w późniejszym czasie kontaktowały się z widzami danego wydarzenia.

Funkcjonując w przestrzeni społecznej, teatr – nawet jeżeli tego sobie nie uświadamiamy – zawsze w pewnym zakresie wpływa na postawy i działania mieszkańców danego regionu. Modeluje zachowania społeczne, kształtuje relacje interpersonalne, inspiruje do działania. Już Stefan Jaracz mówił o potrzebie uświadomienia społeczeństwa co do społecznej roli teatru. Podkreślał też silny związek sztuki teatralnej z rzeczywistością obiektywną (Jaracz, 1945). W dobie obecnej społeczne zaangażowanie teatru w jeszcze większym stopniu zaznacza się w codziennym życiu. Jest to konsekwencja większej wrażliwości i świadomości twórców. W pewnym zakresie to wynik działań edukacyjnych – skierowanych do społeczeństwa, zwłaszcza młodego pokolenia – wyrażających się w przesłaniu, że sztuka teatralna może być doskonałym narzędziem kompensacji i profilaktyki, mechanizmem regulującym relacje międzyludzkie w przestrzeni mikro- i makrospołecznej (Wilk, 2010, 200–223).

Institucja teatru to przede wszystkim przestrzeń prezentacji spektakli: dramatycznych czy operowych. Już w przeszłości, a obecnie jeszcze częściej, instytucje te prowadzą działalność okołoteatralną – spotkania, konkursy, projekcje, zabawy tematyczne, formy twórcze – dla każdej grupy wiekowej. Szczególną uwagę zwracają działania skierowane do dzieci i młodzieży. Intencją podejmowanych działań jest wieloaspektowa edukacja kulturalna, teatralna. To działania zorientowane na kształtowanie potrzeby uczestnictwa w sztuce, umiejętności jej odbioru i transmisji do własnego życia. Działania te kształtują jednocześnie pożądane społecznie postawy. Rozwijają wiedzę, odpowiedzialność, emocjonalność i estetykę. Młode pokolenie, uczestnicząc w owych propozycjach, nabywa także umiejętności spędzania czasu wolnego, co – jak pokazuje rzeczywistość – nie jest powszechną umiejętnością. Wszystkie te różnorodne w formie działania wpisują się w całokształt procesu rewitalizacji społecznej (Wilk, 2010, 315–330).

„Nie ma innej dziedziny życia, która w równym stopniu mogłaby i powinna spełniać misję etyczną, estetyczną, socjalną i filozoficzną” (Adamiecka-Sitek i in., 2012, 133), jak to czyni teatr. „Teatr jako jedyna ze sztuk ma przywilej »rytualności«. W sensie czysto laickim zresztą: jest aktem zbiorowym, widz ma szansę współuczestnictwa, spektakl jest czymś w rodzaju zbiorowego ceremoniału, systemu znaków. [...]. Zasada współuczestnictwa, zbiorowego ceremoniału, systemu znaków sprzyja wytworzeniu się pewnej szczególnej, zbiorowej aury psychicznej, koncentracji zbiorowej sugestii – organizuje wyobraźnię i poddaje dyscyplinie niepokoju” (Adamiecka-Sitek i in., 2012, 191–192). Przed laty i obecnie w otwartej przestrzeni miast spotykamy inscenizacje, spektakle spełniające wobec widzów/przechodniów funkcje artystyczne oraz społeczne. Tematyka niektórych spektakli jest próbą odwzorowania/ilustracji najczęściej trudnej

rzeczywistości. Pozateatralne prezentacje to doskonały zamysł twórców – próba dotarcia do widza, wzbudzenia jego zainteresowania sztuką i prezentowaną tematyką. To często dla wielu osób pierwsze zetknięcie się ze sztuką teatralną. Sceny teatralne Legnicy, Warszawy, Krakowa, Wałbrzycha czy Bydgoszczy to tylko niektóre środowiska „instalujące” swoją aktywność artystyczną w otwartej przestrzeni.

Teatr to niemal idealna forma komunikacji: słowo, ruch/gest, muzyka, scenografia, światło i emocje płynące w przestrzeń publiczną. Pytanie: czy i jaki będzie komunikat zwrotny?

Instytucją kultury, która najrzadziej występuje w środowiskach rodzimych miast, jest filharmonia. To miejsce, które jak żadne inne musi spełniać odpowiednie wymogi architektoniczne i nade wszystko akustyczne. Filharmonie, sale koncertowe – niezależnie od kubatury budynku, wielkości sali/przestrzeni, gdzie będzie prezentowana muzyka – muszą zachować odpowiednie ramy – układ i proporcje sali oraz jej wyposażenie, aby muzyka wykonywana w danej przestrzeni miała idealne brzmienie, co w przypadku muzyki klasycznej jest priorytetem.

Filharmonie to instytucje/siedziby orkiestr symfonicznych prezentujących repertuar twórców rodzimych i zagranicznych, utwory z różnych epok oraz muzykę współczesną. Wydaje się, że podstawowym kryterium wyboru, możliwości wybrzmienia danego dzieła muzycznego w tego typu instytucji jest jego wartość muzyczna i historyczna. Grana w filharmonii muzyka, najczęściej klasyczna, postrzegana jest przez znakomitą większość społeczeństwa jako trudna, niezrozumiała, a nawet nudna. To stanowiska osób, które nigdy nie doświadczyły bezpośredniego kontaktu z tego typu muzyką wykonywaną w miejscu najbardziej dla niej odpowiednim. Brak kultury muzycznej, odpowiedniej edukacji w poszczególnych środowiskach wychowawczych, deficyt wzorów uczestnictwa w rodzinie, wreszcie celowa i samoistna edukacja muzyczna w zakresie muzyki popularnej/masowej prowadzi w konsekwencji najczęściej do zaniechania i niechęci do uczestnictwa w ofertach filharmonii.

Muzyka klasyczna może doskonale wybrzmieć również w innych miejscach: kościołach, muzeach czy w otwartej przestrzeni i nawet jeżeli niektóre nuty zabrzmiały niedoskonale, nie tak czysto jak w idealnej sali filharmonii, to i tak będzie to piękne doświadczenie muzyczne. Stosunkowo niewiele rodzimych ośrodków muzycznych decyduje się na organizację koncertów lub spektakli operowych w otwartej przestrzeni, co wiąże się z ogromnym logistycznym przedsięwzięciem, ale jeżeli już się to uda, wrażenia i doświadczenia pozostają na zawsze. Koncerty solistów lub niewielkich grup muzyków grających muzykę klasyczną w parkach, w określonych sferach miast, są coraz częstsze, ale koncerty całej orkiestry czy przedstawienia operowe m.in. w parku, na stadionie czy na dachu galerii handlowej to propozycje, które już kilkakrotnie zaistniały w przestrzeni miasta za sprawą dyrektora Opery Wrocławskiej. To doskonały

przykład do naśladowania, wymagający wszelako zaangażowania i dobrej woli nie tylko artystów i pracowników administracyjnych opery, ale i przedstawicieli władz miasta.

W naszym kraju kultura muzyczna oraz potrzeby uczestnictwa czy to w obszarze muzyki klasycznej, teatru, czy opery/operetki sytuują się na stosunkowo niskim poziomie, czego dowodzą badania przeprowadzane cyklicznie np. przez Fundację Centrum Badania Opinii Społecznej (Feliksiak, 2018). Potwierdza to również obecność w instytucjach kultury zasadniczo tych samych grup osób, z niewielkim odsetkiem młodzieży. Sytuacja ta wymaga zatem wdrożenia zasadniczych rozwiązań edukacyjnych kształtujących potrzebę i kulturę muzyczną wśród dzieci i młodzieży. Zwłaszcza że muzyka to uniwersalne narzędzie komunikacji w wielokulturowej społeczności. Filharmonie, podobnie jak inne instytucje kultury, prowadzą autorskie programy edukacyjne kierowane do różnych grup wiekowych, chociaż szczególną atencją otacza się dzieci i młodzież, z uwagi na wciąż „otwarte” możliwości kształtowania określonych nawyków i postaw. Zróżnicowane formy: specjalny repertuar muzyczny, poznawanie instrumentów muzycznych, spotkania z muzykami, edukacja (jak powstaje muzyka), spotkania zachęcające do nauki gry na instrumentach muzycznych czy formy zintegrowane, np. muzyczno-plastyczne, to idealny proces edukacyjno-wychowawczy, nie tylko w zakresie muzyki, ale integracji pozostałych dziedzin sztuki. To jednocześnie kształtowanie pożądaných postaw społecznych, wartości, kultury osobistej oraz umiejętności gospodarowania czasem wolnym.

Przywołałam tu tylko wybrane, ale najczęściej występujące w przestrzeni lokalnej, instytucje kultury prezentujące sztukę o uznanej wartości i poziomie, która wymaga *a priori* wiedzy i uwagi – instytucje, które już samą formą kształtują przestrzeń. Każda instytucja kultury/sztuki obecna w przestrzeni społecznej przyczynia się do rewitalizacji życia społecznego, do uporządkowania relacji społecznych. Sądzę, że znacząca w tym zakresie jest wieloaspektowa edukacja – szczególnie dzieci i młodzieży – która dokonuje się w czasie spotkania, uczestnictwa, percepcji dzieła sztuki. Jak trafnie przekonywał Joseph Beuys, uczestnictwo w sztuce staje się znakomitym impulsem do wzajemnego poznania i nawiązania dialogu, tak niezbędnego w rzeczywistości pełnej konfliktów, niepokojów i odmienności. Tym bardziej warto uświadamiać, że doświadczenie sztuki jest formą oczyszczenia i formą wzmocnienia indywidualnego i społecznego. Już samo nawet bierne uczestnictwo w każdej formie sztuki jest doświadczeniem artystycznym i społecznym.

Jedną z najważniejszych cech współczesnej kultury jest jej masowość. Termin *kultura masowa* został upowszechniony w latach 60. XX wieku za sprawą rozwoju techniki i środków masowego przekazu. Kultura ta przybiera różne formy w zależności od ustroju społecznego, potrzeb i oczekiwań odbiorców. Przywołując ów termin, należy pamiętać, że często identyfikuje się go z określeniami *kultura popularna* i *kultura niska*. W tym znaczeniu zakres tematyczny kultury/

sztuki kierowany do odbiorcy prezentuje poziom niewymagający specjalnej koncentracji/uwagi czy wiedzy z danego zakresu. Toteż w tym obszarze dominują koncerty muzyki popularnej tudzież niektóre gatunki filmowe. W tej kategorii nie są ujmowane przedstawienia operowe czy koncerty muzyki klasycznej. Termin *kultura masowa* nie jest jednoznaczny z terminem *kultura powszechna* czy *popularna*. Użycie danego terminu winno być konsekwencją świadomości, jakie treści „kryją się” za danym terminem. Obok tej klasyfikacji istnieje jeszcze ujęcie, które „każe” nam postrzegać kulturę masową w innym formacie, a to za sprawą nośników elektronicznych, które pozwalają prezentować kulturę wysoką – koncerty, spektakle teatralne, operowe czy wernisaże w galeriach. Przekaz telewizyjny, radiowy czy internetowy, z racji liczby odbiorców, do których ma szansę dotrzeć, wpisuje się w zakres kultury masowej, ale tylko ze względu na formę przekazu, bo treści nadal pozostają w sferze kultury wysokiej.

Dzielę się w tym miejscu niniejszymi refleksjami, ponieważ zbyt często w społecznym dyskursie zanika rozróżnienie odmienności i wartości poszczególnych dziedzin czy przejawów sztuki, a nie jest to pożądane. Nie jest moim zamysłem ocenianie koncertów muzyki popularnej czy współczesnych występów kabaretowych, bo skoro zyskują publiczność i jej zainteresowanie, to pewnie są potrzebne i dla tych odbiorców mają określoną wartość, ale identyfikowanie lub porównywanie uczestnictwa w kulturze popularnej – której poziom jednak jest daleki od tego, który mógłby gwarantować jej miejsce w obszarze sztuki – z uczestnictwem w propozycjach kultury wysokiej jest niewłaściwe. Trudno też nie zgodzić się ze stanowiskiem Tadeusza Pawlusa, że „Granice między kulturą elitarną (wyższą) a kulturą popularną (niższą) ulegają procesualnemu zacieraniu, zmianie i ponownemu nakreśleniu. Zwraca na to uwagę m.in. Dominic Strinati” (Pawlus, 2015, 48). Wspomniany socjolog pisze, że „kultura masowa jest kulturą popularną tworzoną przez masową technikę przemysłową i sprzedawaną dla zysku masowej publiczności” (Strinati, 1998, 22). Inne stanowisko w postrzeganiu/różnicowaniu kultury wysokiej, niskiej, popularnej czy masowej prezentuje Street, określając, że „kultura popularna jest formą rozrywki skierowaną do dużej liczby osób, w odróżnieniu od kultury wysokiej, która ma charakter ekskluzywny, a dostępność do jej wytworów jest ograniczona” (Pawlus, 2015, 48). Współcześnie nie istnieje prosty zero-jedynkowy podział na kulturę elitarną (wysoką) i kulturę popularną (niską), trudno – uwzględniając wielość form i rodzajów sztuki w poszczególnych dziedzinach – wyznaczyć jedyną, kategorię, sztywną linię podziału. Wydaje się, że to nie narzucone formy/rozstrzygnięcia zewnętrzne mają klasyfikować poszczególne rodzaje twórczości, ale same dzieła, wytwory artystyczne, ma o tym przesądzać ich wartość oraz odbiorcy z odpowiednim poziomem wiedzy, wrażliwości i doświadczenia. Owo rozróżnienie jest istotne również po to, by odbiorcy byli świadomi, jaki rodzaj kultury/sztuki jest im proponowany, ale też by przygotować odbiorców, socjalizowanych przez lata w kulturze popularnej, do odbioru innego rodzaju kultury/sztuki, który

przekazuje wartości odmienne od znanych. To swoista edukacja, która może być podejmowana w przestrzeni publicznej, z zastosowaniem odpowiedniej aranżacji i obecności dzieł sztuki. Słusznie zauważa autorka: „Chodzi o to, żeby w kulturze powszechnej było godne miejsce na dzieła geniuszy i artystów, żeby dorastanie mas nie odbywało się kosztem najwyższych wartości narodowych, lecz drogą podnoszenia poziomu artystycznej świadomości, rozwijania wrażliwości estetycznej i krytycyzmu” (Hohensee-Ciszewska, 1982, 10).

Zamysł rozpowszechnienia sztuki wśród społeczeństwa nie jest nowy. Jeszcze w okresie zaborów, w 1901 roku, powstało towarzystwo Polska Sztuka Stosowana „zrzeszająca wielu wybitnych malarzy, rzeźbiarzy, architektów, etnografów i historyków sztuki, a także miłośników i mecenasów rzemiosła. [...] Program towarzystwa zakładał pobudzanie twórczości rodzimej w różnych kierunkach i różnymi metodami, głównie przez urządzenie wystaw i konkursów” (Czerwieńska, 1983, 20). Ideę tę rozwijano w Polsce w początkach XX wieku. W kolejnych dekadach popularyzowanie sztuki o znaczącej wartości przybierało różny wymiar. Upowszechnianie sztuki, dążenie do jej akceptacji oraz zrozumienia i odczytania funkcji nie tylko *stricte* artystycznych, ale także społecznych, użytecznych, było zamysłem samych twórców, a także reprezentantów nauki, którzy mieli świadomość roli i wartości tego obszaru dla rozwoju społecznego.

Jan Szczepański pisał: „Wydaje się, że za podstawę planowania kultury trzeba przyjąć inną teorię osobowości i inną teorię kultury. Nie można ograniczać pojęcia kultury tylko do zespołu wartości estetycznych, a planowanie aktywności kulturalnej tylko do uczestniczenia w tych wartościach” (Szczepański, 1971, 433). Sztuka bowiem nie jest tylko ozdobą życia, chociaż to też bardzo istotne, nie trzeba jednak sięgać do szeregu teorii czy antropologii filozoficznej, by przyznać, że sztuka to nieodłączna perspektywa codziennego życia, to przestrzeń i elementy usprawniające i regulujące społeczne funkcjonowanie.

Jeśli przyjmiemy, że sztuka jest idealną formą komunikacji społecznej, to istotny jest jej odbiór, odczytanie. Nie tylko w opinii twórców, bo dzieło zaczyna istnieć i nabierać wartości dopiero w kontakcie z odbiorcą. Dzieło sztuki staje się nim zatem w momencie zaistnienia w życiu społecznym. Nie tylko w ujęciu Gadamera sztuka jest formą porozumienia między ludźmi. Sztuka często mówi szeptem, bo ten wymaga skupienia, uwagi, które prowokują do refleksji. W sztuce Gadamer dostrzega porządek/ład, tak pożądanym (Gadamer, 1993, 1998).

W literaturze odnajdujemy kilka modeli komunikowania. W modelu Harolda Lasswella (z 1948 r.) „trzeba przynajmniej odpowiedzieć na dwa istotne pytania: »do kogo się mówi?« oraz »z jakim skutkiem?«” (Golka, 2008, 170). Z kolei w modelu społeczno-kulturowym Andrew Tudora (z 1970 r.) „trzeba określić publiczność, społeczne usytuowanie odbiorców, ich orientacje i oczekiwania poznawcze oraz wartościujące; słowem pomiędzy nadawcą a odbiorcą istnieje zależność determinowana kulturą i strukturą społeczną” (Golka, 2008, 170). Wspomniane zależności widoczne są też w modelu syntetycznym Tomasza

Gobana-Klasa (1971 r.), „w którym – niezależnie od tego, iż został on ukierunkowany na komunikowanie masowe – dostrzegamy dodatkowe powiązania między procesem nadawania i odbioru (np. przez fakt istnienia kontroli społecznej, sygnalizowania ofert)” (Golka, 2008, 170). W ów kontakt, przekaz pomiędzy dziełem a odbiorcą, wpisana jest swoboda, dowolność interpretacji, w znacznym stopniu zależnej od wspomnianych wcześniej czynników. W odbiorze dzieła ważne jest zarówno zewnętrzne odczytanie jego formy, struktury, materii czy koloru, jak i odczytanie płynącego z dzieła komunikatu, doświadczenie jego wartości. Nie jest to zadanie łatwe, szczególnie jeżeli nie jest oparte na bodaj minimalnej wiedzy lub doświadczeniu w tym zakresie.

Uczestnictwo, poznawanie sztuki może przybierać postać indywidualną i zbiorową, w każdym przypadku jest to ta sama wartość doświadczenia, kwestią różnicującą jest tylko umiejętność, chęć i forma korzystania z danego dobra. „Sztuka jest przekazem o nieskończonej ilości znaków, najlepiej zaś odczytuje i rozumie ją ten, który zna ich najwięcej” (Kapłon, 2006, 21), czyli ten, kto w doświadczeniu sztuki uczestniczy. Poznanie, odbiór dzieł sztuki dokonuje się za pomocą różnych zmysłów, zawsze jednak temu doświadczeniu towarzyszy „uwikłanie” społeczne, uwarunkowania, które w mniejszym lub większym stopniu pozwalają na „porozumienie się” z dziełem, tym samym z zamysłem twórcy. Odbiór dzieła sztuki, odczytanie „zapisanego” w nim komunikatu umożliwia konfiguracja kilku składników: postrzeganie zmysłowe, przeżycie estetyczne, odczytanie wytworu, jego interpretacja, ocena dzieła, zapamiętanie, internalizacja wartości oraz zmian lub utrwalenie postaw (Golka, 2008, 170–199). Dwa ostatnie składniki w perspektywie społecznej i edukacyjno-wychowawczej wydają się najlepszą egzemplifikacją prakseologicznego wymiaru sztuki.

Pomysł, by naturę łączyć ze sztuką, a kontemplowanie przyrody z kontemplowaniem muzyki, malarstwa, rzeźby, opery, teatru czy literatury, jest tak stary jak cywilizacja ludzka. Można zatem powiedzieć, „że w przestrzeni między obrazem a widzem, powieścią i czytelnikiem oraz między dziełem muzycznym a słuchaczem otwiera się całe spektrum zjawisk. Emocje są w tej przestrzeni kształtowane przez: ramy kulturowe – percepcję, identyfikację, ewaluację – i przedmioty – narzędzia, obrazy, budynki (Heinich, 2010, 82). I chociaż – uwzględniając metodologiczne działania – trudno byłoby jednoznacznie stwierdzić, że zaistniała zmiana osobowości jednostki w zakresie wyznawanych wartości czy prezentowanych postaw jest w pełni i jedynie zasługą obecności i doświadczenia sztuki, to już z całą pewnością w przestrzeni społecznej odnajdujemy przykłady przeobrażeń indywidualnych i społecznych, które nastąpiły w wyniku kontaktu ze sztuką. Jaki był zakres danego wpływu/doświadczenia, pozostaje w sferze subiektywnych odczuć odbiorców, ale że czytelne zmiany dokonały się w momencie bezpośredniej, odczuwalnej obecności sztuki, to, jak wskazują przykłady, rzecz pewna (Wilk, 2010).

Proces socjalizacyjno-wychowawczy młodzieży jako edukacyjna praktyka społeczna

Wybór problematyki socjalizacyjno-wychowawczej młodzieży czy też jej uczestnictwa w kulturze jako podmiotu badań wynika z bardzo wielu powodów. Do najważniejszych – zdaniem Elżbiety Wnuk-Lipińskiej – zawsze należało perspektywiczne postrzeganie, iż jest to grupa, która w późniejszym życiu zawodowym zasila różne warstwy społeczne. Pomimo oczywistego zróżnicowania publicznego w eksplikacjach skupiono się nad młodzieżą, która stanie się za chwilę kategorią studiującej młodzieży akademickiej, a w późniejszym czasie zasili warstwę rodzimej inteligencji (Wnuk-Lipińska, 1981, 3–4). Jest zatem środowisko młodzieży licealnej, gimnazjalnej i starszych klas szkół podstawowych bardzo dogodnym polem obserwacji kształtowania się systemów wzorów, norm, wartości, krystalizowania uczestnictwa w kulturze i sztuce, a przede wszystkim utrwalania pewnego zespołu nawyków, które często określamy systemem *bycia/życia* nabywanym w procesie socjalizacji

*

Problematyka socjalizacji od lat znajduje się w polu zainteresowań reprezentantów nauk społecznych. Wspólnota owych zainteresowań, nie tylko w obszarze teoretycznych rozważań, ale nade wszystko w praktyce społecznej, świadczy o znaczącej roli w społecznym funkcjonowaniu. Dokonujący się na przestrzeni wieków rozwój cywilizacyjny, społeczny generował potrzebę uporządkowania, wprowadzenia określonych zasad i wzajemnych relacji, pozwalających jednostce i grupie sprawnie osiągać określone cele. Zasadniczą kwestią pozostawała świadomość, że pojawiające się instytucje, zrzeszenia, a także wartości i postawy prezentowane przez społeczeństwo stają się powszechną perspektywą edukacyjną dla kolejnych pokoleń.

Choć kategoria socjalizacji w dyskursie naukowym pojawiła się pod koniec XIX wieku, wszelako jej istota towarzyszy człowiekowi od początków jego

dziejów. Niedoprecyzowane terminologiczne działania w pierwotnym środowisku – rodzinie – wskutek szeregu czynności i uwarunkowań środowiskowych zorientowane były zawsze na przystosowanie jednostki do życia w danej szerszej społeczności. Zasadniczo teoria socjalizacji „koncentruje się na tym, w jaki sposób i w jakim zakresie procesy i struktury społeczne, kulturowe i ekonomiczne kształtują osobowość człowieka” (Borowicz, 2002, 43). Durkheim, definiując socjalizację, skupiał się na relacjach zachodzących między ludźmi, wskazując tym samym istotę asymilacji kulturowej. Zaznaczał także, że zachodząca pomiędzy jednostką a grupą edukacja/wymiana przybiera charakter wzajemnej zależności (Durkheim, 1990, 332–334; zob. Modrzewski, 2004). W podobny sposób socjalizację postrzegają George A. Theodorson i Achilles G. Theodorson: socjalizacja to „podstawowy proces społeczny, dzięki któremu jednostka osiąga integrację z grupą społeczną przez uczenie się kultury tej grupy i własnej w niej roli” (1969, 396). Różnorodność definicji socjalizacji w literaturze przedmiotu nie zmienia faktu, że wszystkie one wskazują na edukację, której dostarczają grupy społeczne, ich więzi i relacje, wypracowana kultura oraz przestrzeń społeczna, w której jednostka żyje. W praktyce społecznej, nie tylko *stricte* pedagogicznej, socjalizacja znacząco koresponduje z kategorią wychowania, tworząc tym samym znakomitą przestrzeń i formę kształcenia oraz rozwoju indywidualnego i społecznego.

1. Młodzież w realiach społeczno-kulturowych II dekady XXI wieku

Coraz więcej reprezentantów licznych dyscyplin naukowych podejmuje badania grupy społecznej, jaką stanowi młodzież. Prowadzone badania obejmują najczęściej holistyczny rozwój, relacje społeczne w środowisku rodzinnym i rówieśniczym, subkultury oraz szeroki wachlarz sytuacji problemowych i uzależnień, które generują i w których uczestniczą młodzi ludzie. Pośród współcześnie dominujących zagadnień dotyczących młodego pokolenia należy wskazać te, które prowadzą do labilności postaw oraz zachowań destrukcyjnych, degradujących nie tylko młodzież, ale w rezultacie całe społeczności. W tym kontekście podejmuje się nade wszystko eksplikacje badawcze mające na celu ustalenie/diagnozę przyczyn niepokojących zjawisk/zachowań z zamiarem wprowadzenia odpowiednich działań kompensacyjnych i profilaktycznych. Analizując etapy rozwojowe młodego pokolenia, tym samym jego społeczne funkcjonowanie, badacze nie odnoszą się już li tylko do procesów biologicznych i psychicznych, ale w równym stopniu w analizach uwzględniają aspekty społeczne. „Udowadniają, że sposób przejścia przez wiek młodzieńczy zależy nie tylko od czynników fizjologicznych, ale i od kontekstu historycznego, kulturowego, organizacyjnego, sytuacji rodzinnej. Już teoria Erika Eriksona (1950) ważne cechy psychospołeczne, np. tożsamość jednostki, wyjaśniała dynamiczną wypadkową charakterystycznych dla danego wieku potrzeb, społecznych możliwości ich zaspokojenia,

głębokości kryzysu powstałego w wyniku napięcia oraz tego, jak człowiek radzi sobie z tym kryzysem” (Koseła, 1999, 253).

Kategoria *młodzież* to nie tylko stan/etap rozwoju fizjologicznego, to społeczna gotowość uczestnictwa, świadomości i odpowiedzialności za podejmowane czyny. Przynależność do grupy młodzieży jest stanem przejściowym. W kontekście społecznym jest to czas finalizacji okresu dziecięcego i okres przygotowania do wkroczenia w okres dorosłości poprzez kontynuację nauki na poziomie średnim czy wyższym, a tym samym nabycie kwalifikacji zawodowych. Ten stosunkowo krótkotrwały okres nie znajduje jednoznacznej definicji i sztywnych ram czasowych. W tym względzie przyjmuje się raczej opisową charakterystykę niż wyznaczniki liczbowe (Koseła, 1999, 253–254). I słusznie, bowiem szereg uwarunkowań, biologicznych i kulturowo-społecznych sprawia, że przyjmowanie jednej sztywnej miary nie byłoby dobrym i sprawnym metodologicznie rozwiązaniem poznania i opisu tej grupy. Ujęte w literaturze naukowej określenia mają wskazać czytelnikowi pewien zakres/obszar – w tym przypadku grupę społeczną – która jest charakteryzowana/opisywana lub wobec której podejmowane są określone działania. Młodzież „na gruncie psychologii i pedagogiki jest definiowana najczęściej jako kategoria wiekowa jednostek będących w stadium przejściowym (fazie młodości) między dzieciństwem a dorosłością, zmierzających w toku socjalizacji i rozwoju do osiągnięcia pełnej dojrzałości. [...] W naukach społecznych jest definiowana najczęściej jako grupa społeczna lub też kategoria społeczno-demograficzna, która dzięki swej młodości i dynamice może stawać się czynnikiem zmiany społecznej i wywierać wpływ na przemiany całego społeczeństwa” (Galas, 2004, 327). Młodzież jako grupa społeczna, reprezentanci pewnego czasu, identyfikowana jest z kategorią młodości, czyli pewnego stanu czy okresu przynależącego do osób w pewnym wieku. Ten stan/okres to młodość, okres dorastania: „Zgodnie z koncepcją rozwoju społecznego E. Eriksona [...] to moratorium pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, a podstawowy jego kryzys polega na odkryciu prawdziwej tożsamości wśród zamieszania i dezorientacji, jakie powoduje odgrywanie wielu różnych ról dla rozmaitych widowni w rozszerzającym się świecie społecznym” (Słupska, 2012, 34–35; zob. Erikson, 1997). Z kolei wiek to jeden z wyróżników młodości, równie znaczące pozostają kwestie społeczne: świadomość/poczucie tożsamości, identyfikacja z grupą, powinność i odpowiedzialność społeczna wobec siebie i grupy.

Młodzież to kategoria wiekowa podawana w labilnej wartości lat, współcześnie najczęściej pomiędzy 12. a 35. rokiem życia. Ta ponad 20-letnia różnica wieku jest istotnym wskaźnikiem informującym, że poziom rozwoju: biologicznego, psychicznego i społecznego jest bardzo zróżnicowany, co powoduje, iż wszelkie komunikaty, zadania kierowane do młodzieży muszą uwzględniać ów fakt adekwatnie do wieku. Wszelkie próby definiowania młodości odnoszą się do różnych teorii, doświadczeń, uwzględniają również wiek, który jest stosunkowo długim odcinkiem w życiu jednostki. Definiując zatem młodość,

warto owe określenia doprecyzować, by nakładane zadania lub oczekiwane aktywności były adekwatne do holistycznego rozwoju jednostki. Młodość to zawsze wewnętrzne poczucie jednostki – najczęściej bez sztywnej granicy wiekowej, ale to również zewnętrzna perspektywa odczytania tego okresu, dlatego warto przyjąć operacjonalizację tej kategorii jako młodości: dziecięcej, pełnej i dorosłej, by w konkretnych sytuacjach „dysponować” jasnością, *do kogo* lub *z kim* – w danym wieku – mamy do czynienia (Oleniacz, 2005).

W psychologii oraz socjologii ową grupę wiekową wyróżnia się terminem *adolescent*. Jean Piaget okres adolescencji postrzega jako poziom, który sygnalizuje nowe metody rozumienia i badania otaczającego świata. To czas, kiedy operacje formalne „wchodzą” na poziom myślenia abstrakcyjnego (Piaget, 1970). To ujęcie młodości/adolescencji bardzo wyraźnie zaznacza rozwój psychiczny i społeczny, jego intensyfikację, która przypada na ten czas. Okres wchodzenia w dorosłość jest zatem czasem próby określenia/odnajdywania własnego miejsca w przestrzeni życia. Jest czasem odgrywania coraz większej liczby ról społecznych, zdobywania doświadczenia w różnych/nowych obszarach aktywności. Ten czas modelowania dorosłego człowieka wymaga uwagi i świadomości, wymaga również zaangażowania w ów proces już dojrzałej części społeczeństwa – rodziców, wychowawców, osób odpowiedzialnych za wychowanie – oraz samej młodzieży, która aktywnie odpowie na propozycje płynące ze strony dorosłych.

Pozostawiając na czas inny szczegółowe rozważania dotyczące rozwoju i kształtowania młodzieży w perspektywie historycznej, uwagę pragnę zorientować na ową grupę funkcjonującą w dobie współczesnej. Obserwacja rzeczywistości ujawnia, że w konfiguracji konfliktów, zagrożeń, aktów przemocy, deficytów socjalnych i emocjonalnych, trudności z zaspokojeniem prymarnych potrzeb młodzież znajduje się w szczególnej sytuacji. Po pierwsze, z powodu codziennych doświadczeń, po drugie, z racji wieloaspektowej labilności niewykształconych w pełni umiejętności i postaw. Opisywane i poddawane badaniom częste problemy będące udziałem młodzieży warunkowane były i nadal są ograniczoną czy wręcz zanikającą kontrolą ze strony rodziców oraz deficytem odpowiedzialności wychowawczej nade wszystko tego środowiska oraz w pewnym pośrednim znaczeniu również pozostałych środowisk wychowawczych: grupy rówieśniczej, szkoły, środowiska lokalnego czy mediów. Zwrócenie uwagi na udział wszystkich środowisk wychowawczych w okresie dorastania młodego człowieka to ważny sygnał dla całego społeczeństwa, które nie zawsze uświadamia sobie rolę, jaką odgrywa w przestrzeni publicznej.

Dorastanie opisywane bywa, jak zauważa Eric Erikson, jako czas „definiowania siebie, jako trudny okres poznawania i testowania konwencji i norm obowiązujących w sferze publicznej i zawodowej, norm tak różnych od zasad i wartości rodzinnych (por. Eisenstadt, 1971), wreszcie jako czas takiego przekształcania relacji ze znaczącymi innymi, żeby mogło dojść do decyzji o opuszczeniu rodzinnego gniazda w wieku uznanym w danej kulturze za normalny” (za: Koseła,

1999, 256). Przywołana kategoria *normalności* nie jest już współcześnie nadużyciem metodologicznym czy brakiem precyzji, to czytelny komunikat informujący o obowiązujących i społecznie zaakceptowanych normach i wartościach. Coś, co nie pozostaje w zgodzie z zasadą *normalności*, może/winno być postrzegane jako „przekroczenie” obowiązujących praw.

Trafnie zauważa Barbara Galas, że: „Polskie badania jakościowe nad różnymi środowiskami młodzieży, swoistą kulturą i interakcjami pokazują, dokąd oddala się młodzież wymykająca się spod ścisłej kontroli dorosłego społeczeństwa” (Koseła, 1999, 258; zob. Rykowski, Wertenstein-Żuławski, 1986). Ten wskazany w badaniach kierunek wydaje się dalej obowiązujący. Literatura przedmiotu wskazuje, że najczęściej około 12. roku życia dokonuje się przejście od operacji konkretnych do myślenia formalnego, „tj. hipotetyczno-dedukcyjnego, które może stanowić kryterium dojrzałości poznawczej. Rozwój operacji formalnych przypada na okres dorastania i wiąże się w dużej mierze z realizacją możliwości w zakresie kształcenia. Procesowi rozwoju intelektualnego towarzyszy proces nabywania norm i kształtowania ocen moralnych, poglądów, postaw i przekonań oraz formowania się hierarchii wartości i dążeń życiowych” (Galas, 2004, 327). To ujęcie formalne i można powiedzieć: życzeniowe, wystarczy bowiem jakakolwiek niedoskonałość tudzież nieodpowiedzialność kogośkolwiek ze środowisk wychowawczych, a założone kształtowanie ulega deformacji.

„Młodość to także okres nabywania samodzielności i odpowiedzialności za własne czyny. Spośród cech młodości psychologowie najczęściej wymieniają: dynamikę, witalność, spontaniczność, otwartość, zapał, łatwość wchodzenia w kontakt z rówieśnikami, a także pryncypializm i krytyczny stosunek do zastanej rzeczywistości” (Galas, 2004, 327). Zbiorowość owa to grupa rozwojowa, na bazie której można dokonywać prognozy, o czym pisał już Stefan Nowak w 1989 roku, „podejmując na początku lat siedemdziesiątych badania nad konfliktem pokoleń i politycznymi przekonaniami uczniów opuszczających szkoły średnie. Młodzież stanowiła wówczas grupę nieźle wykształconą jak na polskie warunki, były to także roczniki wyżu demograficznego. Z tych dwóch powodów mógł sądzić, że rezultaty badania będą nie tylko podstawą do diagnoz, ale i do wniosków na temat kierunków zmian” (Koseła, 1999, 256). Z perspektywy minionych dekad wniosek znakomitego socjologa był – przynajmniej w pewnym zakresie – słuszny, nie przewidział on jednak tak rewolucyjnych zmian, nie tyle w obszarze polityczno-ekonomicznym, ale kulturowo-wychowawczym.

„Badania prowadzone w końcu lat 90. pokazały wzrost tendencji egalitarnych młodzieży polskiej w odniesieniu do wykształcenia” (Galas, 2004, 329; zob. Wilk, 2002). Na przełomie XX i XXI wieku badania młodzieży dotyczyły zasadniczo: wartości, aspiracji edukacyjnych, preferowanych stylów życia, tożsamości kulturowej, orientacji społecznej, tolerancji, subkultur, przejawów zachowań agresywnych, uzależnień oraz wszelkich przejawów demoralizacji i zachowań patologicznych (zob. Adamski, 1980; Hejnicka-Bezwińska, 1989; Przeclawska, Ro-

wicki, 1997; Dudzikowa, Borowska, 1999; Wilk, 2003). Badania te nakreślają portret młodego pokolenia okresu transformacji. Najbardziej charakterystyczne aspekty dotyczą:

- poczucia zagubienia w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości;
- lęku i niepewności wobec przyszłości;
- obawy przed bezrobociem po ukończeniu szkoły;
- poczucia anomii;
- kryzysu norm i wartości, takich jak prawda, uczciwość, sprawiedliwość;
- braku poczucia bezpieczeństwa;
- zagrożenia wzrostem przestępczości i agresji;
- odwrócenia od przeszłości, orientacji na teraźniejszość i przyszłość;
- pragmatyczności, przystosowania się do istniejących warunków;
- orientacji życiowej/codziennego zdecydowanie indywidualnej niż wspólnotowej;
- orientacji na konsumpcję, dostatnie życie i przyjemności;
- poczucia, że szanse edukacyjne zależą w dużej mierze od sytuacji materialnej rodziców;
- świadomości zróżnicowania na »dzieci lepszych i gorszych szans«;
- orientacji i akceptacji jednokierunkowej na zmiany i technologie informacyjne;
- świadomości swobód obywatelskich, przy ambiwalentnym stosunku do zmian ekonomicznych i społecznych;
- doświadczania kryzysu tożsamości, więzi i tradycji kulturowej (Galas, 2004, 335–336; Janion, 1996).

Wizerunek młodego człowieka 20 lat później jest już nieco inny niż tego z przełomu wieku, czego dowodzą nie tylko badania empiryczne (Bajkowski, 2018; Huk, 2019; Przybylska, 2018; Modrzewski, Matysiak-Błaszczyk, Włodarczyk, red., 2018), ale także codzienna obserwacja postaw i zachowań młodego pokolenia. Z uwagi na analizowany zakres tematyczny świadomie zwracam uwagę na obserwowane zmiany, które zdecydowanie dotyczą sfery społecznej, funkcjonowania w coraz bardziej – etnicznie, religijnie i kulturowo – zróżnicowanych społecznościach. Realia te, zarówno w perspektywie zbiorowej, jak i indywidualnej, nie są „obojętne” dla codziennej egzystencji człowieka. Przeciwnie: wymuszają określone postawy i formy aktywności, które pozwolą na bezpieczną wspólną egzystencję. Sytuacja wielokulturowości, obok dysproporcji ekonomicznych i socjalnych, powoduje, że wspomniane charakterystyczne cechy młodego człowieka okresu transformacji nie tyle, że są w pewnej części nadal aktualne, ale jeszcze wzrasta ich zakres. Dotyczy to zwłaszcza poczucia lęku, niepewności, braku stabilizacji, alienacji oraz – pomimo wszechobecnych technologii informacyjnych dających złudzenie bliskości, przyjaźni i akceptacji – osamotnienia. Czynnikiem, który bywa najczęściej nieuświadomiony, jest deficyt historycznego i społecznego „osadzenia”, potrzeby identyfikacji z rodziną, jak również z szerszym środowiskiem.

Jak wskazuje piśmiennictwo, zaspokajanie potrzeb rozwojowych młodego pokolenia li tylko w sferze ekonomicznej nie może przynieść oczekiwanych rezultatów, generuje za to frustrację, obawy, niepewność, a w konsekwencji agresję skierowaną na siebie i innych. Obraz rzeczywistości, doniesienia medialne ujawniają szereg niepokojących zachowań młodych ludzi, których źródeł upatruje się w niewydolności podstawowych środowisk wychowawczych: rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej oraz w mediach. I to w istotnym stopniu prawda, tylko dlaczego karą za przewinienia obarcza się zasadniczo młodych ludzi, a nie osoby dorosłe, zwłaszcza rodziców? Dlaczego wprost nie werbalizuje się faktu, że zachowania młodzieży są tylko odzwierciedleniem, powtórzeniem zachowań osób dorosłych, w tym głównie rodziców? To dorosła część społeczeństwa „kreuje” dane zachowania lub „pozwala” na ich występowanie poprzez deficyt wiedzy, odpowiedzialności i świadomości wychowawczej oraz przez zaniedbania i zaniechania w podejmowaniu odpowiednich wychowawczo aktywności, które, gdyby były powszechne, zniwelowałyby owe trudności wychowawczo-społeczne. Nie wiedzieć czemu, jako dorosła część społeczeństwa w rodzimym zakresie coraz bardziej wykształcona i – oczekiwaliby się – bardziej świadoma, nie potrafimy się przyznać do błędów i zaniechań wychowawczych, szukając „usprawiedliwienia” danej niepokojącej sytuacji, najczęściej poza środowiskiem rodziny, z biologii i definicji najbliższym młodem człowiekowi. Tymczasem gdyby „otrzymywał” on w procesie wychowania i pierwotnej socjalizacji obowiązujące społecznie normy i wartości, doświadczał etycznych wzorów zachowań, podlegał permanentnej, mądrej kontroli ze strony rodziców, to – jak wskazują przykłady osób, które tak zostały wychowane – zakres oraz skala demoralizacji i przemocy zdecydowanie uległyby minimalizacji. W to pozytywne oddziaływanie wychowawcze na młode pokolenie w środowisku domowym niewątpliwie powinny się włączyć pozostałe środowiska wychowawcze: szkoły, instytucje środowiska lokalnego oraz media. Tu zaznacza się podstawowa kategoria, która powinna towarzyszyć wszystkim dorosłym członkom społeczeństwa, a mianowicie świadomość odpowiedzialności społecznej oraz konieczność upowszechnienia 11. przykazania – jak powiedział Marian Turski 27 stycznia 2020 roku w czasie 75. rocznicy obchodów wyzwolenia niemieckiego obozu zagłady w Oświęcimiu – *Nie bądź obojętny*. To obojętność i brak reakcji dorosłego społeczeństwa sprawia, że deficyty wychowawcze rozrastają się, zamiast się minimalizować, a młodzież otrzymuje tym samym komunikat: *Wszystko nam wolno, nie ma żadnych granic etycznych i moralnych*. To dorośli swoimi postawami modelują zachowania młodzieży, dają przekaz, który jest odczytywany w następujący sposób: *Wolność – to wolność słowa i zachowań*. Nie licząc się z konsekwencjami nieakceptowanych społecznie postaw, młodzież tworzy własny repertuar wartości i stylu życia.

Uwzględniając przejawy swych dysfunkcji, dorośli powinni tak organizować przestrzeń życia, kreować rzeczywistość, by zapewnić kolejnym pokoleniom pełną możliwość realizacji aspiracji edukacyjnych i zamierzeń życiowych. Chodzi

o to, by młodzi – jak pisał w konkluzji badań własnych Edward Nycz – „nie obozowali u bram miasta dorosłych», co wzbudza poczucie izolacji i prowadzi do braku poczucia partycypacji. Zaproszenie do obecności kreatywnej, a nie tylko nastawionej na konsumpcję, mogą wywołać mechanizmy stwarzające pola partycypacji młodych, aby w przestrzeni szkoły, osiedla, miasta, kraju mogli się poczuć jak u siebie. Utożsamianie się młodych ze społecznością dorosłych można dokonać jedynie dzięki umożliwieniu im pełnienia konkretnych ról w nowoczesnym społeczeństwie, bo tylko wtedy zrodzi się poczucie odpowiedzialności i solidarności z problemami, jakie to społeczeństwo przeżywa” (Nycz, 1999, 259). To kluczowe działanie, jak już bowiem wspomniałam wcześniej, nie tylko starsze pokolenia doświadczają trudności i zmagają się z różnorodnymi problemami, w istotnym stopniu dotyczy to także młodzieży.

„Życie społeczne wychowanka w kręgu wychowawczym organizuje się więc normatywnie ze względu na te przyszłe jego role, do których go krąg przygotowuje. Teraźniejszy wychowanek to przyszła względnie skomplikowana osobowość społeczna. [...] Chodzi więc o to, aby dzięki kręgowi wychowawczemu nabył on takich cech osobistych, które go uzdolnią do należytego odgrywania tych ról, gdy przyjdzie czas” (Znaniński, 1974, 142). Tylko świadoma edukacja może zatem przyczynić do pozytywnych zmian wśród młodzieży oraz całego społeczeństwa. Tym bardziej, że: „Młodzież jest doskonałym punktem odniesienia w obserwacji zmian i przeobrażeń współczesnego społeczeństwa” (Bajkowski, 2018, 44). Jest też „barometrem owych zmian. To w tej grupie jak w soczewce, skupia się »światło« rozwoju i postępu oraz »mroki« zaniechań i błędów starszych pokoleń (zob. Szafraniec, 2011). Toteż obserwacja aktywności młodzieży lub jej braku jest doskonałym wynikiem „samorealizujących się” badań społecznych, na bazie których dorośli winni podjąć działania kompensacyjne i profilaktyczne.

Kategoria młodości, podobnie jak dzieciństwa, w kontekście analiz merytorycznych i metodologicznych zaistniała w pełni na początku XX wieku. W istotnym stopniu przyczyniły się do tego przemiany społeczno-kulturowe, rewolucja przemysłowa, rozwój nauk biologicznych i społecznych oraz aktywność reprezentantów dyscyplin naukowych, uważnych obserwatorów, którzy przyczynili się do klarownego wyodrębnienia i uznania młodości za znaczący okres życia człowieka, tak odmienny i szczególnie, już chociażby z powodu rozwoju i kształtowania się określonych umiejętności. Pośród osób, badaczy z tego zakresu warto przywołać nazwiska Floriana Znanińskiego, Heleny Radlińskiej czy Ellen Key. To oczywiście nie oznacza niedostrzegania młodości w życiu jednostek minionych okresów historycznych. Przecież już w starożytności i w kolejnych okresach historycznych pojawiały się wzmianki na temat powinności, obowiązków oraz funkcji społecznych młodych ludzi w codziennym życiu. Wtedy też pojawiały się opisy relacji wychowawczych pomiędzy rodzicami i dziećmi (Aries, 1995) oraz relacji społecznych, powinności edukacyjnych i postaw (Bertold, 1980, 301).

Młodzież jako grupa społeczna sytuująca się pomiędzy dzieciństwem a dorosłością niezmiennie identyfikuje się z młodością. Klaus J. Tillmann opisał ten okres życia jako „fenomen społeczno-kulturowy, który w swoich przejawach podporządkowany jest czynnikom historyczno-społecznym” (Griese, 1996, 19). Na społeczny kontekst funkcjonowania tej zbiorowości zwracał uwagę Bogdan Suchodolski, zauważając, że młodzież to taka grupa społeczna, którą łączą podobne wartości, postawy i style życia (Suchodolski, 1986). Mamy więc do czynienia z różnorodnością w jedności. Dokonujące się przemiany, zarówno ich zakres, jak i dynamika, powodują labilność okresu tej kategorii, i tak od zawsze niedookreślonego, co powoduje przesunięcie umownej, przez lata obowiązującej granicy dzieciństwa i młodości oraz młodości i dorosłości. Fakt ten generuje inną, nową perspektywę zadań i powinności młodzieży, jej odpowiedzialności, świadomości praw i obowiązków.

Młodość jako kategoria jest postrzegana w kilku wymiarach: biologicznym, psychologicznym, socjologicznym i kulturowym, a to warunkuje zróżnicowany rozwój młodego pokolenia warunkowany wielością czynników osadzonych w poszczególnych wymiarach. Jak każda grupa społeczna, młodzież zobowiązana jest do odgrywania ról społecznych adekwatnych do wieku rozwojowego. Powszechnie przyjmuje się, że młody człowiek pełni nade wszystko rolę dziecka, dalej ucznia (uwzględniając poszczególne szczeble edukacji) oraz kolegi, rówieśnika. Co istotne, wiek młodego człowieka, jeszcze przed uzyskaniem pełnoletności, nie zwalnia go z odpowiedzialności społecznej, przestrzegania obowiązujących norm i zasad współżycia społecznego. „Ten najciekawszy okres w życiu jednostki – piszą Barbara Harwas-Napierała i Janusz Trempała – wyodrębnił się i stał się przedmiotem badań dopiero na przełomie XIX i XX w.” (Harwas-Napierała, Trempała, 2000, 163). Badania dotyczące młodzieży prowadzone w obecnym stuleciu rysują interesujący obraz obecności społecznej młodzieży, aspiracji/potrzeb życiowych oraz możliwości ich realizacji w przestrzeni społecznej, ujawniają prezentowane style życia oraz wyznawane wartości (Wiatrowski, 2009; Bereźnicki i in., red., 2017; Grabowska, Gwiazda, 2018). Badania młodzieży prowadzone na przełomie XX i XXI wieku oraz współcześnie ujawniają, że młodzież z jednej strony ma poczucie wolności, dostępu do edukacji i możliwości kierowania swoim życiem. Z drugiej strony jednak nadal ujawniają się obawy przed bezrobociem, (a może bardziej) brakiem satysfakcjonującej finansowo i emocjonalnie pracy oraz obawy przed konkurencją, a w konsekwencji przed marginalizacją społeczną (Kowalczyk, oprac., 2014). W tej rzeczywistości współczesna młodzież stawia sobie szereg pytań, pośród których najczęściej o to, co jest najważniejsze oraz jak osiągnąć sukces zawodowy i rodzinny. To pytania, które pojawiają się podczas obserwacji rówieśników z innych krajów o wyższym standardzie życia, co ważne nie tylko w kontekście *stricte* ekonomicznym, ale także kulturowym i kulturalnym. Znaczącą kategorią w kwestii codzienności były i są aspekty aksjologiczne. Badania z końca XX wieku dotyczące młodzie-

ży w wieku szkolnym i wyznawanych przez nią wartości ukazują, że: „W systemie wartości młodzieży szkolnej najważniejsze miejsce zajmują dwie ważne grupy wartości. Jedną z nich tworzą wartości prospołeczne a drugą zaś – wartości przyjemnościowe. Towarzyszą im wartości allocentryczne, które silnie korelują z wymienionymi poprzednio. Stan taki wydaje się zrozumiały i jest raczej charakterystyczny dla rozwoju młodych w warunkach liberalizacji życia, która jest widoczna również w wielu rodzinach, oraz coraz większej wolności obywateli. Wysoką pozycję w systemie wartości młodzieży zajmuje praca. Nie jest to raczej pochodną tradycyjnego systemu wartości, gdyż młodzież nie jest aż tak jak dawniej obciążona pracą. W ocenach różnorodnych poglądów wydawanych przez uczniów nie widać zresztą zbyt wielu elementów tradycji. Przeważa raczej to, co się wiąże z nowoczesnością. Wzrost znaczenia pracy w świadomości uczniów jest odbiciem pojawiających się oddziaływań gospodarki rynkowej. Uczniowie wprawdzie się z nią bezpośrednio nie zetknęli, ale już wiedzą, że fakt otrzymania »dobrej« pracy wyznacza możliwości życiowe, czyli osiągnięcie wielu stawianych sobie celów” (Szymański, 2000, 137; Wilk, 2003).

Z kolei, jak ujawniają dane z raportu *Młodzi 2016* oraz *Młodzież 2018*, „Polacy między 15. a 34. rokiem życia upodabniają się do rówieśników z Europy Zachodniej, tzn. są otwartymi hedonistami, zwolennikami konsumowania dóbr, mają luźny stosunek do instytucji małżeństwa, dbają o swój indywidualizm, ale też chcą być prospołeczni, mają wielkie ambicje, czyli pragną mieć pieniądze, odpowiednie wykształcenie, prestiż, interesującą pracę, wartościowe przyjaźnie, barwne życie, a z czasem udaną rodzinę” (za: Słupska, 2016, 292; zob. Bereźnicki i in., red., 2017; Grabowska, Gwiazda, 2018). Co najmniej połowa młodzieży zauważa różne rodzaje przemocy w szkole, stając się jej uczestnikami. Młodzież nie jest w pełni zadowolona z atmosfery panującej w szkole. Zdecydowana większość badanych czas wolny spędza w sieci, zaniedbując tym samym bezpośrednie kontakty z rodzicami i rówieśnikami. Już te dane ujawniają niedostatek i nieodpowiedzialność rodziców, opiekunów i wychowawców w procesie wychowania. Stan taki winien skutkować potrzebą rewitalizacji wychowania i socjalizacji we wszystkich środowiskach wychowawczych.

Pragnę zwrócić uwagę, że kształtowanie młodego człowieka jest zorientowane na wypracowanie takich umiejętności i świadomości, aby stopniowo stawał się osobą społeczną. „Sam termin – osoba społeczna – człowiek społeczny – aktor – pojawia się w refleksji filozoficznej już w czasach starożytnych (np. u Demokryta), by towarzyszyć tego rodzaju refleksji (w tym i teologicznej) poświęconej kondycji ludzkiej w całym europejskim średniowieczu i w czasach renesansu, by w dobie oświecenia stać się jednym z zasadniczych elementów Comte’owskiej konstrukcji systemu wiedzy o świecie społecznym i zanurzonych w nim osobach, przyczyniając się nie tylko do konstruowania rozlicznych systemów teoretycznych (kwalifikowanych do tzw. nauk społecznych...), lecz i wielu filozoficznych [...] czy ideologicznych koncepcji ustrojowego urzędowania życia społecznego”

(Modrzewski, 2018, 348). Konstruowanie osoby społecznej nie było obce również Emilowi Durkheimowi, Florianowi Znanieckiemu czy Margaret Mead.

O tym szczególnym z perspektywy pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej, okresie życia decyduje jednostka w toku rozwoju, ale nie sama. W ten proces uwikłani są nie tylko poszczególni wychowawcy, ale także czynniki/uwarunkowania społeczne. Może dlatego Janusz Janicki zauważa, że „młodzież jest nie tylko biologicznym i psychicznym stanem, ale również, a może przede wszystkim, społeczną instytucją uformowaną przez społeczeństwo i zajmującą bardzo istotne miejsce w jego kulturze” (Janicki, 1972, 13). Postrzeganie młodzieży nie tyle jako stanu biologicznego, ale jako instytucji społecznej, elementu kultury było bliskie Józefowi Chałasińskiemu. „W młodości tkwi siła wiecznego odnawiania się społeczeństwa i jego kultury. I dlatego społeczeństwa kultywują młodość taką, jaką sobie wyobrażają, a nie jako fizjologiczny stan »pokwitania«. Młodość jest jednym z centralnych tematów kultury wszystkich ludów [...]. Z punktu widzenia socjologicznego okres dojrzewania zaczyna się od chwili, gdy rodzina i dorośli tracą niepodzielny wpływ na dziecko, gdy dziecko przechodzi pod wpływ grup rówieśników, które samodzielnie poza sferą rodziny i dorosłych dostosowują się do realnych dla nich sytuacji życiowych [...]. W okresie dojrzewania młodzież żyje na marginesie społeczeństwa dorosłych, nie będąc z nim związana realnymi interesami” (Chałasiński, 1969, 40–41). Czy współczesność potwierdza ową marginalność, to teza dyskusyjna, z pewnością można wyodrębnić szereg obszarów, w których ona zachodzi.

Prowadząc rozważania dotyczące młodzieży, uwzględniając znaczącą rozpiętość okresu życia, który ta kategoria obejmuje, warto zauważyć, że interesujące kwestie, choć osadzają się w psychologii czy w socjologii, z uwagi na charakter prowadzonych analiz w moim odczuciu dotyczą zasadniczo pedagogiki, już to z uwagi na konteksty edukacyjne i wychowawcze, już to z racji społecznej perspektywy funkcjonowania całych zbiorowości. Młodzież wkracza w dorosłość/ społeczny wiek dorosły różnymi drogami, które pozwalają – w mniejszym lub większym zakresie – realizować własne aspiracje i spełniać się w określonych rolach społecznych. To, jaką drogę obierze młody człowiek, zależy od jego umiejętności merytorycznych, a na tej bazie – od umiejętności dokonywania oceny własnej osoby, predyspozycji i możliwości, a dalej – dokonywania trafnych wyborów życiowych. Przywołana tu umiejętność jest możliwa tylko wtedy, gdy dorosła część społeczeństwa, środowiska wychowawcze będą odpowiedzialnie wykonywać swoje powinności wobec młodego pokolenia.

W prowadzonej tu narracji nie sposób nie wrócić do przywołanego już wcześniej wątku sytuacji problemowych, rozwijając je i uzupełniając o treści, które charakteryzują współczesność. W trzeciej dekadzie XXI wieku młodzież żyje w rzeczywistości napełnionej zagrożeniami, problemami egzystencjalnymi, brakiem stabilizacji, niekontrolowaną migracją i różnorodnością kulturową i religijną, przemocą przyjmującą różne wymiary i formy, konsumpcjonizmem,

deficytem zasad moralnych, wartości, odpowiedzialności, przyzwoitości, zaniem potrzeby bezpośrednich relacji na rzecz kontaktów medialnych oraz deficytem kultury osobistej. Mimo że nie zawsze są to w perspektywie historycznej w pełni nowe zjawiska społeczne, w kontekście dokonujących się przemian nabierają nowego wymiaru. Obraz ten dopełnia jeszcze wszechobecna kultura popularna/masowa, zyskując nie tylko akceptację młodego pokolenia – bo to łatwy obszar doznań, niewymagający namysłu, wysiłku intelektualnego, wiedzy – ale stając się także swoistą barierą na drodze do spotkania, zrozumienia i wykorzystania kultury (wysokiej), wymagającej uwagi, koncentracji i wiedzy. Zabiegiem koniecznym wobec powyższych jest nowa edukacja. Tymczasem, jak zauważa Kazimierz Szmyd: „W edukacji zanika pierwiastek rozbudzania autotelicznych potrzeb samorealizacyjnych. Z jednej strony u młodzieży objawiają się postawy nihilizmu, rezygnacji, oportunisty, życiowego cwaniactwa, skłonności do wygrywania każdej sytuacji dla własnych korzyści itp., z drugiej zaś kształtuje się formacja młodzieży wprzęgniętej w rydwan walki o własne funkcjonowanie w kondycji lepszej niż inni, co wywołuje nastawienia skrajnie konkurencyjne i agresywne, przejawów irracjonalnej nietolerancji, egoizmu osobistego i społecznego. W obu tych postawach współczesnej młodzieży ujawnia się drastyczny brak antropologicznej aksjologii wychowania społecznego, moralnego” (Szmyd, 2015, 63). Obserwując rzeczywistość, trudno nie zgodzić się z przywołaną refleksją. Ewidentnie deficyty wychowawcze modelują współczesny obraz młodego pokolenia.

Młodzież w kolejnych dekadach po zakończeniu wojny, podobnie jak pozostałe grupy społeczne, doświadcza przeobrażeń, a dodatkowo ta grupa przeżywa okresy buntu/niezgody wobec istniejącej rzeczywistości (Jędrzejewski, 1999). Szczególny wymiar i skala tego zjawiska uwidoczniły się w latach 90. XX wieku wraz z transformacją, co wyraża się w labilności wartości, orientacji na konsumpcyjny styl życia oraz w uprzedmiotowieniu kultury i sztuki. Styl życia młodych ludzi wpisuje się w tendencje postmodernizmu, który oznacza „formację kulturową, która w przeciwieństwie do modernizmu symbolizuje dążenie do pluralizmu kulturowego” (Jędrzejewski, 1999, 31). Charakterystycznym obrazem współczesnej młodzieży był okres transformacji, w nim swoiście/dowolnie, a w znacznym stopniu negatywnie postrzegana wolność odczytywana jako nieograniczona swoboda w zachowaniu, postawach, wypowiedziach, treściach, brak tolerancji i odpowiedzialności. Na początku lat 90. ubiegłego stulecia Aldona Jawłowska, opisując dokonujące się przemiany, zwracała uwagę, że rozprzestrzeniający się styl życia – postmodernizm – charakteryzuje się: „zdolnością wchłaniania i mieszania wszystkiego ze wszystkim: filozofii i potocznego myślenia, sztuki i kiczu, literackiego i naukowego dyskursu, katastroficznych i euforycznych nastrojów. Stylów odległych epok i współczesnej mody” (Jawłowska, 1993, 14). Pokolenie transformacji „nie żyje” etosem wartości wolnościowych, świadome poziomu życia rówieśników w krajach Zachodu, prezentuje styl pragmatyczny, w którym

wartości materialne dominują nad duchowymi, wartości konsumpcyjne – nad pracą dla idei. W dobie kapitalizmu to finanse stają się oznaką sukcesu, prestiżu i istnienia. Petryfikacja zjawiska anomii społecznej, odrzucenia wartości kojarzących się z przeszłością, labilność poczucia tożsamości, dynamika przemian, brak stabilizacji będący konsekwencją zmian gospodarczo-technologicznych i społecznych będących udziałem ówczesnego społeczeństwa sprawiają, że proces wychowania staje się coraz trudniejszy, coraz trudniej bowiem jest określić pewny cel i w miarę stabilne warunki. To wszystko, zwłaszcza w młodym pokoleniu, powoduje alienację, wyzwala agresję, często skłania się do patologii życia (Jędrzejewski, 1999, 34–38). Czy opisywana w latach 90. XX wieku sytuacja młodych ludzi, ich kondycja, poczucie bezpieczeństwa w perspektywie trzech dekad pod tym względem bardzo się zmieniła? Nie widzimy tego, obserwując codzienność i analizując wyniki badań. Co prawda rozwinęły się zdecydowanie możliwości edukacji na poziomie wyższym, praktycznie nie istnieje bezrobocie – ujmując ogólnie gospodarkę kraju – co sugeruje poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji, szerokie możliwości wyjazdu do innych krajów oraz osadzenia tam własnego życia, co zdaje się stwarzać możliwości zaspokojenia indywidualnych potrzeb. Pojawiły się permanentnie rozwijające się możliwości technologiczne i informatyczne pozwalające na szybkie zmiany miejsca pobytu oraz stałą łączność, ale rozproszeniu czy labilności uległy kluczowe wartości, więzi rodzinne i społeczne oraz kategorie – odpowiednie metody i postawy wychowawcze, realna obecność rodziców, kontrola społeczna – które obecne w procesie wychowania kształtują nie tylko tożsamość jednostki, ale poczucie jej wartości i odpowiedzialności, co nawet w niesprzyjających warunkach dekonstrukcji społecznej i ekonomicznej tworzy swoisty kapitał pozwalający wykreować swoją bezpieczną przestrzeń życia. Formułą pozwalającą na minimalizację owych (negatywnych) zjawisk jest świadoma edukacja i wychowanie ujmujące implementację wartości, istotę komunikacji podejmowane na bazie doświadczeń przeszłości, ciągłości i tradycji, zwłaszcza że tak powszechny deficyt wartości, bezpośrednich relacji, szacunku i odpowiedzialności wychowawczej skutkuje rozprzestrzenianiem się młodzieńczego „ja” w negatywnej formie. A ponieważ wyrażanie „ja” jest nieuchronne, pozostaje wprowadzenie takich działań, by „ja” przybrało formę pozytywną.

Młodość to czas eksponowania „ja” wyrazistego, odmiennego od obowiązujących norm, powodującego tym samym konflikty. „Najbardziej ostrą formę akcentowania młodzieńczego »ja« M. Debesse określa pojęciem *kryzysu oryginalności młodzieńczej*. Młodzież przechodząca ten kryzys przeciwstawia się nie tylko rodzicom (w sposób negatywny lub agresywny), ale wkrótce, dzięki temu, że rozwija się we wszystkich dziedzinach, zaczyna akcentować swoje »ja« w formach konstruktywnych” (za: Jędrzejewski, 1999, 47). Owo twórcze „ja” wyraża się niekiedy w tworzeniu lub poszukiwaniu sztuki, a dalej – w określaniu własnej osobowości. Doświadczenie kultury/sztuki jest źródłem szerszych potrzeb,

ujawnia normy moralne, tak niezbędne w codziennym życiu, „które porządkują hierarchie wartości odnośnie do młodzieńczych przekonań i preferencji, regulują zachowanie się jednostki wchodzącej w wiek dorosłości” (Jędrzejewski, 1999, 48).

W literaturze przedmiotu odnajdujemy mniej lub bardziej spójne klasyfikacje młodzieży, zróżnicowane pod względem cech socjodemograficznych. W I dekadzie nowego tysiąclecia Agata Cudowska przedstawiła następującą klasyfikację:

- „Dynamiczni” – zorientowani na rywalizację karierę, sukces i szybkie zyski, twórczy i kreatywni, zorientowani na siebie;
- „Refleksyjni” – wierni wartościom i ideałom, ceniący dobre wykształcenie, nie tyle jako certyfikat, ale realne potwierdzenie zdobytej wiedzy, preferują „być” niż „mieć”, wrażliwi, otwarci na innych, skorzy do pomocy, dostrzegający wartość relacji interpersonalnych;
- „Niezdeterminowani” – bierni, prezentujący deficyt świadomości i dojrzałości, oczekujący „podpowiedzi” ze strony innych;
- „Bezradni” – unikający odpowiedzialności, zrezygnowani, bez poczucia perspektyw rozwoju (Cudowska, 2004).

Odminną perspektywę w klasyfikacji młodzieży wybrała Barbara Fatyga, uwzględniając wartości oraz środowisko pochodzenia:

- normalni – dzieci dawnego proletariatu i sfery budżetowej, prorodzinność oraz konformizm;
- młodzież inteligencka – nazwa od dawniej określanych zawodów pracowników z wyższym wykształceniem, poprzednia epoka – w tym pracoholizm, kariera, sukces, prestiż społeczny oparty na finansach;
- dzieci drobnych przedsiębiorców – spryt, hedonizm i siła pieniądza;
- nieudacznicy – praca, poczucie bezpieczeństwa, dla innych stagnacja, strach przed zmianą;
- uczestnicy subkultur – ogólna wolność, często brak zasad i powszechnie wyznawanych wartości, aktywność poza obowiązującymi normami;
- młodzież wywodząca się z rodzin inteligenckich (współcześnie) – aktywnie działająca, uznająca tradycję, wartości i obowiązujące zasady społeczne (Fatyga, 2002).

A jaka jest współczesna młodzież? To pytanie, na które chyba jeszcze trudniej odpowiedzieć niż dwie, trzy dekady temu. To efekt dynamiki i różnorodności zmian cywilizacyjnych, migracji, wielokulturowości, dehumanizacji codzienności, labilności więzi rodzinnych i społecznych czy wielości zagrożeń warunkujących w konsekwencji – bezpośrednio lub pośrednio – kształt i jakość życia młodego pokolenia. To jednak nie zmienia faktu, że w nie mniejszym stopniu w obszar uwarunkowań modelujących codzienność młodego pokolenia wpisują się zakres i jakość oddziaływań podstawowych środowisk wychowawczych (Melosik, 2003b). Jak każda grupa wiekowa, także młodzież podlega potrzebie kształtowania tożsamości narodowej, którą w opinii m.in.: Antoniny Kłoskowskiej, Jürgena Habermasa czy Anthony’ego Smitha w najwyższym stop-

niu jest twórczość artystyczna (w szczególności literatura) (Dziemidok, 2002, 68). Tymczasem pojawiające się w literaturze przedmiotu badania młodzieży ujmują szereg kwestii, zapewne istotnych w procesie rozwoju oraz sprawnego funkcjonowania w życiu dorosłym, wśród nich niekiedy odnajdujemy obszar badań ujmujący udział młodzieży w kulturze, szczególnie tzw. wysokiej, ale to wskazuje jedynie bardzo ogólną tendencję do obecności w instytucjach kultury tudzież zainteresowanie poszczególnymi dziedzinami sztuki (Kawczyńska-Butrym, red., 2006). W niewielkim stopniu badania odwołują się natomiast do zagadnień, które w niniejszym opracowaniu uczyniłam przedmiotem aktywności badawczej. Nie wspominam o tym w kontekście oceny owych badań i ich zakresu, to raczej zwrócenie uwagi na brak diagnozy obszaru, który jest niezbędny w procesie kształtowania osobowości, holistycznego rozwoju młodego pokolenia oraz zapewnienia trwałej i wartościowej ramy wyznaczającej i umożliwiającej dobre dorosłe życie. Przecież młodzież jak każda grupa wiekowa współcześnie musi dokonywać nieustannych wyborów. I nie byłoby w tym nic szczególnego, gdyby nie fakt, że nigdy dotąd nie było tak szerokiej oferty, uwzględniając wszystkie obszary aktywności ludzkiej. Dobrze to ilustruje „różnorodność zjawisk kulturowych, istnienie obok siebie tradycyjnych restauracji i McDonalda, muzyki Chopina, Pendereckiego i braci Golec, powieści Prousta, Whartona i harlequinów, z których te ostatnie mają największą popularność, dla jednych może być obrazem upadku kultury, dla innych – obrazem zachodzących zmian, a jednocześnie rozszerzaniem zakresu kulturowych wyborów” (Guzy-Steinke, 2002, 249). Dwie dekady później zapewne można by wyróżnić inne zjawiska kulturowe, być może jeszcze w większym stopniu ukazujące tak czytelne skrajności. Stan ten jednak nie zmienia faktu, iż owa różnorodność „współczesnych zjawisk kulturowych staje się [...] wyzwaniem dla pedagoga, który w mnogości i różnorodności zjawisk powinien odnaleźć i wskazać uniwersalne wartości kultury, na jakich opiera się cywilizowany świat, by możliwość postępującego niezrozumienia znaków i symboli kulturowych, lekceważenia wartości nie przyczyniała się do brutalizacji życia codziennego” (Guzy-Steinke, 2002, 249).

Halina Guzy-Steinke stawia istotne pytania, sugerując jednocześnie trafne odpowiedzi. Czytamy zatem: „A więc skąd należy czerpać wzorce i wartości? Z kultury szeroko rozumianej, różnorodnej, o różnych korzeniach, ale opartych na ideałach świata i człowieka. A więc dokąd? Do człowieka do poszukiwania człowieczeństwa i dobra wspólnego, do tworzenia własnego godziwego życia. Jak? Przez wybory, poprzez doświadczenie dobra i zła, które jako dwa archetypy istnieją w kulturze od zawsze” (Guzy-Steinke, 2002, 249). Trudno w perspektywie analiz tej autorki nie zgodzić się z refleksją Anity Stefańskiej: „Historia wielu kultur pokazuje, że człowiek od zarania dziejów to *homo dramus*, nie tylko w warstwie dramatu życia codziennego, ale także w warstwie uczestnictwa w procesach dramy i teatru. »Rytuály i rytý, jako formy dramatyzowanego działania, poza funkcjami podtrzymywania i wyrażania mitów [...], wierzeń i prze-

konań, czczenia *sacrum*, integrowania społeczności posiadały i nadal posiadają funkcję prozdrowotną-ekspresyjną oraz katartyczną» (Stefańska, 2012, 45). Wybory, mądre wybory są odwiecznie wpisane w życie każdego człowieka, i w wiedzę pozwalającą na dokonywanie dobrych wyborów należy wyposażyć młodego człowieka.

Zagadnieniem, które w pedagogice i psychologii zajmuje współcześnie bardzo znaczące miejsce, jest kategoria kompetencji społecznych. Oczekuje się ich zasadniczo od reprezentantów wszystkich grup wiekowych, w tym od młodzieży, która w najwyższym zakresie doświadcza wieloaspektowej edukacji i podlega procesom wychowania we wszystkich środowiskach wychowawczych. Termin ten, jak zauważa J. Borkowski: „na co dzień i w skali całej biografii rozstrzygają o jakości naszego człowieczeństwa” (Borkowski, 2003, 106). Co więcej: „Są one komponentem osobowości, od którego zależy jakość funkcjonowania społecznego człowieka, [...] [są – T.W.] konieczne we wszystkich niemal wymiarach życia” (Zawisza-Masłyk, 2011, 11). Wyposażenie młodzieży w kompetencje społeczne w każdym okresie historycznym wydaje się priorytetem w świadomych działaniach rodziców, nauczycieli i wychowawców. Dysponując umiejętnością „gospodarowania”, młody człowiek modeluje własne życie, zachowując obowiązujące normy, co potwierdza Anna Matczak, pisząc, że: „kompetencje społeczne to złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w sytuacjach treningu społecznego” (Matczak, 2001, 7).

Kształtowanie kompetencji młodego pokolenia to kreowanie jego przeszłości oraz przyszłości całego społeczeństwa. Z kolei posiadanie określonych umiejętności to początek/źródło zmian. W tym kontekście młode pokolenie niewątpliwie stanowi źródło zmian, jak jednak uczy przeszłość, nie zawsze w pełni pożądaną, zgodną z przyjętymi normami. Warto zauważyć, że grupa ta jest nie tylko nośnikiem zmian, ale także oporu wobec przeszłości i aktualności (zob. Peret-Drażewska, 2014), a taka postawa staje się zarzewiem konfliktów i różnorodnych form przemocy. Literatura przedmiotu, obserwacja przestrzeni życia wskazują wiele przykładów zachowań dewiacyjnych oraz przestępczych młodzieży. Negatywne postawy, relacje społeczne wyrażają się najczęściej w agresji i przemocy, uzależnieniach od środków psychoaktywnych i medialnych tudzież w tzw. zachowaniach ryzykownych (zob. Kozaczuk, red., 2003). Ponadto wśród młodzieży, co warto odnotować, mamy nie tylko prosty dychotomiczny podział na jednostki destrukcyjne i te pozytywnie funkcjonujące według ustalonych norm, w tej grupie są również jednostki o znacznej labilności emocjonalnej i aksjologicznej, które jeszcze nie zaistniały jako jednostki destrukcyjne, ale ze względu na warunki środowiskowe, niedostatek oddziaływań wychowawczych oraz indywidualną „podatność” na negatywne sugestie i wpływy istnieje wysokie ryzyko, że w krótkim czasie mogą ulec złą. Jedynym słusznym i skutecznym działaniem kompensującym wszelkie deficyty oraz umożliwiającym tej grupie

społecznej bezpieczny i satysfakcjonujący rozwój, zaspokojenie aspiracji i potrzeb, jest wieloaspektowa edukacja, w równym stopniu we wszystkich środowiskach wychowawczych. Dlatego warto pamiętać, że uczestnictwo społeczne każdej grupy wiekowej opiera się na socjalizacji pierwotnej, wtórnej czy też edukacyjnej kierowanej do młodzieży, w wyniku której nabywa ona kompetencje niezbędne do podejmowania w przyszłości określonych ról społecznych. W okresie adolescencji młode pokolenie przyswaja obowiązujące normy i systemy wartości, ale także kształtuje wzory działania, niekiedy wykraczające poza przyjęte reguły postępowania. Przyjęło się zatem, że kwestią kluczową w całokształcie oddziaływań edukacyjnych wyrażających się w profilaktyce i kompensacji pozostaje takie prowadzenie działań, by jak najbardziej zminimalizować ryzyko negatywnych zachowań oraz by młodzież w procesie edukacji zrozumiała istotę i etiologię negatywnych zachowań. Co istotne, „sens edukacji o zagrożeniach socjokulturowych nie polega na podawaniu uczniom gotowych recept, lecz na ukazywaniu szerokiego wachlarza możliwości dających podstawy do dokonywania sensownych wyborów. Mimo że w sytuacji zagrożenia własnego »ja« na plan dalszy schodzi respektowanie norm i wartości moralnych i kulturowych, to jednak wychowanek powinien być na taką ewentualność przez system edukacyjny przygotowany. Odpowiednie programy profilaktyczne mogą odegrać ważną rolę w ukierunkowaniu aktywności młodzieży i jej ochrony przed zjawiskami dewiacyjnymi” (Kozaczuk, red., 2003, 84). Ten kierunek wydaje się słuszny, nie mniej istotna pozostaje jednak różnorodność form i treści, które winny stanowić trzon wspomnianych oddziaływań, a to w znacznym stopniu zapewni kultura i sztuka.

2. Edukacja i wychowanie w procesie rozwoju młodego pokolenia

„Codzienność naszego życia coraz częściej dowodzi, że istnieje ogromne zapotrzebowanie na harmonijny i wszechstronny rozwój osobowości dzieci i młodzieży. [...] Człowiek żyjący w świecie ustawicznych przewartościowań, wyraźnie artykułowanych tendencji bliskich relatywizmowi etycznemu, żyjący w świecie zagrożenia ekologicznego, chaosu w dziedzinie kryteriów piękna, nasilających się gwałtownie chorób cywilizacji końca XX wieku [w nie mniejszym stopniu dwie dekady później – T.W.] – musi mieć jasną i wyraźną perspektywę, ku czemu ma zmierzać, na jakich wartościach ma oprzeć swoje życie, jak ma żyć jako istota wolna, rozumna i odpowiedzialna” (Śnieżyński, 1999, 27).

Potrzeba zachowania pełni praw, w tym rozwoju i wolności, to niekwestionowane niezmiennie od wieków oczekiwania człowieka, niezależnie od szerokości geograficznej, rasy, narodowości, kultury czy wyznania. Dążenia te sprawiły, że po latach walki, konfliktów i upominania się o równość, rewolucja francuska „przyniosła” dokument: *Deklarację praw człowieka i obywatela*, który zasadniczo

po raz pierwszy w powszechnej historii określił prawa obywateli. Dokument ów, jak wiemy z historii, nie zagwarantował pokoju i oczekiwanej równości, ale stał się głosem człowieka o zachowanie jego godności/praw. Zawirowania polityczne i społeczne, przemiany ekonomiczne, rewolucja przemysłowa oraz postęp cywilizacyjny, a nade wszystko konsekwencje dwóch wojen światowych sprawiły, że zapisy we wspomnianym dokumencie, które przyjęło większość państw, nie tylko w Europie, stały się dalece nieadekwatne do ówczesnych – powojennych – realiów. Toteż 3 lata po zakończeniu II wojny światowej, 10 grudnia 1948 roku, w Paryżu na trzeciej sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych uchwalono dokument o globalnym zasięgu: *Powszechną deklarację praw człowieka*, w którym czytamy: „Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i praw” (Szewczyk, 1998). Artykuł 26 głosi: „Każdy człowiek ma prawo do oświaty”. Ważę i istotność tego dokumentu potwierdza m.in. zalecenie reprezentantów państw członkowskich, którzy zwrócili się z prośbą o upowszechnienie tego aktu wśród wszystkich ludzi, dlatego tak ważne jest, by był on propagowany we wszystkich szkołach na całym świecie. Również w Konstytucji naszego kraju znajdujemy zapisy dotyczące równości praw, w tym dostępu do edukacji. Art. 70 pkt 1. stanowi: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa” (Konstytucja 1997, 14). Zapisy obowiązujące w dokumentach, nawet jeżeli zaakceptowane w pełni przez władze poszczególnych państw, nie są przestrzegane zawsze i w pełni. Sytuacja ta jest konsekwencją różnorodnych czynników, zarówno indywidualnych – braku gotowości, chęci do podjęcia nauki, jak i zewnętrznych – trudności ekonomicznych, społecznych, kulturowych czy religijnych. Pomimo że od daty uchwalenia *Powszechnej deklaracji praw człowieka* minęło ponad 70 lat i nastąpił gwałtowny rozwój cywilizacyjny i technologiczny, nadal w wielu krajach, nawet tych najbardziej rozwiniętych, z obowiązującymi regulacjami prawnymi stanowiącymi o bezwzględnym obowiązku edukacyjnym, nie jest on w pełni realizowany. Inną kwestią pozostaje dostosowanie treści edukacyjnych, programów wychowawczych do aktualnych potrzeb społecznych, gospodarczych i kulturowych. Świadomość tego sprawia, że zarówno w perspektywie poszczególnych krajów, jak również w wymiarze szerszym, międzynarodowym pojawiają się co pewien czas dokumenty, raporty postulujące wprowadzenie określonych zmian, metod pracy oświatowej, sugestie do rozpatrzenia w środowisku danego kraju. Przykładem dokumentu, który zyskał uznanie wśród przedstawicieli edukacji wielu krajów, był przygotowany w ramach UNESCO raport, którego zasadniczym celem było ukazanie kierunków rozwoju edukacji w XXI wieku. Opracowany przez komisję pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa już pod koniec 1993 roku był wyrazem refleksji nad ówczesnym poziomem edukacji, dostrzeżeniem rysujących się potrzeb w perspektywie dynamicznych, wieloaspektowych zmian cywilizacyjno-społecznych, wreszcie był to wyraz wrażliwości i namysłu nad przyszłością. Dokument ten 30 lat później w istotnym stopniu odpowiada współczesności. Raport

został oparty na sześciu zasadach określonych przez UNESCO, które mówią o prawie do edukacji, o właściwej polityce edukacyjnej, zapewniającej równy dostęp do edukacji, świadomości możliwości edukacyjnych oraz o potrzebie kształtowania, demokracji, odpowiedzialności, tolerancji, opanowania deficytów społecznych i budowaniu świadomości, że za edukację odpowiedzialne jest całe społeczeństwo, nie tylko wyspecjalizowane instytucje (Delors, 1998, 277–278; zob. Aneks). Dokument zawiera cztery zasadnicze wskazania dla edukacji: kształtowanie osobowości tak, by stale dążyła do zdobywania wiedzy; uczenie się ma być procesem umożliwiającym zdobycie umiejętności, kompetencji/kwalifikacji z orientacją na świadome działanie; zdobyta wiedza ma służyć nie tylko jednostce, ale całemu społeczeństwu, na drodze współpracy z innymi; edukacja ma być podstawą obecności/aktywności jednostki w świecie współczesnym (Delors, 1998, 277–278; Pólturzycki, 2005, 50; zob. Aneks). „Przytoczone cztery filary, będące nowym i szerszym ujęciem edukacji, nie tylko wskazują na potrzebę komplementarnych działań kształcących i wychowawczych, ale także określają cele i zadania współczesnej edukacji, która ma przygotować człowieka aktywnego edukacyjnie i żądnego wiedzy, kompetentnego w działaniach zawodowych oraz społecznych, współpracującego z innymi i szanującego odmienność kultury, obyczajów oraz zachowań, a przede wszystkim rozwijającego i wzbogacającego samego siebie zarówno w sferach intelektualnych, pragmatycznych, jak i emocjonalnych” (Pólturzycki, 2005, 51).

Również twórcy rodzimych raportów edukacyjnych oraz „Komitet Prognoz PAN »Polska 2000 Plus« postulowali uznanie edukacji i nauki za narodowy priorytet oraz opracowanie przez rząd przy aktywnym udziale środowisk naukowych i społeczeństwa perspektywicznego programu rozwoju szeroko rozumianego systemu edukacji” (Banach, 2015, 114). Zasadniczo wszelkie raporty oraz powstałe strategie edukacyjne odwoływały się do zapisów raportu UNESCO. „Komitet Prognoz »Polska 2000 Plus« przy Prezydium PAN, [...] w 2001 roku opublikował *Strategię rozwoju Polski do roku 2020* [...]. Przedstawiono w niej 13 obszernych wniosków co do kierunków działań, których realizacja powinna pozwolić osiągnąć edukacyjne standardy europejskie” (Banach, 2015, 116–117; zob. *Strategia rozwoju Polski...*, 2000). Czesław Banach słusznie zauważył, że opracowana *Strategia rozwoju Polski do roku 2020* wymaga perspektywicznego podejścia, i dlatego wskazywał, że priorytetami w polskiej edukacji wobec dyrektyw Wspólnoty Europejskiej powinny być m.in.: powszechność dostępu do edukacji, poprawa jakości kształcenia, włączenie wszelkich technologii, zapewnienie podaży i popytu edukacji i gospodarki, uwzględnienie realiów społecznych i kulturowych w programach edukacyjnych i wychowawczych, prowadzenie badań we wspomnianych obszarach, ewaluacja podaży i potrzeb, dostosowanie do realiów i in. (Banach, 2015, 117–119). Uważna lektura już tylko przywołanych raportów czy strategii ukazuje troskę o powszechność i jakość edukacji adekwatnej do potrzeb, edukacji opartej na przeszłości, wpisującej się

w terażniejszość z orientacją na przyszłość. W pewnym zakresie podobne idee przyświecały twórcom i reformatorom edukacji w minionych wiekach.

Prezentując refleksje dotyczące edukacji i wychowania – ich istoty i znaczenia w dobie współczesnej – nie sposób nie sięgnąć do źródeł owych procesów kształtujących kolejne pokolenia. Zasadniczo namysłu nad istotą wychowania i edukacji, a dalej początków działań w tym zakresie należy szukać u starożytnych myślicieli: Sokratesa, Platona, Arystotelesa. Ich świadomość wartości owych procesów w ujęciu indywidualnym i społecznym już na tamte czasy była niemal rewolucyjna, zwracali uwagę na to, co istotne w rozwoju jednostki i społeczeństwa. Już wtedy dostrzegano i doceniano przeszłość i jej dziedzictwo, nie „zamykano się” w terażniejszości i myślano perspektywicznie. Sokrates postrzegał nauczanie jako jedno z najważniejszych zadań człowieka, dlatego przedmiotem swoich rozważań uczynił człowieka dążącego do samopoznania. „[...] wychowanie sprowadzał do odkrywania i likwidowania barier uniemożliwiających pełny rozwój jednostki ludzkiej” (Horbowski, 2000, 15). Ogromną rolę wychowania dostrzegał też Platon. „Przyjmował on, że człowiek rodzi się z gotowym charakterem i przyrodzonymi skłonnościami, zaś wychowanie może jego wady złagodzić lub zwiększyć, a zdolności rozwinąć bądź zatrzymać ich rozwój. Platon zwrócił też uwagę na zależność między poziomem życia społeczeństwa a systemem wychowania” (Horbowski, 2000, 16). W tym zakresie obserwacje i refleksje Platona są spójne z wynikami badań Heleny Radlińskiej zawartymi w opracowaniu: *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* (1937). Edukacja człowieka w opinii Platona winna obejmować nauczanie politechniczne i encyklopedyczne, nauczanie mowy jako narzędzia komunikacji i kształcenia dobrego obywatela. Celem zabiegów edukacyjno-wychowawczych w ujęciu filozofa było harmonijne ukształtowanie ciała i duszy, mądrości, odwagi, sprawiedliwości. „Platon mówił, że wychowanie to uczenie dzieci czerpania przyjemności z tego, co dobre. Jeżeli tak wiele dzieci czerpie dziś przyjemność z działań destrukcyjnych i aspołecznych, to my, dorośli – rodzice, nauczyciele, politycy – chyba zaniedbaliśmy nasze obowiązki” (Kozmińska, Olszewska, 2011, 15). Platon miał zapewne rację. Pytanie: dlaczego dorośli, a zasadniczo rodzice, wprowadzają dzieci w procesy destrukcyjne i aspołeczne, dlaczego zaniedbują swoje obowiązki wychowawcze? To znamienne, że mimo upływu czasu, kolejnych wieków, mimo rozwoju i postępu cywilizacyjnego cele edukacji i wychowania zdają się niezienne, stanowią wartość ponadczasową.

Aktualne do dziś poglądy na istotę edukacji i wychowania prezentował także Arystoteles. Uważał on, że ukształtowanie ludzkiego charakteru zależy od natury, przyzwyczajenia i rozumu. „Dostrzegał też, że miłość rodzinna i serdeczna atmosfera przyczynia się do ukształtowania jednostki, dlatego też dziecko do 7. roku życia winno wychowywać się w rodzinie [...]” (Horbowski, 2000, 17–18). Dostrzeżenie roli podstawowego środowiska wychowawczego w całokształcie rozwoju człowieka to cenna „zdobycz” cywilizacyjna, chociaż nadal tak jak

w przeszłości nie przez wszystkich w pełni uznawana. „W myśl starożytnych koncepcji wychowania, a szczególnie wychowania ateńskiego, które wywarło trwały wpływ na rozwój pedagogiki europejskiej, człowiek obdarzony jest wrodzoną skłonnością do harmonii, równowagi i dobra. Dla zrealizowania głoszonych ideałów pedagogicznych poddawano wychowanków wszechstronnemu kształceniu, ponieważ sądzono, że całościowy rozwój psychicznych i fizycznych dyspozycji sprzyja wychowaniu człowieka na pełnowartościowego członka społeczeństwa, urzeczywistniającego się na kilku płaszczyznach – przede wszystkim jako element przyrody oraz jako twórca wartości specyficznie ludzkich” (Krawczyk, 1975, 22).

W starożytnym Rzymie funkcjonowały szkoły elementarne uczące czytania, pisania i rachowania, z czasem także gramatyki i retoryki. Podobnie było w starożytnej Grecji. „Szkolnictwo grecko-rzymskie stało się pierwowzorem dla wieków następnych. Większość charakterystycznych rysów europejskiego wychowania szkolnego późniejszych stuleci wywodzi się ze szkół greckich i rzymskich. Młode plemiona i narody Europy Zachodniej, dochodząc do głosu po upadku imperium rzymskiego, nie wytworzyły innego, całkiem odmiennego typu podstawowej instytucji wychowawczej, lecz nawiązały do szkolnych tradycji antycznych” (Wołoszyn, 1964, 56). Świadczy to o wartości i słuszności starożytnych treści i obszarów edukacyjnych oraz świadomości ich prakseologicznego wymiaru. „W starożytności nie tylko praktyka pedagogiczna osiągnęła wysoki poziom, ale również uczeni i filozofowie poświęcili wiele uwagi rozważaniu problemów wychowania i nauczania, dając w ten sposób początek europejskiej myśli pedagogicznej” (Wołoszyn, 1964, 56). Edukacja tego okresu skupiała się na wychowaniu młodego pokolenia oraz prowadzeniu dyskusji z młodzieżą jako formie nauczania. Owe rozwiązania metodologiczne stosowano z powodzeniem w późniejszych wiekach.

Wydarzenia historyczne i dokonujące się na przestrzeni wieków zmiany polityczne, gospodarcze, kulturowe oraz stratyfikacyjne znajdowały również odzwierciedlenie w obowiązujących wówczas systemach oświatowych/szkolnych. Oryginalną formę wychowania odnajdujemy w społeczeństwie feudalnym, które prezentowało formułę wychowania klasowego, stanowego: „jest bowiem podporządkowane interesom świeckich i duchownych panów feudalnych [...], tzn., że jest organizowane przez poszczególne stany w imię interesów i dla potrzeb danego stanu. Dlatego też społeczeństwo feudalne wytworzyło rozmaite systemy wychowawcze:

- wychowanie rycerskie dla dzieci feudałów świeckich;
- wychowanie mieszczańskie: wychowanie w terminie przyuczające do rzemiosła albo wychowanie kupieckie w rozmaitych szkołkach, organizowanych przez gildie;
- wychowanie i nauczanie w szkołach klasztornych i katedralnych, przygotowujące głównie duchowieństwo i wzmacniające władzę panów feudalnych, świeckich i duchownych;

- nieorganizowane, spontaniczne wychowanie dzieci chłopskich w rodzinie i przy pracy wiejskiej” (Wołoszyn, 1964, 75).

W szkołach okresu średniowiecza uczono, podobnie jak w starożytności, retoryki, gramatyki, arytmetyki oraz geometrii, muzyki i astronomii. Podstawą była nauka pisania i czytania, która uprawniała do dalszej edukacji. Warto jednak pamiętać, że minie jeszcze kilka stuleci zanim, powszechność edukacji stanie się faktem.

W okresie renesansu uwagę zwraca działalność Andrzeja Frycza Modrzewskiego, uważnego obserwatora, wrażliwego człowieka, światłego obywatela, który swoje refleksje ujął w traktacie pt. *O poprawie Rzeczypospolitej*. Autor najwybitniejszego dzieła społeczno-edukacyjno-politycznego okresu renesansu o wymownym tytule, złożonego z pięciu ksiąg – odpowiednio: o obyczajach, o prawach, o wojnie, o kościele i o szkole – sam podkreślał, że choć wszystkie treści są ważne dla sprawnego funkcjonowania społeczeństwa, to księgi o obyczajach i o szkole szczególnie doceniał jako zawierające treści stanowiące podstawę rozwoju państwa. Edukacja i wychowanie to początek i dalsza droga rozwoju indywidualnego i społecznego. Dlatego zapewne autor uważał, że szkoły powinny być chlubą Rzeczypospolitej (zob. Wołoszyn, 1964, 131–132).

Znakomici myśliciele i filozofowie tego okresu – Erazm z Rotterdamu, Tomasz Morus, Michał Montaigne, John Locke – starali się włączyć własne przemyślenia w programy edukacyjno-wychowawcze. Uwagę zwraca również Marcin Luter, który jako jeden z pierwszych domagał się powszechnej edukacji dla chłopców i dla dziewcząt w języku ojczystym (zob. Wołoszyn, 1964, 113–122).

J. Locke, uważał, że człowiek rodzi się jako czysta karta (*tabula rasa*) i dopiero doświadczenie życiowe (wychowanie) konstituuje, kim się jednostka staje i jakie miejsce zajmuje w życiu społecznym. „Poglądy Locke’a wywarły poważny wpływ na pedagogiczną myśl francuską. Encyklopedyści głosili potęgę wychowania, przy czym nie kojarzyli terminu »wychowanie« wyłącznie z oddziaływaniem szkoły, lecz z całokształtem zdobywanych przez człowieka doświadczeń, które czyniły z niego istotę cnotliwą lub występłą. Na podstawie tych poglądów formułowano nowe wnioski i postulaty dotyczące organizacji szkolnictwa i procesu nauczania” (Krawczyk, 1975, 29).

W kolejnej epoce – oświeceniu – dominuje świecki model wychowania, już nie wystarcza siedem sztuk wyzwolonych, w coraz większym stopniu wykorzystuje się wiedzę generowaną przez humanizm. Akcenty kładzie się na wychowanie fizyczne – utrzymanie ciała w zdrowiu, powraca wychowanie moralne, ale w ramie innej niż średniowieczna, pojawiają się nowe metody wychowania skierowane na samodzielność myślenia uczniów.

Edukacja i wychowanie znalazły się też w polu zainteresowań J.J. Rousseau, który w dziele *Emil, czyli o wychowaniu* zawarł poglądy na temat pedagogiki, pośród których zwracają uwagę te dotyczące poznania i wychowania przez pracę, aktywność podejmowaną od najmłodszych lat, oczywiście adekwatną do

poziomu rozwoju. Zdobyte tą drogą doświadczenia i wiedza stanowiły zdaniem Rousseau najlepszy kapitał na przyszłość, podstawę rozwoju i dawały umiejętność dokonywania wyboru.

W okresie tym myśliciele – John Locke, Jan Jakub Rousseau zalecali dbałość o wychowanie fizyczne, moralne, intelektualne.

Postacią, która niewątpliwie wniosła wiele w rozwój powszechnej oświaty, był Jan Ámos Komenský, autor *Wielkiej dydaktyki*. Wierzył w siłę wychowania i wykształcenia. Był autorem jednolitego systemu szkolnego dla wszystkich, jedną z pierwszych postaci, które tak odważnie postulowały powszechność edukacji przedstawiciele obu płci, wskazywał również cenne rozwiązania metodyczne dotyczące kształcenia odpowiednich przedmiotów, szczególnie istotne w nauce języków obcych, co wpisuje się w okres popularyzowania edukacji nie po łacinie, ale w rodzimym języku. Znakomity pedagog zwracał także uwagę na indywidualizację oraz odpowiedzialność nauczycieli, podkreślał wartość zasad moralnych i dobrego wychowania. Te znamienne na owe czasy postulaty absolutnie nie utraciły aktualności.

XVII wiek to ponowna dominacja szkolnictwa zakonnego, zwłaszcza za sprawą jezuitów i pijarów. To okres powoływania szkół średnich – kolegiów i gimnazjów, oraz uniwersytetów. W XVIII wieku w Europie rozwija się stopniowo również szkolnictwo ludowe, skierowane do najuboższych grup społecznych, ale ma bardzo ograniczony zakres i dostępność.

W Polsce w XVIII wieku obserwujemy upadek czy raczej zastój w rozwoju szkolnictwa, co tak plastycznie opisał m.in. Hugo Kołłątaj (1953, za: Wołoszyn, 1964, 212). Wobec rysującej się trudnej sytuacji politycznej – na chwilę przed I rozbiorem oraz w obliczu labilności systemu oświaty – próbę reformy oświaty podjął Stanisław Konarski i przedstawił ją w dziele pt. *O skutecznym rad sposobie* (1760–1763). Najbardziej jednak znaczącym przejawem odrodzenia oświaty w Polsce była Komisja Edukacji Narodowej. Instytucja ta zmieniła diametralnie formułę szkolnictwa w kraju, wyznaczając mu nową rolę i miejsce w strukturze społecznej. „Komisja zerwała całkowicie z tradycyjnym od czasów średniowiecza monopolem Kościoła na wychowanie i oświatę. Wychowanie młodzieży uczyniła funkcją państwa” (Wołoszyn, 1964, 229).

W systemie oświaty kategorie wychowania fizycznego, moralnego i umysłowego podlegały stałemu rozwojowi, wraz z rozwojem cywilizacyjnym kolejnych epok.

W okresie renesansu i oświecenia pojawiło się kilka znaczących książek pedagogicznych. Obok wspomnianych już prac Modrzewskiego, Rousseau warto odnotować „Pierwszą i oryginalną książkę pedagogiczną napisaną w języku polskim, są to: *Książki o wychowaniu dzieci* (1558) Erazma Glicznera Skrzetuskiego [...]. Jest to rodzaj poradnika dla rodziców. Natomiast Szymon Marycjusz (Marycki) z Pilzna [...] ogłasza w 1551 r. dzieło *O szkołach czyli akademiach*” (za: Wołoszyn, 2003c, 109), w którym opisuje wielkie znaczenie wykształcenia

dla życia publicznego. Pojawiające się w owym czasie publikacje, uwzględniające również opracowania twórców Komisji Edukacji Narodowej, Hugona Kołłątaja, Stanisława Konarskiego czy Stanisława Staszica, stanowią doskonały materiał poznawczy ilustrujący zakres programowy, formy i metody oddziaływań edukacyjno-wychowawczych, zawierający – co istotne – informacje kierowane nie tylko do uczniów, nauczycieli, ale także do rodziców, zgodnie z zasadą świadomego uczestnictwa i odpowiedzialności za wychowanie, czyli dokładnie to, co współcześnie także staramy się wdrożyć w praktykę szkolną.

Omawiając rozwój i zmiany w edukacji w XIX wieku, warto przywołać postać Herberta Spencera, którego poglądami pedagogicznymi zainteresowano się zarówno w Europie, jak i w Stanach Zjednoczonych. „Wyłożył je przede wszystkim w dziele opublikowanym w 1861 r. *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* (pierwszy polski przekład 1879 r). Krytykując szkołę klasyczną, Spencer sądzi, że wychowanie powinno przygotowywać ludzi zdolnych »do walki o byt«, którzy potrafią osiągnąć sukces i powodzenie w swojej działalności. Uczyć trzeba tego, co pomoże w walce życiowej. I analizując rodzaje działalności człowieka, kreśli szeroki program, jak powinno wyglądać »kształcenie naukowe«; od przyrodniczego i matematyczno-fizycznego, ekonomicznego i technicznego do psychologiczno-socjologicznego i literackiego. Wychowanie bowiem musi:

- nauczyć sztuki zachowania siebie samego przy życiu;
- nauczyć sztuki zdobywania środków do życia;
- przygotować do małżeństwa i do wychowania własnych dzieci;
- przygotować do pełnienia obowiązków społecznych i politycznych;
- wreszcie (ale to na końcu) rozwijać zdolności korzystania z przyjemności kultury (sztuki, literatury itp.)” (Spencer, 2002; za: Wołoszyn, 2003a, 140–141).

Dostrzeżenie w procesie wychowania kultury/sztuki, ich wartości, nawet jeżeli tylko w zakresie przyjemności, jest bardzo cenne i warte propagowania także w obecnym czasie, kiedy społeczeństwo, a zwłaszcza młodzież, ma tak znaczne deficyty w umiejętności spędzania indywidualnego czasu wolnego.

W Polsce rozwój oświaty to czasy reformacji, z okresami załamania idei, poprzez okres oświecenia, późniejsze zawirowania historyczne – zabory, I i II wojna światowa, okres transformacji. Szkolnictwo w pierwszym okresie konstituowania się zdominowane było przede wszystkim przez jezuitów. Innym bardzo aktywnym zakonem zajmującym się wychowaniem i kształceniem młodzieży byli pijarzy, pierwszy zakon poświęcony nauczaniu, zwłaszcza dzieci ubogich, założony przez Józefa Kalasancjusza w XVII wieku. Założyciel zakonu był również założycielem pierwszej w Europie szkoły powszechnej, dostępnej dla wszystkich (Tarnawski, 2008, 5). Organizacja instytucji edukacyjnej otwartej dla wszystkich dzieci, niezależnie od statusu społecznego, ekonomicznego i środowiska rodzinnego, to niezwykła na owe czasy inicjatywa. Sam zamysł był konsekwencją obserwacji rzeczywistości, rozprzestrzeniającego się ubóstwa

i zła. Kalasancjusz dobrze wiedział, że jedynym środkiem, który może wprowadzić zmiany i poprawić byt najbiedniejszych, jest szeroko rozumiana edukacja i wychowanie, dlatego pisał: „Dobre wychowanie młodzieży jest najskuteczniejszym środkiem zachowania i uzdrowienia ze zła, a wprowadzenia w dobro i oświecania nim. Od nauczania zależy pokój i pomyślność narodów, dobre rządy w miastach, rozpowszechnianie wiary, nawrócenie i ustrzeżenie od herezji i ostatecznie reforma całego chrześcijaństwa. Nauczanie bowiem pokazuje jak dobrze żyć” (Kryściak, 2008, 36).

Dwa dominujące w owym czasie zakony, wypełniające misję oświecenia i wychowania społeczeństwa, różniły się nieco w zakresie edukacji. Różnica ta polegała zasadniczo na tym, że pijarzy nauczali młodzież od podstaw, jezuita natomiast przyjmowali uczniów do swoich szkół dopiero po ukończeniu szkół elementarnych. W szkołach pijarów uczono m.in. gramatyki, retoryki, bazując na dziełach autorów klasycznych doskonalono zasady i poprawność pisowni i wymowy, uczono filozofii i historii powszechnej, prawa i geografii. Językiem nauczania była niemal wyłącznie łacina, dla sprawniejszego jej przyswojenia organizowano przedstawienia teatralne. Z czasem, gdy pijarzy dostrzegli wartość kultury własnego kraju oraz język ojczysty, wprowadzili go jako język nauczania. Najważniejsze w upowszechnianiu oświaty było to, że szkoły owe były bezpłatne. Znamienną rolę w organizacji i funkcjonowaniu oświaty w tym czasie odegrał Stanisław Konarski. To z jego inicjatywy w II połowie XVIII wieku rozszerzono naukę języka ojczystego oraz wprowadzono języki francuski i niemiecki. Zmiany te dotyczyły jednak tylko szkół średnich, szkolnictwo podstawowe i wyższe nie podlegało tym reformom. W 1754 roku za sprawą Stanisława Konarskiego miała miejsce pierwsza polska reforma szkolna przeprowadzona bez wpływów/wzorów zagranicznych, chociaż oczywiście uwzględniono idee oświeceniowe płynące z zagranicy. W tym okresie dostrzeżono m.in. potrzebę tłumaczenia dzieł z języków obcych oraz konieczność rozwoju literatury dziecięcej. To wtedy powstały pierwsze laboratoria chemiczne oraz pierwsze książki do biologii, zoologii i geografii. Znaczący rozwój szkolnictwa na ziemiach polskich dokonał się za sprawą powołanej do życia w 1773 roku Komisji Edukacji Narodowej, która objęła całość oświaty w Polsce. Na system szkolny składały się szkoły akademickie, średnie i parafialne. Mimo rewolucyjnych na owe czasy decyzji oświatowych z uwagi na okres rozbiorów i ich konsekwencji, m.in. społecznych i kulturalnych, zasadniczo do uzyskania przez Polskę niepodległości trudno mówić o powszechności edukacji. Dwudziestolecie międzywojenne i okres II wojny światowej nie sprzyjały pełnemu rozwojowi oświaty, która „powstała” na nowo u schyłku lat 40. XX wieku. Choć panujący wówczas w Polsce socjalizm pozwalał na rozwój i pełną powszechność, a nawet obowiązek szkolny, ujawniały się jednak pewne ograniczenia. Dopiero wraz z okresem transformacji dochodzi do ponownej, gruntownej rewitalizacji idei edukacji w szkołach, także prowadzonych przez pijarów (Ausz, 2008, 41–90).

Jak wskazują źródła, dostrzeżenie przez światło środowiska potrzeby objęcia systematycznymi działaniami edukacyjno-wychowawczymi młodego pokolenia zawsze łączyło w sobie potrzeby indywidualne jednostki oraz potrzeby społeczne. Wraz z rozwojem nauki dostrzegano pewne uwarunkowania biologiczne, a także środowiskowe i kulturowe sprzyjające wychowaniu, wreszcie tworzono teorie i koncepcje, które miały nie tylko ukazać pewne prawidłowości, ale miały też służyć rozwojowi jednostki i społeczeństwa. To szczególnie istotne współcześnie.

Rozwój każdej jednostki, niezależnie od czasu/epoki, zakresu czy modelu, dokonuje się w określonym środowisku wyposażonym w odpowiednie narzędzia, wartości, normy społeczne, systemy prawne, instytucje społeczne, kulturalne i oświatowe, a nade wszystko nasycone obecnością osób stanowiących źródło edukacji i wychowania. Literatura przedmiotu dostarcza informacji ukazujących możliwości rozwoju człowieka analizowanych w określonych koncepcjach, żeby przywołać: psychoanalityczną koncepcję Erika Eriksona (1997) będącą „próbą adaptacji koncepcji psychoanalitycznej dla potrzeb socjalizacji i rozwoju” (Erikson, 1997; za: Galas, 2004, 330); koncepcję rozwoju poznawczo-moralnego J. Piageta – L. Kohlberga zorientowaną „na wieku młodzieńczym, który jest tu jedną z faz rozwojowych” (Piaget, 1970; za: Galas, 2004, 332); koncepcję antropologiczno-kulturową Margaret Mead (1978), która prowadząc badania nad kulturami pierwotnymi, odnosiła rezultaty owych badań do kultury współczesnej; socjologiczną koncepcję pokolenia Karla Mannheim’a (1966), która zwraca uwagę, że „pokolenia nie są jedynie kategoriami biologicznymi ustalonymi na podstawie kryterium wieku, ale są rezultatem procesów społecznych i historycznych [...]”. Poszukując fenomenu pokolenia, Mannheim zwrócił uwagę na to, że „jedność pokoleniowa przejawia się nie tyle w związkach wewnątrzgrupowych, co raczej w specyficznej wspólnotcie, w samym przebywaniu razem” (za: Galas, 2004, 334).

Dokonująca się nieustannie wymiana pokoleń kreuje rzeczywistość, do której kolejne pokolenia, przynajmniej w pewnym zakresie, muszą się zaadaptować. Każda z przywołanych koncepcji jest tak samo istotna w opisie i charakteryzacji obszarów rozwoju młodego pokolenia. Z uwagi na prowadzone analizy nieco szerzej odnoszę się do ostatniej z wymienionych.

Przedmiotem zainteresowań Margaret Mead były m.in.: wartości, obyczaje, wzorce zachowań, obrzędy i rytuały inicjacyjne związane z osiągnięciem dojrzałości w kulturach pierwotnych, a także instytucje i zwyczaje związane z procesem socjalizacji. [...] Zwracała [...] uwagę na fakt, że przeobrażenia kulturowe współczesnego świata, niosące z sobą wiele sprzeczności, utrudniają młodym ludziom odnalezienie własnej tożsamości i określenie swego miejsca w świecie. Młody człowiek w społeczeństwie współczesnym, w rozwiniętych kulturach jest niejako skazany na ciągłe poszukiwanie własnej tożsamości w obliczu narastającej różnorodności wzorców zachowań, konkurencyjnych wartości i stylów życia, czasem wzajemnie się wykluczających” (Galas, 2004, 333). Sytuacja ta wzmaga pytania o sens życia, jego kierunek. „W rozwiniętych społeczeństwach zachod-

nich zakwestionowaniu uległy dotychczasowe wartości i więzy religijne, nowe pokolenie musi więc na nowo określić, jakim prawom podporządkować własne życie” (Galas, 2004, 333). Nowa reinterpretacja rzeczywistości, wartości, praw dotyczy także pokolenia młodzieży trzeciej dekady XXI wieku, nie zapominając wszelako o wartości i dziedzictwie kulturowym przeszłości. Jak zauważa Margaret Mead: „Dziś natomiast, ponieważ wszyscy ludzie na ziemi stali się częścią wzajem zagłębiającego się systemu połączeń i przepływu informacji, opartego na wynalazkach elektronicznych, młodzi ludzie w każdej części świata stają przed sytuacją, z którą nikt ze starszych nie spotkał się dotąd i nigdy się nie spotka. I odwrotnie: starsze pokolenie nie może już absolutnie liczyć na to, że w życiu ich dzieci powtórzy się ich własne, nieznanie nikomu przed nimi doświadczenie stopniowo ustępującej zmiany. Ten rozłam między pokoleniami jest zupełnie nowy, obejmuje całą naszą planetę i wszystkie jej społeczeństwa. Dziś dzieci żyją w świecie, o którym starsi nie mają pojęcia, i nie tylko niewielu dorosłych mogło przypuszczać, że sytuacja taka może się zdarzyć. Ci, którzy brali taką możliwość pod uwagę, byli zwiastunami kultur prefiguratywnych, w których to, co należy do przyszłości, jest niewyobrażalne” (Mead, 1978, 95).

Prowadząc niniejsze rozważania, warto w nie włączyć ustalenia poczynione przez M. Mead dotyczące kultury współistnienia i relacji międzypokoleniowych. Mead wyodrębniła trzy typy kultur „w odmienny sposób kształtujących warunki do procesu socjalizacji młodzieży i określających jej relacje międzypokoleniowe” (Galas, 2004, 333). „Kultury postfiguratywne to takie, w których młodzi uczą się wzorów zachowania głównie od starszego pokolenia. [...] mamy tu wyraźną przewagę tradycji kulturowej nad zmianą, a młodzież żyje w świecie, który się nie zmienia” (Galas, 2004, 333). W kulturach kofiguratywnych dominującym wzorcem staje się zachowanie rówieśników, a wzorce myślenia i zachowania są ustanawiane współcześnie, w terażniejszości. [...] Kultura kofiguratywna wiąże się z pojawieniem społeczeństwa przemysłowego, w którym młodzież staje się podmiotem w świecie społecznym. [...] Dochodzi do zerwania ciągłości tradycji – jakaś część przekazu kulturowego zostaje przez młodzież zakwestionowana” (Galas, 2004, 334). W kulturach prefiguratywnych dorośli uczą się od własnych dzieci. To prognostycznie nowy typ kultury, w którym to, co nadchodzi, będzie reprezentowane nie przez rodziców czy dziadków, jak w kulturze postfiguratywnej, ale przez dziecko” (Galas, 2004, 334). Orientacja ta – w pewnym zakresie – minimalizuje doświadczenie i przeszłość, ukierunkowując się na przyszłość i zmiany. Kwestią kluczową pozostaje komunikacja międzypokoleniowa oraz prezentowany system wartości, warunkujące wszelako jakość życia wszystkich pokoleń. Margaret Mead tym samym kreuje tezę, „że wchodzimy w fazę odwrócenia tradycyjnych zasad socjalizacji i wychowania, w której to rodzice będą zmuszeni uczyć się od własnych dzieci [...]. W takiej sytuacji odwrócenia wektora czasu terażniejszość już nie wyrasta z przeszłości jako jej kontynuacja, ale jest tworzona z załączków ledwo przeczuwanej i nie do końca uświadamia-

nej przyszłości” (Galas, 2004, 334). Trafnie pisał August Comte: „wiedzieć, by przewidywać, przewidywać, by działać. W rezultacie tak pojętej istoty człowieka i jego zadań cała wiedza ludzka zmienia się w zbiór recept skuteczного postępowania. [...] Człowiek musi być użyteczny i w swym postępowaniu kierować się pragmatyzmem. Jest on zobowiązany do produkcji dóbr społecznie użytecznych” (Skarga, 2007, 32). Choć trudno nie zgodzić się w pewnej mierze z teoriami Mead, warto jednak pamiętać, że dziecko tylko w pewnym zakresie przejąć może rolę „nauczyciela” rodziców i dziadków, zawsze bowiem to rodzice są pierwszymi osobami socjalizującymi dziecko i tak naprawdę tej roli nigdy się nie wyzbywają, może ona jedynie czasowo nieco się zawęzić, ale nadal istnieje.

W tym kontekście specjalnej wartości nabierają słowa Ellen Key: „Główną rzeczą jest nauczyć dziecko patrzeć i słuchać, a uczyć się od wszystkich i ze wszystkiego [...], łączyć wiedzy, dążyć do poznania swej epoki, swej ojczyzny oraz innych epok i innych krajów (Key, 2005, 102). Autorka, podobnie jak znakomici uczeni w minionych wiekach, doceniała wagę aktywności własnej ucznia oraz chęci do samokształcenia w procesie edukacji. Dostrzegała też to, czego nie widzą lub nie chcą dostrzec współcześni nauczyciele/wychowawcy, a mianowicie nie tylko możliwość, ale wartość łączenia odmiennych dziedzin naukowych, wskazując ich wymierne korzyści. „Rozmaite rzemiosła i praca w ogrodzie niejednokrotnie zwolnią nauczycieli matematyki i nauk przyrodniczych od stawiania twierdzeń, gdyż dziecko samo odkrywać je będzie. Według metody szkolarskiej dziecko dowiaduje się, że ziarno potrzebuje ciepła i wilgoci, by kiełkować mogło. Według właściwej metody wychowawczej dziecko samo sieje ziarno i widzi, co się z nim dzieje. [...] W tym właśnie leży błąd współczesnego nauczania, że ilustruje się tylko obficie wykład, zamiast dać dziecku czas i sposobność do samodzielnego badania i objaśniania faktów” (Key, 2005, 154). Znamienne, że mimo upływu wieku, tak znacznego rozwoju technologii, wzrostu poziomu wykształcenia nadal nie wprowadziliśmy do praktyki szkolnej rozwiązań postulowanych nie tylko przez Key, ale także Diesterwega czy Steinera, twórcę szkół waldorskich, opartych na wykorzystaniu praktyki, własnej aktywności w poszukiwaniu rozwiązań oraz powszechnego malowania i słuchania muzyki. Tymczasem w dobie globalizacji i unifikacji zastosowanie tych rozwiązań już na poziomie szkoły podstawowej byłyby bardzo trafne.

W każdej strukturze edukacyjnej w danej epoce kluczowe było określenie celu wychowania/edukacji, to bowiem „nakazywało” zwrócenie uwagi na warunki i możliwości wdrożenia danej aktywności. Czy cele w perspektywie minionych czasów były stałe? Zapewne nie do końca, i to ze wspomnianych względów, ale pewne elementy wydają się niezmiennie: dążenie do zmiany pozwalającej na dobre i bezpieczne funkcjonowanie indywidualne i w zbiorowości społecznej. Jak w tym kontekście odczytać przemyślenia Herberta Read, który w minionym stuleciu twierdził, że w praktyce społecznej istnieją dwa sprzeczne cele wychowania? Jeden z nich mówi: „że człowiek winien być wychowywany po

to, aby stał się tym, czym jest; drugi, że człowiek winien być wychowywany po to, aby stał się tym, czym nie jest” (Read, 1976, 7). Ta sprzeczność nie do końca musi być sprzecznością, każdy bowiem posiada określony kapitał, zdolności i predyspozycje, można to zatem odczytać jako kształtowanie/rozwijanie ku zachowaniu człowieczeństwa. Z drugiej strony wychowanie winno wprowadzać i rozwijać obszary nowe, jeszcze nie poznane. I to wcale nie musi pozostawać w opozycji (Syrek, 1987).

W prowadzonych refleksjach celowo nie dokonywałam wyodrębnienia *edukacji* i *wychowania*, stosując je jednocześnie, chociaż nie w pełni zamiennie. Zamyśl taki podyktowany był potrzebą przedstawienia – w zarysie – początków wprowadzenia instytucjonalnej edukacji, w wymiarze powszechnym i rodzimym, a te pierwotne działania nie zawsze można sprawnie wyodrębnić, a często nie ma takiej potrzeby, jest to bowiem równoczesne eksponowanie terminów/działań – chociaż odrębnych, to jednak bardzo ze sobą związanych i wzajemnie się warunkujących. Nadal zatem będę posługiwać się tą metodą, chociaż, odnosząc się do czasów terażniejszych, będę też stosowała owe terminy odrębnie.

W zamyśle osób odpowiedzialnych za kształtowanie nowych pokoleń edukacja i wychowanie zajmują priorytetowe miejsce. Osoby odpowiedzialne za przygotowanie młodego pokolenia do dorosłego życia reprezentują współcześnie co najmniej kilka podstawowych środowisk – tak zwanych – wychowawczych. Pośród nich możemy wyróżnić rodzinę – pierwsze i podstawowe środowisko wychowania/socjalizacji i edukacji, dalej grupę rówieśniczą, szkołę i środowisko lokalne obejmujące instytucje kulturalno-oświatowe oraz komunikację medialną. Każde z tych środowisk wyposaża młodego człowieka w wiedzę, dyspozycje, wartości, uczy postaw oraz zachowań i mimo że działania te są realizowane w różnym stopniu, wszystkie mają ogromną wartość. Pozostawiając na czas inny szerszą analizę tych środowisk w niniejszym zakresie, nieco szerzej pragnę odnieść się w tym miejscu do szkoły – podstawowej instytucji społecznej, która w założeniu ma wpisaną edukację i wychowanie, i te powinności względem społeczeństwa wypełnia.

„Nazwa »szkoła« ma liczne swoje desygnaty i symbolizuje wielość zakresów. Szkoła jako budynek, szkoła jako miejsce pracy, instytucja, organizacja, a nade wszystko z perspektywy edukacyjnej szkoła współcześnie jest postrzegana jako instytucja powołana w celu planowego oraz systematycznego kształcenia i wychowania ludzi w różnym wieku, zgodnie z przyjętymi [...] planami i programami nauczania” (Maliszewski, 2010, 265). Chociaż minione okresy ukazują przeobrażenia szkoły we wszystkich przywołanych wymiarach, zadania edukacyjne i wychowawcze jako sens szkoły nie uległy jednak zmianie. Stan ten powoduje, że szkoła pomimo wprowadzanych reform niezmiennie podlega krytyce. Współczesna szkoła nadal pomimo pewnych zmian jawi się jako skostniała struktura wypełniająca dawne ustalenia programowe, w efekcie czego uczeń bardzo często musi szukać propozycji i możliwości rozwoju poza nią. Z drugiej

strony rodzice poddający się bezkrytycznie społecznym presjom wpisują własne dziecko w szereg zorganizowanych zajęć pozaszkolnych z perspektywą „jakiejs” przyszłości, nie licząc się często z potrzebami i możliwościami dziecka. Ten funkcjonujący od co najmniej kilku dekad mechanizm nie tyle rozwojowy, co destrukcyjny zarówno dla dziecka, jak i całego społeczeństwa, powoli zaczynają dostrzegać rodzice oraz niektórzy naukowcy. Refleksją w tym zakresie dzielili się uczestnicy III Kongresu Polskiej Edukacji w Katowicach w 2015 roku. Pośród wielu głosów mających uzdrowić rodzimą edukację, obok głosów wskazujących na zmiany systemowe, upowszechnienie nowych technologii, wyposażanie uczniów w kompetencje społeczne, pojawiały się też wnioski o nowe metody nauczania, większą swobodę edukacyjną, zorientowaną na potrzeby rynku pracy. Znamienne były słowa Carla Honoré, kanadyjskiego ambasadora ruchu *słow*, który zauważył, że wciąż organizujemy dzieciom nowe zajęcia, a one nie mają czasu, aby pozwolić popracować własnej wyobraźni. Dziewczynka obserwuje biedronkę, a mama zwraca jej uwagę: „Spóźnimy się na balet”. Bo obserwacji owada nie wpisze się później do CV córki – mówił Honoré. Sam zresztą przyznawał się, że gdy nauczyciel plastyki pochwalił talent jego syna, on zaczął szukać dla niego prywatnego nauczyciela sztuki/plastyki. Dopiero słowa syna: „Tato, ja nie chcę nauczyciela, chcę rysować” zweryfikowały jego działania (Warchała, 2015, 1). Słowa Honoré nawiązują do refleksji Key czy idei szkół waldorfskich. Dlaczego w tak nieznacznym stopniu przekonują rodziców i nauczycieli?

W powszechnych dyskusjach często słychać, że: „Wszyscy ludzie lubią się uczyć, ale tylko niektórzy lubią chodzić do szkoły. Nic dziwnego, że szkoła nie jest postrzegana jako dobre miejsce uczenia się, a wręcz jako miejsce, w którym zatracą się szansę na nie. Dzieje się tak między innymi dlatego, że jest to instytucja kształtowana przez ludzi ze »świata, który przeminął, dla świata, którego nie będzie«” (za: Czerepaniak-Walczak, 2005, 37). Zdaniem Ivana Illicha „»szkoła, która w ubiegłym stuleciu pozwoliła przewyciężyć feudalizm, jest obecnie krępującym ludzkie działanie idolem, zaś wszelkie kształcenie pozaszkolne uznawane jest za przypadkowe, jeśli nie za zupełne wypaczenie«. Gdzie zatem ludzie mogą zaspokajać swoją naturalną potrzebę uczenia się? Handy proponuje, by robić to w niezwykłych miejscach, których nigdy nie kojarzyliśmy z nauczaniem»” (Czerepaniak-Walczak, 2005, 37). Jak jednak do tego przekonać, skoro rodzice i nauczyciele nawet z instytucji kultury tak rzadko korzystają, a co dopiero inne instytucje czy struktury? Mimo licznych głosów krytyki nadal preferowany jest system klasowo-lekcyjny, w którym „lekcja jest głównym elementem pracy dydaktyczno-wychowawczej jako podstawowa forma organizacyjna procesu kształcenia. [...] Będąc formą realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, lekcja stanowi także integralną całość, jaką określa temat i czas jego opracowania. W toku lekcji metody i środki dydaktyczne, które dobiera nauczyciel, służą realizacji celów i zadań określonych przez konkretny temat i jego miejsce

w programie przedmiotowym” (Półturzycki, 2005, 43). Nie jest moim zamysłem całkowita krytyka tego systemu, pewne zmiany w tej strukturze byłyby jednak w pełni pożądane z racji potrzeb rozwojowych młodzieży, zwłaszcza że i warunki ku temu są spełnione. Myślę tu przede wszystkim o połączeniu systemu klasowo-lekcyjnego z zajęciami w otwartej przestrzeni, w instytucjach kultury i instytucjach oświatowych i społecznych. To ważne, szkoła bowiem „ma nie tylko przekazywać wiedzę i umiejętności, jej powinnością jest wprowadzanie młodzieży w szeroko pojęty świat wartości i kulturę narodową. Ważnym zadaniem szkoły jest również inspirowanie postawy twórczej, otwartej, wdrażanie do samodzielności myślenia i działania, rozwijanie zdolności do samokształcenia. Szkoła ma przygotować nowe pokolenie do pluralizmu, demokracji, tolerancji, otwartości, równości, dialogu; ma uczyć współdziałania, współpracy i współżycia w skomplikowanym układzie globalnym oraz odpowiedzialności globalnej” (Bereźnicki, 2007, 256). Szkoła jako instytucja ucząca ma nie tyle przekazywać wiedzę, gotowe rozwiązania, co uczyć poszukiwać rozwiązań i samodzielnie rozwiązywać problemy, to też kształcenie do samokształcenia i samowychowania. Ukazanie danej sytuacji, rzeczywistości, sprowokowanie pytań może być najlepszym mechanizmem samodzielnego poznania. Interesujące rozważania wobec istoty i obrazu, a jednocześnie potrzeby wprowadzenia zmian w polskim szkolnictwie prezentuje w swoim opracowaniu Bogusław Śliwski. To przykład wnikliwości, uwagi i troski o rodzime szkolnictwo odpowiedzialne za kształcenie młodego pokolenia (Śliwski, 2012).

Kryzys edukacji to nie tylko polska specyfika. Dostrzegając kryzys edukacji, francuski filozof Denis Kambouchner w książce pt. *L'École, question philosophique* stawia ważne pytania: „Jaki jest cel szkoły? Czego należy nauczać? Jaką wiedzę chcemy przekazać następnym pokoleniom? Jakimi metodami i w jakim celu?” (Królikowska, 2018, b.s.). I to jest wyzwanie dla szkoły i osób decydujących o jej formule.

„Źródeł celów edukacji szkolnej (celów kształcenia) można szukać w antropologii filozoficznej, filozofii wartości, aksjologii pedagogicznej, psychologii osobowości, psychologicznych koncepcjach człowieka, teoriach socjologicznych, pedagogice życia i ideałów, praktyce szkolnej, potrzebach ludzkich i strategii rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju” (Denek, 2005, 143). Owa różnorodność jest nie tyle trafna, co intrygująca, z perspektywy współczesnych niepokojów można bowiem odnieść wrażenie, że dwa ostatnie przywołane źródła celów odnoszące się do potrzeb ludzkich i strategii rozwoju są uwzględniane w minimalnym stopniu, w przeciwnym razie obraz rzeczywistości musiałby być zdecydowanie bardziej przyjazny. I nawet jeżeli uwzględnimy wpływ szeregu negatywnych czynników, to i tak pozostaje odczucie ogromnych deficytów pracy szkoły, która nie funkcjonuje w pustce aksjologicznej. Czym zatem tłumaczyć ową sytuację i czy można w miarę sprawnie ją uporządkować, wymodelować, przywrócić do dawnych, pozytywnych realiów?

Ponad trzy dekady temu zwracano uwagę, że cele edukacji powinny przygotować do:

- demokracji i życia społecznego,
- wyzwań cywilizacyjnych, perspektywy przyszłości oraz umiejętności rozwiązywania pojawiających się trudności,
- wielokulturowości, odmienności i tolerancji,
- kształtowania indywidualnej podmiotowości oraz tożsamości,
- pracy indywidualnej i zespołowej,
- funkcjonowania w rzeczywistości społecznej,
- wspomagania samokształcenia,
- wyznaczania planów edukacyjnych, kierowania indywidualnym rozwojem,
- określania holistycznego poglądu (zob. Radziewicz-Winnicki, 1999; Radziewicz-Winnicki, red., 1995).

Może pewnym pomysłem w dobie globalizacji i coraz bardziej jednorodnych problemów społecznych jest przykład Urugwaju, gdzie szukając celów wychowania, stworzono swoisty dekalog dla dzieci. Urugwaj to bodaj jedyny kraj marzycieli i naprawiaczy świata – zauważa Artur Domosławski, przybliżając przemiany, jakie zachodzą w tym kraju. Za sprawą byłego prezydenta kraju José Alberto Mujica Cordano, który stał się ikoną Urugwaju, zaczęto spełniać marzenia. Powstałe za sprawą postępowych działaczy społecznych opracowanie *Wyhoduj sobie wolność* ukazuje wielkich reformatorów, naprawiaczy świata, którzy od marzeń przechodzą do czynów. Opisują, jak sprawić, by każde dziecko miało laptop, a każdy emeryt tablet (jako lek na samotność). Te pozornie – jak się wydaje – drobne zmiany w opinii owych reformatorów budują lepsze społeczeństwo. Co istotne, to nie prywatne instytucje, ale polityka państwa zainicjowała owe zmiany. We wspomnianej publikacji *„Wyhoduj sobie wolność* znajdziemy kapitalny świecki dekalog *Kodeks moralny dla dzieci z początku lat 20. XX w. [...]*:

1. Zachowuj się dobrze.
2. Bądź panem siebie.
3. Wierz w siebie.
4. Bądź godny zaufania.
5. Graj fair.
6. Wypełniaj swoje obowiązki.
7. Wykonuj dobrze swoją pracę.
8. Naucz się współpracować.
9. Bądź dobry.
10. Bądź wierny.

Jest tam jeszcze 11. przykazanie: „Jeśli podejrzewasz, że twoje działanie przyniesie ci wstyd, zaniechaj go” (Domosławski, 2019, 55). Wychowanie według niniejszego dekalogu przyczyniło się do stworzenia dobrych warunków życia dla urugwajskiego społeczeństwa. Może zatem i w naszej przestrzeni 100 lat

później wprowadzić ów dekalog do polskich szkół, zakładając, że efekty byłyby odczuwalne przez młode pokolenie oraz całe społeczeństwo.

Szkoła współczesna powinna na nowo odpowiadać współczesnym potrzebom społecznym, być instytucją przyjazną dla uczniów, ich rodziców oraz dla nauczycieli jako ich miejsce pracy. Warto pamiętać, że: „Główne oddziaływanie wychowawcze szkoły pochodzi od nauczycieli [...]. Dlatego do podstawowych zadań szkoły należy odbudowanie: autorytetu nauczyciela i szkoły, etosu pracy, szacunku do osób starszych, zaufania i życzliwości człowieka do człowieka. Równorzędnymi zadaniami są: troska o wychowawczy klimat szkolny, autentyczne zaangażowanie się nauczycieli w działalność dydaktyczno-wychowawczą, pielęgnowanie uzdolnień i zamiłowań uczniów oraz tradycji narodowych, dbałość o kulturę języka, odpowiedzialność za środowisko naturalne” (Denek, 2005, 50). Jeżeli szkoła ma być podstawowym ogniwem edukacji młodego pokolenia, to nasuwa się pytanie, które kilkanaście lat temu zadał już Kazimierz Denek: „Czy i w jakim zakresie realizowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu [to ówczesna nazwa Ministerstwa – T.W.] reforma systemu edukacji spełnia wymagania XXI wieku na odcinku wychowania i kształcenia młodych Polaków?” (Denek, 2005, 50). Znakomity pedagog pisał także, że: „zreformowana szkoła ma wychować człowieka twórczego, otwartego i pewnie poruszającego się w świecie wartości. Zatem konieczne jest kształtowanie w młodym pokoleniu Polaków poczucia tożsamości regionalnej jako podstawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska, regionu, Ojczyzny i autentycznego otwarcia się na inne społeczności” (Denek, 2005, 63). To może się spełnić, gdy odpowiedzialnie prowadzony proces edukacyjno-wychowawczy sprawi, że uczniowie potrafią dostrzec piękno codzienności zapisane w ludziach i ich wzajemnych relacjach, gestach, postawach, w przedmiotach, w przyrodzie czy w architekturze. Taka edukacja uczy umiejętności słuchania, patrzenia oraz wrażliwości na otaczający świat.

Już kilka dekad temu było wiadomo, że w edukacji nie chodzi o pamięciowe nauczanie, że zdecydowanie istotniejsze w perspektywie wymagań współczesności są kompetencje pozwalające odnaleźć się w każdej sytuacji, umożliwiające znalezienie rozwiązania sytuacji problemowej. Jak zauważają znawcy przedmiotu, początki zmian w tym zakresie były bardzo obiecujące. „Polscy pedagodzy przedszkolni byli wśród pionierów w Europie w różnych nowatorskich technikach wychowawczych, w pracy projektem, podążaniu za dzieckiem i jego ciekawością. W kształtowaniu umiejętności społecznych właśnie. W szkole irlandzkiej, zaganiając dzieciarnię do wycinania wzorów z papieru, daje się im mniej nożyczek, niż jest uczniów – żeby mieli szansę w bezpiecznych warunkach ćwiczyć dogadywanie się” (Bunda, 2018, 28). Pozytywne rozwiązania z czasem zaistniały w klasach edukacji początkowej i wyższych. Nowa pedagogika obejmowała coraz starsze roczniki i trudno się nie zgodzić, że tak było do 2017 roku, „gdy zaciągnęliśmy hamulec, w nowych podstawach programowych dla szkół

zawracając w XIX wiek” (Bunda, 2018, 28). Być może to zbyt radykalna refleksja, ale prawdą jest, że w wielu obszarach brak postępu jest nader widoczny.

We wszystkich raportach i strategiach, już nawet tych sprzed pół wieku, pojawiają się zapisy mówiące o potrzebie kształcenia kompetencji młodego pokolenia. I w pewnym zakresie niewątpliwie ma to miejsce, ale obserwując działania współczesnej szkoły, trudno nie odnieść wrażenia, że w znacznym stopniu kształtuje ona młodzież coraz bardziej sfrustrowaną, nieświadomą realiów, bez poczucia odpowiedzialności, kultury osobistej, świadomości istoty wartości i norm moralnych. Nazbyt często jedyną sprawność/kompetencją młodego człowieka to umiejętność obsługi urządzeń elektronicznych oraz gier komputerowych. Szkoła, a może bardziej rodzice i nauczyciele, „pozwalają”, a nawet niektórzy podejmują szereg działań zorientowanych na stałą walkę/rywalizację od najmłodszych lat, nieustanne dążenie do sukcesu, nie licząc się z możliwościami i aspiracjami młodego człowieka. Można oczywiście „obarczyć” odpowiedzialnością za ten stan realia współczesności, tyle tylko, że to nie *realia* wychowują dziecko, ale rodzice, i to oni są głównymi sprawcami późniejszych sytuacji kryzysowych (Bunda, 2018, 16).

„W powszechnym odczuciu dzieciństwo wydaje się nam wyjątkowo szczególnym stanem, najwspanialszym w życiu okresem, kiedy bez specjalnego wysiłku możemy chłonąć wiedzę, zdobywać umiejętności i rozwijać się we wszystkich dziedzinach. To magiczny czas wzrostu sił, a także pora twórczych pomysłów i odważnych, nowych rozwiązań. W mitologii wielu kultur świata dziecko jest symbolem początku, nadejścia czegoś nowego i ważnego” (Papuzińska, Leszczyński, red., 2002, 116). W tym magicznym czasie dzieciństwa i wczesnej młodości znacząca rola poza środowiskiem rodzinnym przypada nauczycielowi/wychowawcy kształcącemu i wychowującemu, wprowadzającemu młode pokolenie w nowy świat. Nauczyciel w procesie edukacyjno-wychowawczym przyjmuje różne role: edukatora, wychowawcy, przewodnika, etyka, kreatora czy Europejczyka, dostrzegając kulturową wartość Europy (Pituła, 1999, 80–86). Choć każda z wyodrębnionych ról jest indywidualna i ważna, w perspektywie oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych ujawnia się ich komplementarność, pozwalając tym samym w większym stopniu wykorzystać charakterystyczny potencjał, tak ważny dla współczesnej oświaty. W kontekście szczególnej wagi nabiera „Edukacja nauczycielska rozumiana jako długofalowy proces wyposażający przyszłego nauczyciela w »szerokie« kompetencje merytoryczne, metodyczne, organizacyjne, jak i wychowawcze, aksjologiczne. W myśl wymagań zjednoczonej Europy przyszły nauczyciel musi być bowiem profesjonalistą [...], otwartym na dynamicznie zmieniający się świat i problemy, jakie on niesie, permanentnie doksztalającym się i doskonalącym” (Pituła, 1999, 98). Nauczyciel ma w taki sposób organizować proces edukacyjno-wychowawczy, by uczeń nie był znudzony, a to, jak zauważał sam wieszcz, w refleksji dydaktycznej Sędziego z *Pana Tadeusza*, rzecz niełatwa:

To mówiąc Sędzia gości obejrzał porządkiem:
Bo choć zawsze i płynnie mówił i z rozsądkiem,
Wiedział, że niecierpliwa młodzież terazniejsza,
Że ją nudzi rzecz długa, choć najwymowniejsza (Mickiewicz, 1955, 21).

„Edukacja, choć zakorzeniona jest w przeszłości i czerpie obficie z terażniejszości, to ukierunkowana jest, zwłaszcza w czasach współczesnych, na nadchodzące jutro, na przygotowanie do życia w przyszłości wyznaczonej szybkim tempem zmian rozwoju cywilizacji i związanych z nią nadziei, zagrożeń i wyzwań” (Duraj-Nowakowa, 2012, 233). Istotę perspektywy przyszłości w wychowaniu już kilka dekad temu bardzo mocno uzasadniał w swoich publikacjach Bogdan Suchodolski. Znajdujemy je m.in.: w książce pt. *Wychowanie mimo wszystko*: „Mimo wielkiej fali krytyki i mimo coraz większych trudności, jakie pokonywać muszą wychowawcy, mimo wewnętrznych antynomii i sprzeczności osłabiających działalność wychowawczą, wyrzec się nie powinniśmy teoretycznej i praktycznej troski o wychowanie. Wychowanie bowiem pozostaje jednym z głównych czynników kształtowania ludzi, a więc i budowania przyszłości” (Suchodolski, 1999, 9). Ta świadomość przyświeca także kolejnym pokoleniom pedagogów (zob. Melosik, 2001; Śliwerski, 1998). „Współcześnie wychowanie traktowane jest jako całościowy proces i oddziaływań zachodzących w relacji między dwoma osobami, jako świadome, planowe wspomaganie i towarzyszenie wychowawcy w osiągnięciu przez wychowanka wielowymiarowości oraz coraz wyższego poziomu człowieczeństwa. Opiera się na pociągającej mocy wartości i norm, wskazaniu ich we wzorach zachowań, a także na naturalnym dążeniu człowieka do dobra, prawdy, piękna, miłości, życia wiarą i nadzieją” (Kapłon, 2006, 11). W wychowaniu kluczowa pozostaje świadomość, że proces ten jest swoistą relacją pomiędzy uczestnikami spotkania, czy to w szkole, w rodzinie, czy w środowisku lokalnym. Świadomość permanentnego oddziaływania na wychowanka rodziny, nauczycieli, różnych osób, instytucji, środków masowego przekazu, grup rówieśniczych, społeczności lokalnych to odpowiedzialność wychowawcza. Co istotne, relacje te mogą mieć charakter bardziej osobowy lub bardziej formalny. Niezależnie jednak, jaką formę przyjmują, są ważne, bo kształtują wartości i postawy młodego pokolenia. Procesowi wychowania niezmiennie towarzyszy edukacja; nawet jeżeli pozostaje niesformalizowana, zawsze jest obecna. To dlatego w przeszłości, mimo że rozróżniano wychowanie i edukację jako osobne byty, najczęściej w opisach działań oświatowych łączono je jako terminy komplementarne, co ich nie dyskredytowało, ale wręcz wzmacniało.

Edukacja, zarówno w przeszłości, jak i współcześnie staje się reprezentantem cywilizacji, w ramach której jednostka ma prawo i możliwość zaspokojenia własnych aspiracji. Przyjmuje się założenie, że człowiek XXI wieku to człowiek wykształcony, wartościowy (zob. Suchodolski, 1983). Jeśli tak, to można mieć

nadzieję na dalszy awans społeczno-zawodowy osób i grup ludzkich w zakresie intelektualnym, kulturalnym i moralnym, a nie tylko w aspekcie instrumentalnym. Mikołaj Kozakiewicz uzupełnia ten wzorzec człowieka u progu trzeciego tysiąclecia elementami humanistycznymi. „Będzie to człowiek dostrzegający i realizujący szeroką skalę wartości, ogarniający swym umysłem rozległe konteksty kulturowe i relacje społeczne; obejmować będzie swą wrażliwością sporą grupę uczuć, czyli – ogólnie mówiąc – będzie przejawiał i rozwijał w ciągu swego życia maksimum tego, »co stanowi istotę pojęcia bycia człowiekiem«” (Wilk, 2002, 8; Kozakiewicz, 1973). Rzeczywistość ujawnia, że oczekiwania sprzed kilku dekad nie zostały w pełni zrealizowane. Dlaczego? Otóż jeszcze w II połowie XX wieku Jan Szczepański zwracał uwagę na deficyty – strukturalne i merytoryczne/programowe – charakteryzujące polską szkołę, która nie umożliwia młodym pokoleniom racjonalnego przygotowania do aktywności w im współczesnych czasach (Szczepański, 1989). W tym samym okresie pojawiały się prognozy i oczekiwania wobec rozwoju młodego pokolenia, a jednocześnie uwagi wskazujące na ograniczenia w osiągnięciu pożądanego stanu. Kluczową rolę w tym prognozowanym rozwoju przypisywano szkole jako instytucji odpowiedzialnej za holistyczne przygotowanie młodego pokolenia adekwatnie do rysujących się potrzeb. Tymczasem polska szkoła pomimo wielu reform i nowych rozwiązań nadal – przynajmniej w pewnym zakresie – funkcjonuje w dawnych ramach, proponując system edukacyjno-wychowawczy nie w pełni adekwatny do współczesności. Współczesne, szerokie dyskusje, podobnie jak kilka dekad temu, dotyczące przyszłości edukacji, nawiązują do twórczej aktywności ucznia oraz modyfikacji edukacji statycznej na rzecz rozwiązań praktycznych, angażujących uczniów, do szerokiego współdziałania środowisk. Pojawia się tu pytanie: dlaczego nie potrafimy tego uzyskać, skoro teoretycznie wiemy, jak współczesna szkoła ma funkcjonować, co prezentować w praktyce?

„Reforma polskiego systemu edukacyjnego dokonała się na trzech podstawowych poziomach. Pierwszy obejmował zmiany o charakterze globalnym związane ze zmianą prawno-ustrojową, drugi dotyczył zmian programowych ukierunkowanych wprawdzie arbitralnie, ale realizowanych przez wielu autorów poprzez tzw. programy autorskie, trzeci wreszcie dotyczył zmian w systemie zarządzania szkołami” (Aksman, Pater, 2005, 151). Ale i te zmiany nie przyczyniły się do osiągnięcia zamierzeń wskazanych przez Kazimierza Denka. Ów pedagog/dydaktyk prawie dwie dekady temu zauważał, że bariery w reformowaniu polskiego szkolnictwa dotyczą zasadniczo złego kierunku myślenia, o tym, czemu ma służyć edukacja (Denek, 2005). Rysuje się tu kilka obszarów:

- zainteresowanie całego społeczeństwa, że od poziomu i jakości wykształcenia zależy jego dobro;
- odpowiedzialność wszystkich grup, osób organizujących system szkolny;
- odpowiedni dobór nauczycieli do prowadzenia procesu kształcenia;

- realizacja – w tym samym zakresie – trzech podstawowych funkcji szkoły: dydaktyki, wychowania i opieki;
- orientacja dydaktyki na kreatywność, indywidualność i aktywizację;
- świadomość wychowania i opieki jako stałych elementów całości oddziaływań szkolnych;
- potrzeba powszechnego i praktycznego włączenia kultury i sztuki do programów edukacyjnych wszystkich przedmiotów, prowadzenie zajęć przedmiotowych w instytucjach kultury;
- uwzględnienie w programach szkolnych realiów społeczno-politycznych, przejawów dyskryminacji, patologii, przemocy;
- włączenie sztuki do wszelkich oddziaływań wychowawczych, kreowanie zainteresowań sztuką, kształtowanie kultury słowa, komunikacji i kultury osobistej;
- integracja środowisk wychowawczych: rodziny, grup rówieśniczych, środowiska lokalnego na rzecz pracy szkoły;
- integracja edukacji i nauki.

Analizując przywołane obszary, trudno nie zauważyć, że część z nich w polskiej szkole występuje w minimalnym zakresie. Aby zatem uzyskać postulowane zmiany, należy wzbudzić świadomość osób, poszczególnych środowisk wychowawczych, aby – jak pisał Denek – zmienić kierunek myślenia i podjąć odpowiednie działania.

„Nie przypadkiem dyskusje nad dniem dzisiejszym i nad przyszłością edukacji tak chętnie nawiązują do niedawnych tradycji progresywizmu pedagogicznego, tak zwanego nowego wychowania, które eksponowało edukacyjne znaczenie twórczej aktywności każdej ludzkiej jednostki i niekonwencjonalne rozwiązania praktyczne. Nowe myślenie o edukacji wymaga widzenia jej w szerokim kontekście wyzwań współczesnego świata, a więc w skali makro, ale także w skali mikro [...]. Dzisiejsze myślenie edukacyjne wyznaczają zatem dwie istotne i zupełnie nowe kategorie; jedną z nich jest kompleksowość kierująca ku uwarunkowaniom i funkcjom edukacji w skali globalnej; drugą – intencja mikropedagogiki nawiązującej do ruchów personalistycznych, orientacji humanistycznej, propozycja edukacji jako permanentnego samorozwoju każdej ludzkiej jednostki. Edukacja stanowi jednocześnie sprawę społeczną i sprawę jednostki” (Wilk, 2002, 11; Wojnar, 1996). Niestety w powszechnym rozumieniu edukacja to sprawa indywidualna, a zatem wyzbywamy się odpowiedzialności, nie postrzegając jej jako fundamentu wspólnej bezpiecznej przyszłości, i nie jest to specyfika tylko współczesnych społeczeństw. Nadal od wieków nie wypracowaliśmy powszechnej świadomości, czym dla kolejnych pokoleń jest edukacja.

Andrzej Szczypiorski jeszcze u schyłku ubiegłego stulecia pisał o potrzebie rewolucji edukacyjnej. Współcześnie nie można szukać wyrozumiałości dla braku edukacji. Albo Polska będzie krajem osób wykształconych, albo jej nie będzie w przestrzeni europejskiej i globalnej (Szczypiorski, 1997). Upłynęło

wiele lat od publikacji słów Szczypiorskiego, Polska w sensie fizycznym istnieje, ale czy na pewno jest krajem świetnie wykształconych elit, nie tylko w zakresie danej dziedziny nauki, określonych kwalifikacji, ale także w społeczno-moralno-kulturalnym wymiarze? Myślę, że obraz współczesnego społeczeństwa daje klarowną odpowiedź. Dlatego nadal tak ważne są słowa Stefana Wołoszyna: „Nowe rozumienie edukacji słusznie postuluje konieczność ochrony pełnego, integralnego człowieka i humanistycznej tkanki ludzkiej [...] przed agresją, egoizmem konkurencyjnej gry sił ekonomicznych, przed prymitywnymi postawami konsumpcyjnymi [...]. Chodzi zatem o humanistyczny społeczno-moralny ideał demokracji i o wychowanie do takiego właśnie demokratycznego współistnienia i doświadczania najlepszych wartości kulturowych” (Wołoszyn, 1996, 164). Osiągnięcie przywołanych zamierzeń jest możliwe przy założeniu, że szkoła jako podstawowa instytucja edukacyjno-wychowawcza w przestrzeni społecznej wykonywać będzie swoje powinności, współpracując z różnymi instytucjami społecznymi, oświatowymi oraz kulturalnymi, aktywnie wpisując się tym samym w przestrzeń środowiska lokalnego, w którym jest umiejscowiona, czerpiąc z oferty środowiska i jednocześnie to środowisko wzbogacając dla dobra społecznego.

W szkolnym procesie edukacyjno-wychowawczym uwzględnia się co najmniej kilka koncepcji, m.in. psychologicznych, pedagogicznych, behawiorystycznych, humanistycznych. Każda z nich zakłada inną sferę aktywności, działań/zabiegów oraz uwarunkowań. Co ważne, koncepcje owe wzajemnie się uzupełniają, niekiedy zatem trudno w praktyce przedstawić je w czystej postaci. W niniejszym opracowaniu chciałbym zwrócić uwagę na koncepcję psychospołeczną, która w moim odczuciu w kontekście prowadzonych badań prezentuje szczególną wartość. W koncepcji tej zakłada się, że kształtowanie osobowości wychowanka warunkowane jest przede wszystkim społecznie, chociaż w pełni uwzględnia się również wrodzone predyspozycje. O funkcjonowaniu jednostki decydują interakcje zachodzące w środowisku domowym/rodzinnym, środowisku szkolnym, w środowisku pracy oraz w środowisku lokalnym. Poszczególni przedstawiciele tej teorii eksponują różne jej aspekty: A. Adler podkreśla istotę całego społeczeństwa, którego podstawowym elementem jest jednostka, z kolei E. Fromm akcentuje strukturę społeczną z funkcjonującymi w nim siłami; K. Horney podkreśla istotę relacji/stosunków zachodzących między dziećmi i rodzicami; wreszcie H.S. Sullivan akcentuje relacje międzyludzkie w całym życiu człowieka. Powyższe poglądy pozwalają stwierdzić, że jednostka niezmiennie pozostaje istotą społeczną wpisaną w lokalną i globalną przestrzeń. To też sprawia, że perspektywa oddziaływań na jednostkę jest nieograniczona i stała (zob. Bereźnicka, 2014, 110). „Inna szkoła – to inny sposób myślenia pedagogicznego o niej i o jej środowisku. Inna filozofia edukacji, a więc i w konsekwencji – zmieniona koncepcja instytucji wychowawczych; widoczne jest to w wybierających naprzód różnego rodzaju raportach narodowych i międzynarodowych,

opracowaniach eksperckich i autorskich propozycjach teoretycznych” (Radziejewicz, 1993, 192). Owa *nowa* szkoła to instytucja, która będzie pamiętać, że: „Wychowanie to świadome i celowe działania pedagogiczne zmierzające do osiągnięcia względnie stałych skutków (zmian rozwojowych) w osobowości wychowanka” (za: Rubacha, 2003, 26; zob. Okoń, 1998), a „[k]ształcenie to system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce umożliwić poznanie świata, przygotowanie się do zmieniania świata i ukształtowanie własnej osobowości” (Rubacha, 2003, 26; por. Okoń, 1998).

Potrzeba podejmowania działań edukacyjnych w perspektywie globalnej niejednokrotnie była podmiotem dyskusji i redagowania różnych opracowań przez zespoły ludzi, którzy dostrzegając doświadczenia wojenne, trudności socjalno-bytowe, przejawy przemocy, opracowali w XX wieku co najmniej kilka wspomnianych już dokumentów, wskazujących na potrzebę upowszechnienia oświaty jako jedyne go czynnika zabezpieczającego ludzkie życie. Pośród tych dokumentów uwagę zwraca *Konwencja o prawach dziecka* przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku, która w sposób szczególny podkreśla prawa, w tym prawo do edukacji i zabezpieczeń/praw wobec powszechnej przemocy stosowanej wobec dzieci. Dokument ten tworzy *Preambuła* oraz trzy części: pierwsza, zasadnicza, obejmująca 42 artykuły zobowiązujące państwa-strony do zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa i możliwości rozwoju, oraz 2 części zawierające treści organizacyjno-uzupełniające zawarte odpowiednio w artykułach 42–45 oraz 46–54. W kontekście prowadzonych analiz interesujące zapisy odnaleźć można w artykułach 28, 29, 30 i 31 Konwencji, które nakładają na państwa uznanie prawa dziecka do edukacji, holistycznego rozwoju indywidualnego i społecznego, prawa do poszanowania odmienności etnicznej, kulturowej i religijnej, do wypoczynku i czasu wolnego. W punkcie 2 artykułu 31 niniejszego dokumentu czytamy zapis: „Państwa-strony będą przestrzegały oraz popierały prawo dziecka do wszechstronnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym oraz będą sprzyjały tworzeniu właściwych i równych sposobności dla działalności kulturalnej, artystycznej, rekreacyjnej oraz w zakresie wykorzystania czasu wolnego” (*Konwencja...*, 1989). Przywołałam ów dokument, ponieważ, o ile dostęp do edukacji na każdym szczeblu w naszej rzeczywistości jest pełny, o tyle zapisy stanowiące o bezpieczeństwie i uczestnictwie w kulturze już nie. A te obszary również znajdują się w obszarze oddziaływań szkolnych.

„Wychowawczy sens istnienia i działania szkoły narodził się wraz z pojawieniem się nowożytnej postaci szkoły, czyli mniej więcej w dobie odrodzenia. Wówczas to zaczęto szkole stawiać określone wymogi i zadania. I choć przez kolejne stulecia toczył się spór o zasadniczy cel wychowania szkolnego – przygotowanie ogólnohumanistyczne czy wąskie – utylitarne, to oba stanowiska przyjmowały za prawdę oczywistą, że nauka w szkole to specyficzna sytuacja

wychowawcza” (Pilch, 1999, 152), której działania przynoszą – jak zauważał Heliodor Muszyński – następujące skutki:

- „1. Wdrażają wychowanków do pożądanych form działania, myślenia i przeżywania;
2. Rozwijają i utrwalają dyspozycje do pożądanej aktywności;
3. Racjonalizują (uświadamiają i uzasadniają) wychowankom sens i doniosłość takich właśnie, pożądanych form zachowania;
4. Wpajają wychowankom system wartości, ocen i przekonań, na których opierać się może pożądana aktywność;
5. Harmonizują wiedzę, zasady i indywidualne postawy z regułami i wymogami życia społecznego” (Pilch, 1999, 152).

To swoisty paradoks, że nadal tak często w polskich szkołach wychowanie i edukacja za sprawą nauczycieli i rodziców nie współdziałają ze sobą, a raczej rywalizują. Tymczasem aby osiągnąć zamierzone cele, muszą się one uzupełniać i wzajemnie „wspierać”. Szkoła została wynaleziona jako instytucja socjalizacji młodego pokolenia, która winna się realizować poprzez wychowanie i edukację (Pilch, 1999, 180–182).

W publikacji filozofa Yuvala Noaha Hararię pt. *Czego dzieci muszą się nauczyć, by im się wiodło w 2050?* można przeczytać: „że niestety nie tego, co znajdują w polskiej podstawie programowej w 2019 r.” (Dziewit-Meller, 2019, 93). Zdaniem Anny Dziewit-Meller nawet jeżeli Harari jest kontrowersyjny, to raczej zna się na przyszłości gatunku ludzkiego i jego opinia, że źle dzieje się w polskiej szkole, jest raczej słuszna. „Dzieci dziś – nie tylko w Polsce zresztą – uczą się w systemie, który tkwi korzeniami w wieku nie XX nawet, ale w głębokim XIX, gdy pamięciowe opanowanie odpowiedniej ilości informacji potrzebne było do jakiegoś takiego ogarnięcia rozumem świata” (Dziewit-Meller, 2019, 93). A tymczasem „Harari powtarza [...]: jeśli chcemy wychować ludzi potrzebnych w przyszłości, musimy teraz uczyć nasze dzieci zupełnie inaczej i zupełnie czego innego. Chce, by system skupił się na kilku najważniejszych wytycznych: nauce krytycznego myślenia, komunikacji, współpracy i kreatywności oraz na tym, by szkoła, zamiast uczyć konkretnych technicznych umiejętności, dawała narzędzia umożliwiające zmianę. Bo zmiana zdaje się jedynym pewnikiem ich jakże niepewnej przyszłości. Jedyną stałą w świecie przyszłości będzie konieczność wytworzenia w sobie nieustannej gotowości do zmian” (Dziewit-Meller, 2019, 93). A zmiany jak zawsze są nieuniknione i – co ważne – w dobie obecnej dotyczą już wszystkich obszarów aktywności człowieka. Różnić je może tylko dynamika i zakres.

„Ujmując wychowanie i edukację jako wartościową interwencję w dialektyczny układ człowieka i jego środowiska (przyrodniczego, społecznego i kulturalnego), należy jednak widzieć ów wychowawczy efekt w szerokim znaczeniu tego słowa. Chodzi tu o zmiany zachodzące zarówno w osobowości i postępowaniu jednostek, jak i w otaczającej człowieka rzeczywistości społecznej. Ten drugi wymiar efektu

edukacyjnego i wychowawczego nie zawsze jest dostrzegalny. Jednak w każdym społeczeństwie zakłada się, iż edukacja jest ważnym czynnikiem przeobrażeń ekonomicznych i społeczno-kulturalnych, winna je przyspieszać i prowadzić do postępu w różnorodnych sferach ludzkiego życia. Mając na uwadze tak widziane efekty, niezbędne wydaje się planowe organizowanie sytuacji edukacyjnych i wychowawczych mających na celu dostarczenie jednostkom różnorodnych doświadczeń, niezbędnych do wartościowego kształtowania się ich relacji ze światem” (Kawula, 1999b, 11).

Prowadzone we współczesnej szkole procesy edukacyjno-wychowawcze poza przedmiotową edukacją winny być zorientowane na kształcenie właściwej komunikacji, stanowiącej jedną z kluczowych kompetencji we współczesnym świecie. Wiedzieć nie tylko, co mówić, ale jak i do kogo – to dopiero sztuka.

W dobie tak powszechnych wśród młodzieży przejawów patologii i demoralizacji, wyrażających się brakiem elementarnej kultury osobistej, deficytem wartości i norm społecznych, przejawów wszelkiego typu przemocy czy uzależnień przed szkołą staje – niezmiennie od kilku dekad – wyzwanie prowadzenia działań edukacyjnych w formie kompensacji i profilaktyki wspomnianych zjawisk. Wspominam o tym, bo polska szkoła, która co najmniej od dwóch dekad jest zobowiązana do systematycznych działań profilaktycznych we wspomnianym zakresie, nie jest w stanie owych zjawisk ograniczyć. Tymczasem, jak słyszymy i jak wskazują badania społeczne oraz przyczynkowe młodzieży akademickiej prowadzone w ramach seminariów, zjawiska te nie tylko, że nie są minimalizowane, ale następuje ich znaczący wzrost. Powszechnie wiadomo, że szkoła stanowi idealną instytucję, która może i powinna wdrażać programy profilaktyczne wobec powszechnych zagrożeń młodego pokolenia. W licznych opracowaniach czytamy, że: „Zadaniem szkoły jest stworzenie odpowiedniego, zintegrowanego z programem profilaktyki, kontekstu wychowawczego, który polega m.in. na promowaniu krytycznego, odpowiedzialnego kontaktu wychowanków z otaczającą ich rzeczywistością” (Kaźmierczyk, 2003, 149). Zapis pięknie sformułowany, tylko co z działaniem?

Sytuujemy szkołę jako podstawową przestrzeń działań profilaktycznych – i słusznie, bo z uwagi na stałą obecność młodzieży oraz wychowawców można zakładać, że owe działania przyniosą oczekiwane rezultaty. Dlaczego jednak mimo podejmowanych prób nie przynoszą efektów? Tu nasuwa się kilka odpowiedzi: po pierwsze – treść, forma i metody prowadzonych zajęć muszą być na tyle atrakcyjne, aby zainteresować młodzież, po wtóre – muszą być realizowane przez cały okres edukacji systematycznie i po trzecie – w owe działania profilaktyczne muszą być włączeni rodzice, dopóki nie będą oni uczestniczyć w owych zajęciach, dopóty nie przyniosą one pozytywnych skutków. W działania profilaktyczne oraz kompensacyjne poza szkołą i rodziną winny wpisywać się także instytucje oświatowo-kulturalne i społeczne oraz środki masowego przekazu tworzące przestrzeń edukacji równoległej, stanowiącej znaczący

oręż w dopełnianiu i wzbogacaniu wszelkich działań edukacyjnych i wychowawczych w domu i w szkole.

Nie sposób nie zgodzić się z opinią, że: „Nowa sytuacja wynikająca z funkcjonowania edukacji równoległej powinna zmusić szkołę do rewizji jej dotychczasowych treści, metod i form pracy. To nowe »środowisko edukacyjne«, które tworzy się poza szkołą, narzuca niejako konieczność nowego stylu pracy szkoły. Instytucje wychowania równoległego wyzwalają liczne inicjatywy sprzyjające wychowaniu, dopełniając edukację szkolną” (Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 60). Konieczne są jednak obustronna chęć i gotowość współdziałania.

W kontekście tych refleksji nasuwa się pytanie o to, czy „Wychowanie młodego pokolenia zgodnie z zasadami odpowiedzialności, niezależności i samodzielności jest lekarstwem na bezradność, trudności i kłopoty” (Branden, 1999). Chcę wierzyć, że tak, ale – jak chciał Arystoteles – kształcenie i wychowanie muszą być nie tylko adekwatne do wieku wychowanka, ale także do realiów rzeczywistości (zob. Wołoszyn, 1965a, 80–84).

Wiek XX to dynamiczny rozwój edukacji, która się nadal upowszechnia i demokratyzuje. Powstające i rozwijające się systemy oświaty próbują w najwyższym stopniu dostosować się do warunków społeczno-kulturowych regionu oraz potrzeb świata globalnego. Zasadniczo każdy na nowo konstruowany w XX i XXI wieku system oświaty w podstawach programowych wybranych przedmiotów zamieszcza treści dotyczące edukacji kulturalnej, różnych dziedzin sztuki, ale poza przedmiotami z zakresu sztuki – muzyki i plastyki – w bardzo ograniczonym zakresie. To sprawia, że dziedzictwo historyczne i kulturowe niezmiennie obecne w codziennej przestrzeni w niewielkim stopniu towarzyszy procesowi wychowania i kształcenia. Tymczasem: „Istota człowieczeństwa [...] wyraża się w kulturze, w różnorodności jej wytworów, rodzajów, typów, stylów itp. »Długie trwanie« znamionuje historyczna ciągłość i historyczna zmienność (różnorodność) jego kultury” (Wołoszyn, 2003b, 75). A zatem winna być ona obecna na stałe we wszystkich działaniach edukacyjno-wychowawczych wszystkich środowisk wychowawczych. Edukacja współczesna wymaga zmian, nowych form, metod i aktywności w środowisku lokalnym, a także wiedzy o sztuce, o różnych kulturach, epokach, środkach plastycznych, formie estetycznej i użytkowej jako przekazie/komunikacie, zakresu wiedzy, dostrzegania przemian w sztuce wobec przemian w rzeczywistości społecznej, postrzegania sztuki jako wyrazu emocji/ekspresji/kontaktu społecznego, ekspresji własnej uczniów, percepcji dzieł sztuki oraz ich imitacji – dostrzegania różnicy i funkcji społecznych sztuki.

Rozwój nauki i technologii, postęp cywilizacyjny jest nieunikniony i dobrze, bo jest potrzebny, trzeba tylko umieć z niego korzystać, a to już nie jest takie oczywiste. Jak już wiemy, zaplątanie się w sieci Internetu, komputera, wszelkich mediów elektronicznych, przynosi negatywne skutki, zwłaszcza w sytuacji braku kontroli oraz całkowitego pozbawienia młodzieży/uczniów takich narzędzi edu-

kacyjnych, jak książka, ołówek, kredki, farby oraz systematyczny, bezpośredni udział w kulturze. Ciekawe, jak zauważa Manfred Spitzer, niemiecki psychiatra, że: „bossowie cyfrowych korporacji z Krzemowej Doliny uwielbiają posyłać swoje dzieci do szkół waldorfskich, pozbawionych technologii. Zamiast klawiatur i ekranów mają tam kredki, plastelinę i farbki” (Bendyk, 2016b, 63). Może ci wielcy kreatorzy nowych technologii wiedzą, co jest naprawdę ważne i cenne. Nie wykluczając „świata mediów”, potrafią wykazać wartość ich pierwowzorów. Swoim postępowaniem zdają się mówić, że technologii dzieci i tak się nauczą, a jeżeli w określonym wieku nie poznają przeszłości – narzędzi, wartości – to mogą już później nie mieć takiej okazji, a nade wszystko chęci, co sprawi, że będą uboższe nie technologicznie, ale kulturowo.

„Ludzkość wkracza w erę wielokulturowej cywilizacji globalnej. Dokonujące się w świecie procesy globalizacji gospodarki prowadzą do zderzenia cywilizacji i kultur. Stwarza to szansę na twórczą współpracę między społeczeństwami i na budowanie »kultury pokoju«. Może też stanowić źródło wielu zagrożeń i kryzysu kultury. [...] Jak pisze Delors, kultura jest tą siłą, która zarazem łączy i dzieli narody, a ewentualne konflikty będą powstawać raczej za sprawą czynników kulturowych niż ekonomicznych czy ideologicznych. W tej sytuacji szkoła musi ulegać istotnej przemianie, by mogła stać się spoiwem łączącym pojawiające się sprzeczności w kulturze. [...] Jedną z głównych przemian edukacji jest odchodzenie w wielu krajach od paradygmatu edukacji adaptacyjnej” (Bereźnicki, 2007, 255). Może się okazać, że książka, którą tak propagowała przez całe swoje życie Helena Radlińska, oraz kultura i sztuka staną się najpewniejszym orężem w walce ze złem, tylko jeszcze musimy tę wiedzę upowszechnić. I to jest priorytetowe zadanie szkoły.

3. Obecność sztuki w polskim systemie edukacyjno-wychowawczym Perspektywa historyczna

Oddziaływanie kultury/sztuki w całości kształcenia życia człowieka jest faktem. Zasadniczo „wszystkie elementy kultury mogą stać się czynnikami oddziaływań edukacyjnych w rękach nauczycieli, wychowawców, animatorów kultury czy terapeutów” (Horbowski, 2000, 7). Stwierdzenie wielokrotnie już przywoływane, że kultura jest stale obecna w życiu człowieka, jest nie tylko faktem społecznym, ale w równej mierze faktem edukacyjnym, nawet jeżeli nie zawsze jest uświadomiony. Podnoszę tę kwestię nie tylko z racji prowadzonych rozważań, ale z uwagi na przekonanie o wartości i znaczeniu kultury i sztuki w procesie edukacyjno-wychowawczym młodego pokolenia. W prowadzonych eksploracjach podejmujących próbę przedstawienia obecności/zaangażowania sztuki w różnych konfiguracjach edukacyjno-wychowawczych pragnę przedstawić przykłady jej obecności nie tylko we współczesnym systemie edukacyjnym/

szkolnym, ale także ukazać wybrane przykłady takiej obecności z przeszłości, wskazując niejako źródło i istotę wprowadzania sztuki do praktyki szkolnej, ukazując tym samym jej wartość. Prowadząc analizy, należy pamiętać, że piękno i wartość sztuki to materia rozważań nie tylko filozofów, ale także reprezentantów poszczególnych dziedzin sztuki. Postrzegając sztukę jako niezbędną wartość życia, warto zauważyć, że „zdobywanie wiedzy i nauki oświeca umysł człowieka, obcowanie zaś ze sztuką rozświetla mu życie, rozwijając wyobraźnię oraz ucząc spostrzegać i doznawać piękno rzeczywistości. Tak właśnie postrzegał sztukę Cyprian Kamil Norwid. Nie była dlań »rozrywką znudzonej materii«. Piękno jej porównywał ze światłem, które nie po to jest, by »pod korcem stało«, lecz »po to jest, by zachwycało do pracy»” (Gołaszewska, 1989, 75–76). Słowami zawartymi w *Promethidionie* autor próbował ludziom przekazać/przypomnieć – wydawać by się mogło – oczywistą prawdę, a jednak tak rzadko – zarówno w czasach Norwida, jak i współcześnie – dostrzeganą/rozumianą czy akceptowaną tak, by stała się siłą codzienności.

Dostrzeganie, a zwłaszcza rozumienie piękna i dobra, nie tylko jako wartości absolutnych, wymaga permanentnej edukacji kolejnych pokoleń. Potrzebę taką rozumieli już w przeszłości światli obywatele, filozofowie czy reprezentanci poszczególnych dziedzin sztuki, o czym już wcześniej pisałam. Istotę i wartość piękna i dobra w kształtowaniu rozwoju indywidualnego oraz w społecznym wymiarze dostrzegali również świeccy i zakonni twórcy szkolnictwa europejskiego i rodzimego, którzy ową edukację wdrażali poprzez obecność różnych dziedzin sztuki w wychowaniu i edukacji. Materiały źródłowe pokazują, że od początków zaistnienia formalnej edukacji – nawet jeżeli w przeszłości była ona dostępna tylko dla określonych grup społecznych – w starożytności wprowadzano literaturę, muzykę, plastykę z architekturą oraz różnorodne formy teatralne. Przywołanie wybranych przykładów/szkół w poszczególnych epokach ujawnia nie tylko obecność poszczególnych dziedzin sztuki, ale również potwierdza, jak ważne były to działania dla ówczesnych społeczeństw. Od najdawniejszych czasów, już w starożytnej Grecji, zwracano uwagę na istotę procesu edukacji i wychowania. Kształtowanie jednostki opierano na wychowaniu muzycznym (wychowanie w służbie Muz) oraz wychowaniu fizycznym. Pierwsza kategoria obejmowała wykształcenie umysłowe i rozwój emocjonalny, opanowanie elementów nauk i *stricte* wychowanie muzyczno-poetyckie. Druga kategoria dotyczyła rozwoju i sprawności fizycznej. „Wychowanie muzyczne, a precyzyjnie rzecz ujmując służba Muzom, czyli dobre wysłowienie, umiejętność gry na instrumentach, a więc wszystko to, co stanowiło o harmonii wewnętrznej duszy, było, obok kształcenia intelektualnego i sprawności fizycznej, podstawą ówczesnego kształcenia młodych, wolnych obywateli Aten i wielu innych miast państw greckich” (Kukuła, 2010, 39). Podstawą wykształcenia i wychowania były muzyka i poezja, które stanowiły źródło poznania w innych dziedzinach, jak medycyna, filozofia, astronomia. Istotą poznania była muzyka dobra, czyli harmonijna. Słusznie

zatem mawiali starożytni, że: „Muzyka [...] jest osnową zgody między rzeczami w naturze i najlepszemu zarządowi wszechświatem. Przybiera ona z reguły postać harmonii we wszechświecie, praworządności w państwie i rozsądnego trybu życia w domu, zespala bowiem i jednoczy. Twierdzono, że zastosowanie i działanie wiedzy (muzycznej) objawia się w czterech ludzkich dziedzinach: w duszy, ciele, domu i państwie. Te cztery bowiem rzeczy wymagają zestrojenia i zespolenia” (Tatarkiewicz, 1962, 106).

Nie mniej istotne znaczenie w wychowaniu miała poezja, może dlatego m.in. Homer przez wieki uznawany był za najznakomitszego wychowawcę. Poezja w owym czasie była postrzegana jako wzór postępowania. Pewne wskazówki, jak postępować, znajdujemy w twórczości Homera i innych poetów (zob. Tatarkiewicz, 1962). Powstała w późniejszych latach tragedia grecka miała w procesie wychowania kształtować osobowość oraz postawy jednostki. Twórczość Sofoklesa czy Ajschylosa skłaniała się coraz bardziej ku aspektom społecznym, tworząc tym samym znaczące pole wychowania. Również Platon wyznaczał sztuce ważne miejsce w wychowaniu, byle owe kluczowe dziedziny – muzyka i plastyka – były napełnione prawdą. Wszelkie działania zorientowane na kształtowanie istoty ludzkiej zgodnie z pożądanym wzorcem powinny być skierowane ku najwyższej doskonałości, ona bowiem jest jedynym celem *paidei*, czyli wychowania. Jak zauważał Platon, proces wychowania wymaga czasu, wrażliwości, wiedzy. W *Państwie* pisał: „W służbie Muzom też nie przedź do czegoś dojdziemy, [...] zanim nie nauczymy się rozpoznawać różnych postaci rozważgi i męstwa, i szlachetności, i wielkości duszy, i tego, co im pokrewne, i tego, co im przeciwne, a co występuje tu i tam, i gdzie to tkwi w tym czy w owym, dostrzegając to i dostrzegając ich obrazy – to wymaga tej samej sztuki i tej samej wprawy – nie lekceważyć tego ani w wielkich, ani w małych rzeczach” (Platon, 1958, 162).

Następujące w kolejnych epokach historycznych podziały społeczne przyczyniły się do tego, że edukacja i wychowanie były dostępne tylko nielicznym młodym pochodzącym z zasobnych dworów władców, arystokracji czy później szlachty oraz mieszczaństwa. W tych grupach społecznych nadal jednak dbano, by obok rozwijających się dziedzin nauki kształcić i wychowywać dla sztuki i przez sztukę. Do wspomnianych procesów wprowadzano nie tylko treści teoretyczne, ale kształcono także w wymiarze praktycznym – gry na instrumentach, śpiewie, recytowaniu poezji, malowaniu, rysunku. Co znaczące, już w minionych wiekach dostrzegano potrzebę równoczesnego kształcenia zarówno w zakresie teorii, jak i praktyki, dostrzegając w tym kształtowanie twórczości i kreatywności, tak potrzebnych w codziennej aktywności. „Zasadniczy przezwrot w szkolnictwie/edukacji przyniosło Odrodzenie z jego postulatami nauki dostępnej zmysłom, czyli łatwej i jednocześnie przyjemnej. Wielu pedagogów, jak na przykład w Anglii Tomasz Morus, postuluje wręcz nauczanie w języku ojczystym. Pedagogika renesansowa zaczyna również interesować się funkcją pomocniczą dzieła sztuki w procesie nauczania” (Grzegorzewski, 1978, 9).

Po okresie średniowiecza na nowo zaczęto doceniać rolę sztuki w procesie wychowania, zwłaszcza muzyki, literatury i sztuki dramatycznej/form teatralnych.

Kolejne epoki to rozwój scen szkolnych organizowanych przez pijarów, bazylianów oraz protestantów. Od wieków, o czym już uprzednio wspominałam, dostrzegano edukacyjno-wychowawczą funkcję sztuki teatralnej, co dość czytelnie przejawiało się właśnie w szkolnictwie prowadzonym przez ośrodki/grupy wyznaniowe. Ideę wprowadzenia sztuki teatralnej w proces edukacyjno-wychowawczy pochwalał też Jan Ámos Komenský, którego siedmioletni system kształcenia: „przewidywał kwartalne występy publiczne uczniów wszystkich klas. [...] Teatr szkolny jako czynnik procesu wychowania miał być nie celem, a środkiem edukacji” (Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 50). O wychowawczej roli teatru pisała także Česmakova-Michalcova: „teatr (szkolny) jest czynnikiem przewycięzania szkolnej ospałości, wyostrenia umysłów oraz zwiększania pilności i zapału uczniów. Od teatru nie ma skuteczniejszego środka do przerwania gnuśności i do pobudzenia ducha” (Česmakova-Michalcova, 1960, 35–36). Z podobnym zamysłem wystawiane były spektakle teatralne w kolegiach pijarskich, a celem nadrzędnym było moralizatorstwo. [...] Pijarzy zwracali uwagę na wychowanie patriotyczne i moralne. Renesans, a potem oświecenie to znaczące okresy w rozwoju teatru szkolnego. Teatr szkolny tamtych epok w istotny sposób zawdzięcza swój kształt Stanisławowi Konarskiemu, twórcy Collegium Nobilium, który w sztuce teatralnej dostrzegał możliwości wychowania światłych obywateli państwa, oraz Franciszkowi Bohomolcowi, który tematy przedstawień czerpał z utworów obcych pisarzy, np. Moliera, uzupełniając je o treści będące konsekwencją obserwacji codzienności. „Tworzył typy sceniczne, przedstawiał rodzinne problemy. Wykpiwane podczas epoki oświecenia przywary szlachty, jej szkodliwe społecznie postawy życiowe, nawyki poddawał Bohomolec krytyce na kilkanaście lat przed komediami Zabłockiego, Krasickiego czy Niemcewicza” (Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 51). Scena szkolna stała się przez lata ilustracją codzienności polskiego społeczeństwa, którą w artystyczny sposób ówczesni pedagodzy i reformatorzy oświaty przekuwali w materiał dydaktyczny przyswajany przez uczniów w praktyce aktywności twórczej. „Problem wychowania przez sztukę, w tym także wychowującej roli teatru, ma długą tradycję. Rodowód teatru edukacyjnego można wywieść od starożytnych Greków, w Polsce zaś początków szkolnego teatru można się doszukać w okresie niemal o dwa wieki wyprzedzającym czas bujnej działalności teatralnej szkół oświeceniowych. Renesansowe kompanie studenckie były pionierami teatru narodowego; ich spektakle zawierały typowe treści obyczajowo-moralizatorskie i odznaczały się dbałością o piękno mowy ojczystej” (Hannowa, 1990, 16–17).

W historii zasadniczo „Oświecenie było epoką, która po raz pierwszy zaangażowała do walki o prawa do oświaty i kultury świadomość i uczucia szerszego kręgu ludzi z różnych warstw społecznych, a jednocześnie sprzyjała rozwojowi wielkich indywidualności, które mentalnością przerastały swoją epokę. Charakte-

rystycznym przykładem tego fenomenu może być działalność Stanisława Staszica, Hugona Kołłątaja i Stanisława Kostki Potockiego, a szczególnie zaś wielkiego miłośnika i mecenasa sztuki króla Stanisława Augusta Poniatowskiego. [...] Szczególna troska króla o rozwój sztuk określona została przez Władysława Tatarkiewicza jako »artystyczne rządy« (za: Krawczyk, 1975, 42; zob. Tatarkiewicz, 1919).

„Wyrazem ruchu humanistycznego [w okresie oświecenia – T.W.] stało się zaakcentowanie roli szkoły, której nadano swoisty charakter. Miała ona szerzyć wśród szerszych kół tę znajomość antyku, bez której nie wyobrażano sobie kulturalnego człowieka. Wiek XVI był wiekiem formowania się szkoły w jej nowoczesnej postaci, którą zachowała z niewielkimi zmianami aż po dzień dzisiejszy. Podstawą tej działalności była nowa koncepcja wychowania, będąca wyrazem humanistycznej postawy wobec życia” (Suchodolski, 1980, 18).

Edukacja kulturalna w Europie „przybierała coraz wyraźniejszy kształt w okresie Oświecenia, co znalazło swój wyraz w programie działań powstałej w Polsce Komisji Edukacji Narodowej (1773), w niektórych aktach Wielkiej Rewolucji Francuskiej (np. projekcie rozwoju »wychowania publicznego« opracowanym przez J.A.N Condorceta i przedstawionym w Zgromadzeniu Narodowym w 1792 roku) czy w rozwiązaniach społeczno-gospodarczych i walkach politycznych XIX wieku” (Jankowski, 2006, 15). W tym okresie nie posługiwano się jeszcze terminem *edukacja kulturalna*, stosowano raczej terminy: *oświecenie* czy *wychowanie estetyczne*. Określenie *edukacja kulturalna* pojawiło się w XX wieku.

„W latach trzydziestych siedemnastego stulecia Jan Ámos Komenský, słynny pedagog i prekursor wielu współczesnych poglądów pedagogicznych, sformułował swoją »złotą zasadę« dydaktyczną, w myśl której nauka i wychowanie winny być w maksymalnym stopniu dostępne zmysłom. W ten sposób położone zostały podwaliny pod obowiązujący do dziś dzień postulat pogładowości w nauczaniu” (Grzegorzewski, 1978, 20). „Kilkadziesiąt lat później John Locke w swoich *Mysłach o wychowaniu* [...] postuluje wprowadzenie do szkoły nauczania rysunków po to, aby wykształcony człowiek nie musiał korzystać z wizerunków rzeczy i pojęć wykonanych przez kogoś innego, ale sam umiał je sporządzać. Tak więc dzieło sztuki pojawia się w stuleciu XVII w murach szkolnych, przede wszystkim jako wizerunek pojęć i rzeczy. Zgodnie z postulatem Locke’a kolejne pokolenia pedagogów używają dzieła sztuki w szkolnej praktyce jedynie do ilustracji swoich wykładów z dziedziny historii, filozofii, literatury itp. Także nauczanie plastyki w szkole traktuje się wyłącznie jako lekcje rysunku – a więc praktycznego przekazywania umiejętności, jak najwierniejszego odtwarzania oglądanych przedmiotów” (Grzegorzewski, 1978, 20).

Na wartości sztuki w kształtowaniu człowieka wskazywał Johann Wolfgang Goethe, mówiąc o swoistej dydaktyce estetycznej: „prawdziwie dydaktyczną estetykę mielibyśmy wtedy, gdybyśmy ukazali naszym uczniom wszystkie wartości

estetyczne lub też przedstawili im je w chwili, kiedy osiągają punkt kulminacyjny, a oni sami przejawiają największą wrażliwość. Ponieważ jednak wymagania tego nie można spełnić, przeto największą ambicją publicznego nauczyciela powinno być ożywienie w uczniach pojęć odnoszących się do tylu zjawisk i w taki sposób, by stali się wrażliwi na wszystko, co dobre, piękne, wielkie i prawdziwe, i by przyjmowali to z radością, ilekroć się z tym zetkną. Tym samym podstawowa zasada, na której wszystko się opiera, ożywałaby w nich bez ich wiedzy i świadomości” (za: Wojnar, 1984b, 11).

„W drugiej połowie XIX wieku w Europie rozwinęły się dwa ruchy reformatorskie na rzecz powszechnej obecności sztuki w życiu codziennym i w szkole. Były to: niemiecki ruch estetyczno-pedagogiczny wywodzący się ze »szkoły hamburskiej« Alfreda Lichtwarka oraz angielski ruch estetyczno-socjologiczny kreowany przez Johna Ruskina i Williama Morrisa” (Zalewska-Pawlak, 2005, 25). Tym samym coraz mocniej kształtowała się idea pedagogiki kultury, która to: „wywarła znaczący wpływ na europejską pedagogikę pierwszej połowy XX wieku. Podjęto wówczas analizę wychowawczych funkcji sztuki w szerszym kulturowym zakresie egzystencji człowieka” (Zalewska-Pawlak, 2005, 26).

Początki działalności programowej edukacji teatralnej to działalność jezuitów i pijarów. Kiedy w połowie XVI wieku jezuita założyli kolegium, do programu szkolnego włączyli ćwiczenia z deklamacji, przemawiania oraz prowadzenia dialogu, które najczęściej przybierały formę inscenizacji. „W ciągu następnych 200 lat ponad sześćdziesiąt szkolnych teatrów rozsianych po całym kraju odgrywało doniosłą rolę w wychowaniu i kształceniu pokoleń. Dydaktyczny, umoralniający repertuar, wielkie widowiska wzbogacane muzyką, śpiewem, połączone z procesjami, w których brały udział rzesze uczniów we wspaniałych strojach, pokazywały przykłady wielkich cnót i godnych naśladowania postaw obywatelskich, rodzinnych i religijnych. Bohaterowie tragedii jezuickich przedstawiali pożądane wzorce osobowe, prezentowali moralną stałość w obliczu przeciwności. Dobór postaci dobrych i złych służył wyraźnemu rozgraniczeniu wartości aprobowanych i negowanych. Bohaterowie tych tragedii, ukazując patriotyzm, mądrość, cnoty rodzinne, dawali wzory postaw przydatnych w nowym oświeconym społeczeństwie” (Hannowa, 1990, 17). Teatralna forma edukacji, tak rozpowszechniona przez jezuitów i pijarów, upowszechniła się także w naszym kraju, i to nie tylko w obszarze szkół zakonnych, co potwierdzało jej wartość w kształtowaniu rozwoju całego społeczeństwa. „Dzieje szkolnego teatru [...], będącego istotnym narzędziem najpierw naprawy Rzeczypospolitej, później zaś – pod zaborami – jej odrodzenia politycznego, są przykładem ważnej roli teatru w szerzeniu postępowej myśli patriotycznej, a także w upowszechnianiu piękna i w utrwalaniu ojczystej mowy” (Hannowa, 1990, 16–17). Istotną wartość teatru dostrzegał też Adam Mickiewicz, który w Collège de France mówił o teatrze jako o „instrumencie wychowania narodowego, który ma olbrzymie możliwości oddziaływania na najszersze warstwy społeczne niezależnie od

wieku i wykształcenia” (Mickiewicz, 1952, 33). Również Juliusz Osterwa widział w młodzieży orędowników teatru, podobnie jak inni twórcy, którzy uważali, że młodzież posiada duży potencjał, tylko trzeba go wygenerować, a teatr jest takim doskonałym narzędziem edukacyjnym. Stanowisko to prezentował także Wiliam Horzyca, wicedyrektor Teatru Narodowego w sezonie 1938/1939, który „wprowadził cotygodniowe przedstawienia dla młodzieży” (Hannowa, 1990, 18). Praktyki teatru szkolnego obserwowane w tym okresie w szkołach europejskich nie były też, jak widać, obce rodzimym wychowawcom/pedagogom. Co istotne, nawet tak znacząco dotkliwe w dziejach Polski wydarzenia, jak zaborczy czy późniejsze lata wojenne, nie zgasiły potrzeby organizowania teatru szkolnego. Jeszcze w okresie zaborów, pod koniec XIX wieku w zaborze austriackim szkoły organizowały spotkania recytatorsko-wokalno-muzyczne poświęcone trzem wieszczom. „Mimo zakazów i represji życie teatralne toczyło się w sposób jawny lub tajny w stowarzyszeniach i związkach młodzieżowych. Teatr oddziaływał na życie młodzieży, jej zainteresowania i uzdolnienia, o czym świadczą biografie Stanisława Wyspiańskiego, Leona Schillera, Juliusza Osterwy czy Stefana Jaracza. W końcu XIX wieku środowiska pedagogiczne i teatralne zaczęły zwracać uwagę na problematykę edukacji teatralnej dzieci” (Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 51). Jednak nie tylko sztuka dramatyczna była obecna w przestrzeni ówczesnej edukacji. „Ważnym osiągnięciem ruchu estetyczno-pedagogicznego było wprowadzenie do szkół powszechnych nauczania rysunku i muzyki w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Postulaty takie przyjmowali nauczyciele w wielu krajach Europy, nieobce były też polskim nauczycielom w Galicji i Królestwie” (Zalewska-Pawlak, 2005, 25). Potrzebę wprowadzenia sztuki, poszczególnych jej dziedzin w praktykę edukacyjną zaczęli postulować nie tylko nauczyciele i artyści, ale także przedstawiciele świata nauki. Co znamienne, Karol Marks i Fryderyk Engels pośród kreowania nowego porządku polityczno-ekonomicznego potrafili również dostrzec w dziele sztuki nie tylko narzędzie poznania rzeczywistości czy źródła doświadczeń estetycznych, ale i czynnik wychowawczy.

Niezwykle znaczące w rozwoju istoty kultury/sztuki w procesie edukacji i wychowania młodego pokolenia było stanowisko rosyjskiego psychologa/pedagoga Lwa Wygotskiego, który trafnie zauważał, że „kultura tworzy szczególne formy zachowania się, zmienia przebieg funkcji psychicznych, nadbudowuje nowe piętra w rozbudowującym się systemie zachowania dziecka” (Wygotski, 1971a, 49). Kultura ukierunkowuje ponadto sposób myślenia, codziennego funkcjonowania, zachowania, relacji międzyludzkich, dokonywania wyborów, tym samym zdaniem autora ma większy wpływ na rozwój człowieka niż uwarunkowania genetyczne (Wygotski, 1978).

W procesie edukacyjno-wychowawczym młodego pokolenia w Europie tego czasu dominowały zajęcia teatralne, także w Polsce w trudnym okresie międzywojennym pielęgnowano wartość sztuki w procesie rozwoju młodego pokolenia. W tym czasie edukacja teatralna stała się elementem idei nowego wychowania.

Na łamach czasopism pedagogicznych pojawiały się dyskusje dotyczące potrzeby prowadzenia procesu wychowania poprzez sztukę teatralną (Grzegorek, 1972). W okresie tym działały zarówno teatry szkolne prezentujące klasyczny repertuar, jak również lżejsze formy sceniczne, przygotowywane pod wpływem impulsu, zaistniałego faktu. Wtedy też zaznacza swoją obecność Laboratorium Komarnickiego, sceny wystawiającej bajki czy wiersze, ale z zachowaniem scenografii i kostiumów. Laboratorium Komarnickiego zmierzało do wyzwolenia aktywności, zdolności artystycznych młodzieży, do zaznajamiania jej z twórczym teatralnym i dramatycznym. Dość powiedzieć, że owe dokonania i doświadczenia historyczne z zakresu teatru szkolnego, nawet jeżeli w różnych okresach w nieco ograniczonej formie, przyczyniły się do podjęcia uchwały o utworzeniu teatrów szkolnych, co miało miejsce w 1930 roku na Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów (Niemojewska-Gruszczyńska, 1935).

Aktywność twórczą o wyraźnej orientacji edukacyjnej prowadzili znakomici polscy aktorzy, ryzykując życiem i podejmując trud pracy w szczególnie trudnych środowiskach, czego przykładem jest Ośrodek Wychowawczy w Henrykowie. Co istotne, w tym przypadku inicjatywa wystawienia sztuki „wyszła” od sióstr zakonnych opiekujących się zdemoralizowanymi dziewczętami, co najlepiej oddaje świadomość potencjału, jaki tkwi w sztuce dramatycznej. W 1941 roku Leon Schiller na prośbę sióstr benedyktynek z Henrykowa wystawia *Pastorałkę*. W przedstawieniu grają dziewczęta, podopieczne sióstr – złodziejki, morderczynie, prostytutki, dla których teatr ma być formą resocjalizacji. Entuzjastycznie przyjęta sztuka sprawia, że do Henrykowa przyjeżdża cała elita ówczesnej Warszawy – aktorzy, malarze, literaci, reprezentanci środowiska uniwersyteckiego. W tym gronie jest także Czesław Miłosz, piastujący w owym czasie funkcję woźnego na uniwersytecie (Kubisiowska, 2019, 95). Przyszły noblista w *Roku myśliwego* wspomina: „Uczestniczyłem w misterium równocześnie odsłaniającym esencję teatru. Tą esencją jest chyba ludzka możliwość bycia kimś innym, co, jeżeli się zastanowić, znaczy, że każdy człowiek jest domem wielu osobowości przebywających w nim potencjalnie, nigdy nie zrealizowanych, bo jedna tylko z nich występuje na zewnątrz i dostarcza przyjętej przez innych maski. [...] Ale tutaj w Henrykowie, przedstawienie było amatorskie, zmienione w zawodowe przez znakomitego reżysera tak, że twierdzę, ostrość teatralnego przeżycia można też tłumaczyć naszą wiedzą o tym, kim są te biedne dzieci doraźnie przekształcone w zespół” (Miłosz, 1991, 323–324). Refleksje noblisty prezentujące znaczny stopień ogólności stanowią istotną przesłankę, a może lekcję dla osób odpowiedzialnych za wychowanie, niezależnie od środowiska, które reprezentują, że sztuka w swej artystycznej formie doskonale i użytecznie przemawia do człowieka. Trzeba zatem z niej korzystać, zwłaszcza że od wieków wiemy to, co empirycznie udało się potwierdzić dopiero w poprzednim stuleciu, że: „Proces uczestnictwa w kulturze, stymulujący rozwój duchowy człowieka, dokonuje się w wyniku dwu rodzajów aktywności: odbierania i współtworzenia

kultury. Badania empiryczne ujawniają zależność między kontaktami z kulturą typu odbiorczego a ekspresją własną. Jak pisze Wiesława Pielasińska »osoby przejawiające aktywność ekspresyjną okazały się aktywnymi odbiorcami i odwrotnie«. Stwierdzona zależność między procesami recepcji i ekspresji oraz ich wzajemne warunkowanie się nakazują w działaniu dydaktycznym połączyć obydwie perspektywy bycia w kulturze” (Kaczyńska, 1995, 159). I to w pewnym zakresie niezmiennie od lat się dzieje, tyle że w bardzo ograniczonym zakresie, mimo historycznej dokumentacji czy przesłań: Heleny Radlińskiej czy Floriana Znanieckiego, nie wspominając rzeszy samych artystów.

W prowadzonych rozważaniach warto przypomnieć, że XIX wiek to w pewnym zakresie powrót do wychowania estetycznego – realizowanego w swoisty sposób jeszcze w starożytności, a potem w renesansie – do ponownego dostarczenia sztuki w całokształcie życia człowieka. Kolejne stulecie zarówno w Europie, jak i w Polsce starało się co najmniej utrzymywać w pedagogicznym wymiarze wypracowane przez lata potrzeby włączania sztuki w każdy obszar wychowania i edukacji. „W polskiej literaturze pedagogicznej wychowanie przez sztukę jest, obok wychowania estetycznego, składową edukacji kulturalnej. Rozumie się ją jako uprzystępnianie humanistyki i sztuki, wyrażające się w objaśnianiu języka, sensów i struktury tekstów kultury. Wychowanie przez sztukę zmierza do ukształtowania pełnej i integralnej osobowości, będącej rezultatem intensywnego uczestniczenia w wielostronnym działaniu, przeżywaniu i poznawaniu otaczającego świata” (Kapłon, 2006, 19–20). To pole – kultury/sztuki – oddziaływań edukacyjno-wychowawczych współcześnie nadal jednak jest uprawiane w nikłym zakresie. A tymczasem, jak zauważał Suchodolski, nie tylko wychowanie ma służyć sztuce, ale to właśnie sztuka ma służyć wychowaniu. „Program społeczno-pedagogicznego zaufania do sztuki został sformułowany w epoce starożytnej i wiele jego elementów nie straciło i dziś swojej aktualności. Podstawowa teza tego programu wynika z przekonania, że właśnie dzięki sztuce człowiek osiąga stan wewnętrznej harmonii społecznej” (Wojnar, 1976, XX). Przez wieki aktywności w różnych obszarach sztuki służyły wykształceniu u odbiorców potrzeby doznań estetycznych, które w praktyce nie będą dotyczyły tylko dzieł sztuki, ale obejmą również inne obszary ludzkiej aktywności.

Obserwacja rzeczywistości zewnętrznej/fizycznej oraz wewnętrznej/postaw, wartości, norm moralnych, przyzwoitości ujawnia, że poziom wrażliwości estetycznej współczesnych Polaków jest daleki od pożądanego, budzącego pozytywne skojarzenia. Edukacja w tym zakresie, zwłaszcza młodego pokolenia, jest zatem nadal pożądana. Szersza perspektywa spojrzenia i docenienia sztuki oraz potrzeby wychowania estetycznego sprawiły, że podjęto konkretne, zorganizowane działania, by je upowszechnić w oddziaływaniach szkolnych.

Wychowanie estetyczne w początkach XX wieku wyrażało się m.in. w nuczaniu rysunku, czemu poświęcone były kolejne kongresy dotyczące edukacji poprzez sztukę – w 1900 roku w Paryżu, w 1904 roku w Berlinie, w 1908 roku

w Londynie, w 1912 roku w Dreźnie. Następne kongresy podejmowały szersze zagadnienia, takie jak np. działalność oświatowa muzeum. Kolejny kongres odbył się dopiero po wojnie w 1925 roku w Paryżu i do dawnych treści włączono także aspekty filmu oraz włączenie do edukacji/wychowania wszystkich dziedzin sztuki. Istotne było też zwrócenie uwagi na potrzebę objęcia wychowaniem estetycznym wszystkich dzieci, a tym samym stworzenie im warunków równego startu życiowego i pełnego rozwoju. Idee te konsekwentnie rozwijano w ramach szóstego kongresu (Fédération Internationale de l'Éducation Artistique) w 1928 roku w Pradze. Tutaj też akcentowano potrzebę kształcenia nauczycieli, by byli wyposażeni w wiedzę umożliwiającą wychowanie estetyczne. W 1937 roku w Paryżu odbył się kolejny kongres zorientowany na związek wychowania estetycznego z rzeczywistością. Uczestnicy nawiązywali też do refleksji z końca XIX wieku, kiedy to już zwracano uwagę, że dziecko powinno być otoczone przedmiotami estetycznymi (Wojnar, 1970, 163–170). „Deklaracja kongresu zalecała, aby: »Otoczenie szkoły, wnętrza wszystkich klas szkolnych miało wygląd estetyczny. Sztuki plastyczne, muzyka, dekoracja wnętrza, nawet ćwiczenia z wychowania fizycznego, powinny wspólnie jednoczyć się z innymi jeszcze formami nauczania po to, żeby wskazywać, rozwijać, umacniać wrażenie harmonii«” (Wojnar, 1970, 168–169). Tym samym ideę nauczania rysunku zastąpiono stopniowo wychowaniem estetycznym. „Ożywiona działalność, jaką przejawiały kolejne międzynarodowe kongresy nauczycieli rysunku, przerwana w okresie drugiej wojny światowej, została podjęta w latach powojennych i to na jeszcze bardziej pogłębionych i rozszerzonych podstawach teoretycznych. Zagadnienie nauczania rysunku zostało podporządkowane innym zagadnieniom należącym do dziedziny wychowania estetycznego” (Wojnar, 1970, 169). Po wojnie ruch w dziedzinie wychowania estetycznego rozwijał się jeszcze prężniej. W 1958 roku na 10. kongresie w Bazylei odbyła się dyskusja dotycząca wymiany doświadczeń różnych krajów w zakresie wychowania z wykorzystaniem sztuki. Dość powiedzieć, że kongres realizował swoje założenia wokół tematu: „Kształcenie artystyczne jako część integralna ogólnego wychowania człowieka” (Wojnar, 1970, 170–171). Uwzględniając rozwój techniki i dokonujące się przemiany, uczestnicy kongresu zaakcentowali potrzebę integracji owych przemian oraz działalności artystycznej dla lepszego funkcjonowania człowieka. Dzięki sztuce człowiek prezentuje więcej wrażliwości wobec innych. „W ten sposób funkcje sztuki nie sprowadzają się tylko do wychowania wrażliwości estetycznej, ale uzyskują wymiary wielokrotne, związane z całokształtem stosunku człowieka do życia” (Wojnar, 1970, 171). Kongres w Bazylei skupiał się zasadniczo na kształtowaniu postawy twórczej, tego, co dziś nazywamy kreatywnością, której uaktywnienie pozwoli na holistyczny rozwój jednostki. Akcentowano też zagadnienie kształcenia kultury człowieka, którą zdefiniowano jako „wewnętrzzną wartość człowieka, stanowiącą podstawowy warunek dla kształtowania jego stosunku do otoczenia [...]. Kongres w Bazylei uznał sztukę za czynnik wychowawczy o szczegól-

nej wartości, ponieważ właśnie sztuka i uosabia i harmonizuje wszystkie władze psychiczne człowieka” (Wojnar, 1970, 175).

Z działaniami kongresów FEA tematycznie wiążą się działania organizacji międzynarodowej zrzeszającej ludzi zainteresowanych wychowawczą rolą sztuki. Organizacja owa, International Society for Education through Art (INSEA), „utworzona została w 1954 roku w Paryżu w czasie obrad Międzynarodowego Kongresu Pedagogów Artystycznych. Ale jej wstępna działalność została podjęta już o trzy lata wcześniej, w formie międzynarodowego stażu, zorganizowanego przez UNESCO w Bristolu na temat roli sztuk plastycznych w kształceniu ogólnym [...]. Jak przedstawia się obecna sytuacja wychowania estetycznego w świecie współczesnym? Jakie główne kierunki można wyróżnić w całym ruchu wychowania estetycznego? Jaki jest wpływ tego wychowania na życie współczesne? Jaki wpływ powinno ono wywierać?” (Wojnar, 1970, 177). Wtedy też po raz pierwszy określono ideę wychowania przez sztukę. Tematyka prowadzonych debat prezentowała wysoki poziom ogólności – i słusznie, założeniem bowiem było wypracowanie świadomości konieczności zainstalowania sztuki na stałe w programach dydaktycznych, dalsze szczegółowe zadania pozostawiono natomiast przedstawicielom poszczególnych krajów. Kolejne kongresy INSEA – w 1957 roku w Hadze, a w 1961 roku na Filipinach – odbyły się pod hasłem: „Człowiek i sztuka na Wschodzie i Zachodzie – wychowanie przez sztukę w szkole i w społeczeństwie” (Wojnar, 1970, 179). W trakcie obu zwracano szczególną uwagę na zagadnienia współczesności. Również w dobie obecnej działania tych organizacji są skierowane na rozwój wychowania estetycznego.

Sam termin: „wychowanie estetyczne wprowadził do filozofii niemiecki poeta i teoretyk sztuki Fryderyk Schiller (1972) w *Listach o estetycznym wychowaniu* [...], a rozpowszechnili je w XX wieku zwłaszcza tacy uczeni, jak filozof angielski Herbert Read, a w Polsce Stefan Szuman [...], Bogdan Suchodolski [...], Irena Wojnar [...]” (Jankowski, 2006, 18). W propagowaniu wychowania estetycznego w systematycznej edukacji niepomiarą rolę odegrał Herbert Read, w ujęciu którego fakt, że sztuka jest podstawą wychowania, nie jest nowy, podobne poglądy reprezentowali Platon i Schiller, których uznawał za najdoskonalszych głosicieli tej tezy. „W wychowaniu estetycznym głównym celem jest wykształcenie, rozbudzenie w dziecku i u młodzieży wrażliwości na różne przejawy piękna w otaczającym nas świecie, w pięknie przyrody, w twórczości plastycznej, muzycznej, literackiej. Zatem główne cele wychowania estetycznego można ująć następująco:

- kształtowanie wrażliwości estetycznej,
- wyrabianie aktywności twórczej [...],
- wzbogacanie przeżyć estetycznych w kontakcie z naturą i wytworami człowieka oraz dziełami sztuki,
- wyposażenie w podstawowy zasób wiedzy o sztuce” (Korzon, 2012, 142).

Przywołane tu cele wychowania estetycznego odnoszą się do wszystkich dziedzin sztuki.

„Historia badań nad problematyką wychowania przez sztukę sięga czasów okupacji. Właśnie okrucieństwa wojny spowodowały ostrą krytykę ówczesnego wychowania i zmianę pojmowania roli sztuki w społeczeństwie. W wyniku rozważań nad procesem wychowawczym, który może się spełniać za pośrednictwem sztuki, w 1940 roku H. Read przedstawił swoje poglądy dotyczące integracyjnej roli sztuki we wszystkich dziedzinach poznania i ogólnego rozwoju młodego człowieka” (Stojak, 2007, 13). Read nie tylko tworzył teorie, ale przede wszystkim był zainteresowany wprowadzaniem owych idei w praktykę pedagogiczną. W 1951 roku w Warszawie zorganizowano spotkanie pedagogów pod patronatem UNESCO, na którym Read powiedział: „Nie w imię sztuki samej w sobie, ale w imię pełnego życia głosimy ideę wychowania przez sztukę” (za: Wojnar, 1976, LI). Dalej dodawał: „[...] rola, którą chciałbym wyznaczyć sztuce w wychowaniu, jest doniosła. Moje oczekiwania wobec takiego systemu wychowania są następujące: sztuka w najszerszym znaczeniu tego słowa powinna stać się zasadniczą podstawą wychowania. Tylko sztuka może sprawić, że w świadomości dziecka wyobrażenie i pojęcie, wrażenie i myśl wzajemnie sobie odpowiadają i łączą się. Równocześnie tylko ona może wyrobić w dziecku instynktowne rozumienie praw rządzących światem i dzięki temu wytworzyć nawyki czy sposób zachowywania się zgodny z naturą” (Read, 1976, 82). Według Reada przez lata dochodziło do zaniedbań wychowawczych przez marginalizowanie sztuki w wychowaniu. „Wychowanie przez sztukę ma sprawić, że człowiek będzie umiał żyć w sposób spontaniczny i twórczy, ma również umożliwić mu osiągnięcie harmonii życia zmysłowego, uczuciowego i intelektualnego” (Olszewska-Gniadek, 2009, 41). Obserwacja współczesnych mu realiów oraz wielokrotnie akcentowana świadomość wartości sztuki w wychowaniu pozwalają Readowi na sformułowanie kilku podstawowych celów wychowania:

- „1. Wzbogacanie form ludzkiego myślenia przez usprawnienie wyobraźni i nauczanie ludzi posługiwania się językiem wizualnym.
2. Rozszerzenie środków międzyludzkiego komunikowania przez rozwijanie szczególnego »języka uczuć«.
3. Wychowanie moralne oparte na metodach twórczych” (Olszewska-Gniadek, 2009, 41).

Read, podobnie jak wielu innych autorów, choć rozróżniał określenia *wychowanie przez sztukę* i *wychowanie estetyczne*, posługiwał się nimi wymiennie, bo nie zawsze można w pełni wyznaczyć czytelne granice pomiędzy nimi. Postulował zatem, aby w proces wychowania wpisywało się nowoczesne wychowanie estetyczne, które jego zdaniem powinno wypełniać następujące zadania:

- „– zachowanie naturalnej intensywności wszystkich rodzajów percepcji i wrażeń;
- wzajemna koordynacja rodzajów percepcji i wrażeń oraz tychże ze środowiskiem;
- ekspresja uczucia w formie komunikatywnej;

- komunikatywna ekspresja różnych rodzajów psychicznego doświadczenia, które bez takiego uwewnętrznienia pozostałoby częściowo lub całkowicie nieuświadomione;
- kształcenie zdolności wyrażania myśli w trafnej formie” (za: Kukuła, 2010, 46). To spojrzenie na wychowanie oraz świadomość oddziaływania sztuki na ludzką osobowość sprawiają, że jej rola w wychowaniu jest nie tylko niewątpliwa, ale niezbędna. „To oddziaływanie może być dwojaki: 1) na zasadzie funkcji pozaestetycznych, zamierzonych, zakodowanych w dziele sztuki w postaci treści ideowych i wzmocnionych przez strukturę artystyczną, 2) na zasadzie estetycznej funkcji sztuki, opartej na strukturze artystycznej” (Hohensee-Ciszewska, 1982, 183–184).

Potrzebę upowszechnienia wychowania estetycznego w systematycznym oddziaływaniu pedagogicznym dostrzegała także Ellen Key. Ta szwedzka wizjonerka i orędowniczka wykreowania szczęśliwego świata dla dzieci zwracała uwagę nie tylko na treści edukacji, ale także na formę i metody jej prowadzenia. Co szczególnie istotne, w nie mniejszym stopniu zwracała uwagę na estetykę i sztukę, także tę, którą znajduje się w codziennej przestrzeni. To jednocześnie uczenie uwagi i wrażliwości. Key dostrzegając nieprawidłowości i ograniczenia swobodnego/praktycznego nauczania, proponowała szkołę bez klas lekcyjnych, zamiast których miały być pokoje do pracy własnej. Poza aspektami *stricte* merytorycznymi dostrzegała także aspekty pozornie pozamerytoryczne, jak sztuka, estetyka, piękno. „Architektura i dekoracja gmachu na zewnątrz czy wewnątrz każdej sali będzie stanowiła pewną artystyczną całość, a odrębne dzieła sztuki, pomieszczone w budynku lub w jego najbliższym otoczeniu, będą oryginałami albo też odlewami lub kopiami sławnych arcydzieł. Tym sposobem będzie się budzić w dzieciach poczucie estetyczne bądź w szkole, bądź przez zwiedzanie muzeów, lecz nie przez nauczanie estetyki. Być może, że klasa [...] po muzeach oprowadzana, może sobie wiadomości i znajomości rzeczy przyswoić, lecz miłość dla sztuki budzić się może tylko wtedy, gdy ona dzieci otacza i mogą się nią spokojnie i swobodnie rozkoszować” (Key, 2005, 154–155). Założenia prezentowane przez wspomnianą autorkę mimo upływu ponad stu lat nie znalazły szerokiego grona zwolenników ani propagatorów tej wizji, a szkoda, bo to znakomita lekcja kultury, która może trwać równocześnie z wprowadzaniem innych treści. To doskonała przestrzeń do samokształcenia, doświadczenia sztuki i kształtowania jedności i wspólnej zależności nauki i sztuki.

Jak już wspominałam, obecność sztuki w procesie edukacyjnym w okresie dwudziestolecia międzywojennego w Polsce była mocno zróżnicowana, po pierwsze z powodu niepełnej skolaryzacji młodego pokolenia, braku egzekwowania obowiązku szkolnego, po drugie wskutek ograniczonego udziału sztuki w tym procesie. „Organizacja szkolnictwa międzywojennego i treść społeczno-kulturowa szkoły średniej decydowały o tym, że służyła ona wychowaniu inteligencji, przekazywała wzór osobowy człowieka wykształconego, w niewielkim stopniu

upowszechniała kulturę wśród najliczniejszych warstw społecznych” (Socha, 1990, 141). Wykorzystywano wówczas zdobycze światowej oświaty, dostosowując treści do zainteresowań młodzieży. „Duży nacisk kładziono na »uspołecznienie« i »uaktywnienie« młodzieży, powiązanie nauczania z działalnością praktyczną, a szkoły z szerszą rzeczywistością społeczną i kulturalną” (Socha, 1990, 141). Co ciekawe, w tym trudnym okresie społeczno-socjalnym: „Badania ówczesne nad młodzieżą szkół średnich dowodzą bogactwa form jej życia grupowego – kulturalnego, naukowego, literackiego i towarzyskiego” (Socha, 1990, 142). To zaświadcza, że prowadzone systematycznie działania edukacyjne, nawet jeżeli były dostępne tylko dla pewnej grupy młodzieży, przynosiły określone rezultaty, rozbudzały potrzeby życia w kulturze. „Młodzieży przypisywano wówczas szczególnie rolę kulturotwórczą. Zarówno »pedagogika kultury«, »nowe wychowanie«, jak i inne teorie pedagogiczne (Znaniński, Mysłakowski, Szuman) stawiały na pierwszym miejscu twórczą aktywność kulturalną młodzieży, rozumianą bądź idealistycznie jako »wyzwalanie twórczej osobowości duchowej człowieka«, bądź jako działalność powiązaną ze współuczestnictwem w życiu społecznym i realizacją konkretnych zadań” (Socha, 1990, 142–143; zob. Chałasiński, 1969). Typowe dla młodzieży wspomnianego okresu „było przekonanie, że jednym z głównych jej zadań jest tworzenie własnej kultury, konieczność rozwoju poprzez literaturę i sztukę. Starsza młodzież formułowała wyraźnie swe potrzeby kulturalne i estetyczne. Oczekiwała od szkoły stworzenia warunków do swobodnego i wszechstronnego rozwoju zainteresowań – intelektualnych i estetycznych, do zakładania klubów i kółek literackich, artystycznych, kulturalnych” (Socha, 1990, 145; zob. Rowid, 1936; Szuman, 1947). Młodzież była świadoma swoich potrzeb. Badania S. Żółkiewskiego wskazują, że „szkoła międzywojenna dawała przede wszystkim znajomość poezji romantycznej i tradycji powieści realistycznej drugiej połowy XIX wieku; utrzymywała te poetyki w świadomości czytelniczej” (Socha, 1990, 146). Ówczesną „kulturę literacką młodzieży, szkolną publiczność literacką kształtowała nie tylko szkoła i nie tylko czasopisma związane z pozaszkolnymi instytucjami wychowania równoległego. Na młodzież oddziaływały także prasa kulturalna i polityczna dla dorosłych, teatr, biblioteki, kino, radio, życie literackie epoki, dom rodzinny” (Socha, 1990, 160). To znaczące, że w okresie tym bardzo aktywnie w procesie edukacyjnym uczestniczyły teatry, film i radio, które to instytucje angażowały do współpracy młodzież, adaptowały i wystawiały sztuki, nadawały audycje poświęcone literaturze szkolnej lub też amatorskiej twórczości artystycznej młodzieży. Paradoksalnie w przeszłości obecność poszczególnych dziedzin sztuki była niekiedy bardziej powszechna, widoczna i zaangażowana niż współcześnie, toteż i jakość procesu wychowania dawniej i dziś jest tak odmienna. Potwierdza to też literatura: „Takie było wychowanie w okresie międzywojennym, nie tylko dzięki szkole, ale i dzięki instytucjom wychowania równoległego, zwłaszcza zaś dzięki licznym czasopismom dla dzieci i młodzieży oraz wydawnictwom periodycznym stworzonym

przez młodzież. W tym także tkwiła jedna z przyczyn jego skuteczności (Socha, 1990, 168).

Metoda wychowania przez sztukę znana jest co najmniej od końca XIX wieku. [...] Istotne w tym zakresie są nie tylko przymyslenia Pestalozziego, lecz także Kerschensteinera, Luqueta czy Cizeka, które doprowadziły do zaawansowanych badań nad sztuką dziecka. Opracowania i wyniki badań S. Szumana i H. Polichta prowadzone w okresie międzywojennym w Polsce, wydają się być nadal aktualne (Kiefeling, 1998, 1).

W czasie wojny w latach 1939–1945 aktywność edukacyjna, mimo że w tak ograniczonej formie, nadal miała miejsce, a co znaczące, powszechnie włączano w te działania sztukę – literaturę, film i teatr, zaspokajając tym samym nie tylko potrzeby artystyczne i estetyczne, ale nade wszystko społeczne i patriotyczne.

Okres powojenny w Polsce to prawo obowiązku szkolnego od 7. roku życia. Działania edukacyjne rozpoczęto już od września 1945 roku. Ówczesny program szkoły podstawowej i średniej obok przedmiotów ogólnokształcących zawierał również zajęcia z gimnastyki oraz ze śpiewu, dostrzeżono znaczące oddziaływanie muzyki w procesie wychowawczym. Kilka lat później wprowadzono zajęcia z rysunków. Przywołane nazewnictwo zajęć ze śpiewu i rysunków w ciągu lat ulegało zmianie, kategorie wychowania i sztuki również łączono w minionym okresie w różne układy. „W literaturze przedmiotu często występują zamienienie, znaczeniowo pokrewne, przez niektórych uważane za tożsame, terminy: wychowanie estetyczne, wychowanie artystyczne i wychowanie przez sztukę, a ponieważ do tej pory nie osiągnięto jasnego rozstrzygnięcia, zatem i ja nie będę podejmować analiz w tym zakresie, przybliżając je nieco. Wychowanie artystyczne to kształtowanie uzdolnień i wyrabianie umiejętności aktywnego wypowiedzania się w jakiegokolwiek dziedzinie sztuki” (Chmielewska, 1966, 10). Z kolei „wychowanie estetyczne w tradycyjnym ujęciu oznacza kształcenie wrażliwości na piękno w przyrodzie i sztuce, rozwijanie zdolności estetycznego postrzegania” (Chmielewska, 1966, 11). Wreszcie „Wychowanie przez sztukę, które nie sprowadza swych zadań do rozwijania tylko wrażliwości estetycznej oraz potrzeb estetycznych i nie ogranicza wartości sztuki do jej walorów formalnych, lecz poprzez jej różnorodne wartości (również moralne, uczuciowe, intelektualne) pragnie uczestniczyć w kształtowaniu pełnej i wartościowej osobowości człowieka” (Chmielewska, 1966, 11). Oprócz zmian w nazewnictwie wspomnianych przedmiotów od czasów powojennych do współczesności zmianie ulegała także liczba ich godzin. Bywały i takie okresy w latach 80. i 90. XX wieku, kiedy w szkołach średnich obowiązywał tylko jeden z wybranych z zakresu sztuki przedmiotów w wymiarze jednej godziny, i to nie w całym cyklu szkolnym, np. przez trzy lata w czteroletnim liceum. Zmiany dotyczyły nie tylko nazewnictwa czy liczby zajęć lekcyjnych, ale także treści zapisanych w podstawach programowych. Nie analizując dogłębnie nazewnictwa czy liczby godzin w minionym okresie, warto zauważyć, że postawy dzieci i młodzieży –

ich wiedza z przedmiotowego zakresu – a także badania naukowe wskazują na daleko niewystarczającą edukację w obszarze sztuki, nie tylko muzyki i plastyki (Szubertowska, 2003).

Istotne są nie tylko działania w szkolnym procesie edukacyjnym, ale także edukacja w ramach zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, korzystanie z oferty instytucji kulturalnych. Lektura programów szkolnych, począwszy od lat 60. XX wieku, akcentując wartość wychowania estetycznego oraz wagę zajęć pozalekcyjnych, ujawnia, że „wychowanie teatralne nie uzyskało autonomii, jak wychowanie plastyczne i muzyczne, powiązane było programowo z językiem polskim, historią, wychowaniem plastycznym” (Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 62). W latach 60. minionego stulecia dostrzegano potrzebę kształcenia wrażliwości estetycznej, wrażliwości na sztukę oraz umiejętność jej dostrzegania w obszarach pozornie jej pozbawionych. Toteż czytamy: „W zakresie wychowania estetycznego ośmioklasowa szkoła podstawowa dąży do szerokiego oddziaływania na wyobraźnię i uczucia dzieci i młodzieży, zwiększa ich wrażliwość, uczy odczuwania piękna przyrody oraz piękna w dziełach literackich, w plastyce i muzyce, podejmuje pracę nad umuzykalnieniem uczniów, rozbudza potrzebę wypowiedzania swoich przeżyć w różnych formach artystycznych [...]. Szkoła podnosi poziom kultury ogólnej wychowanków, przygotowuje ich do samodzielnego korzystania z dóbr kulturalnych, a tym samym do kulturalnego spędzania wolnego czasu” (Chmielewska, 1966, 13). Założeniem ówczesnej szkoły było zachowanie równowagi pomiędzy treściami humanistycznymi, matematyczno-przyrodniczymi oraz sztuką. „Prognoza rozwoju kultury polskiej do roku 1990 opracowana przez Komisję Prognozowania przy Ministrze Kultury i Sztuki przypomina, iż szkoła kształtuje przede wszystkim potrzeby kulturalne człowieka, wzory kulturowe oraz styl życia, wrażliwość na różne dziedziny zjawisk artystycznych w powiązaniu z wrażliwością moralną i społeczną. Wychowanie estetyczne staje się po prostu kształceniem uczestnictwa kulturalnego” (Wojnar, 1980, 553). Zamysł upowszechnienia wśród uczniów kultury, zwłaszcza tzw. wysokiej, jak pokazują ostatnie cztery dekady, nie w pełni się powiódł. Trudno byłoby wskazać jednoznaczne przyczyny tego stanu, kilka jednak z pewnością można wyróżnić: niedostateczna i fakultatywna obecność zajęć z zakresu sztuki, zmienna liczba godzin, brak adekwatnie przygotowanych nauczycieli, którzy w pełni realizowałyby co najmniej podstawy programowe, niechęć do korzystania z ofert instytucji kultury, brak zainteresowania rodziców procesem kształtowania potrzeb uczestnictwa w kulturze oraz swobodnego wsparcia z ich strony.

„W latach 60. wzrosło znaczenie wychowania humanistycznego, zwrócono uwagę na wychowanie przez sztukę, dostrzeżono wartość wychowania teatralnego” (Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 54). W latach 70. XX wieku podjęto prace nad wprowadzeniem do systemu szkolnego dziesięcioletniej szkoły średniej. Przedsięwzięcie zainicjowano w roku 1975, a kilka lat później go zaniechano, dostrzegając w strukturze szkoły szereg nieprawidłowości. W szkole tej zaproponowano

jednak w interesującym zakresie nowy przedmiot pod nazwą kultura współczesna. Pisano: „Przedmiot kultura współczesna ma integrować problematykę środków masowego oddziaływania, literatury, plastyki, teatru i muzyki. Zakłada się, że integracja określonych treści będzie się dokonywać z punktu widzenia charakteru, potrzeb, dążeń współczesnego człowieka, wyrażonych w aktualnych tendencjach kultury” (Wojnar, 1980, 558–559). I choć w praktyce owa propozycja nie zaistniała, jej cele wydają się aktualne także współcześnie: „przygotowanie uczniów do pogłębionej, samodzielnej refleksji o otaczającym świecie kultury, kształtowanie umiejętności świadomego i aktywnego korzystania ze sztuki: selektywnego, wartościującego wyboru literatury, filmów, programów telewizyjnych, audycji radiowych, spektakli teatralnych, imprez muzycznych i plastycznych oraz refleksyjnej, trafnie waloryzującej ich recepcji: rozwijanie trwałych zainteresowań i potrzeb kulturalnych” (Wojnar, 1980, 559). Pomimo tak zróżnicowanych możliwości i – jak się wydaje – świadomości i chęci realizowania treści sztuki w programach szkolnych, nie tylko w ramach przedmiotów *stricte* artystycznych, nie sposób nie wspomnieć o działaniach, które jednak były podejmowane i próbowały przygotować młodego człowieka do pełnego uczestnictwa w kulturze. Będąc świadoma istoty szerszego włączenia sztuki w proces edukacyjno-wychowawczy, kilka dekad temu Maria Kołakowska działania szkoły przygotowujące ucznia do świadomego i aktywnego uczestnictwa w kulturze podzieliła na dwie grupy – działania wychowawcze i dydaktyczne.

„Do działań wychowawczych M. Kołakowska zaliczyła:

1. Rozwijanie zainteresowań i uzdolnień;
2. Rozbudzanie pozytywnej motywacji uczestnictwa w kulturze, a przez nie motywacji dalszego samokształcenia i samowychowania;
3. Rozbudzanie potrzeb stałego kontaktu z kulturą;
4. Kształtowanie umiejętności obcowania ze światem kultury;
5. Kształtowanie twórczej postawy wobec kultury;
6. Rozbudzanie wrażliwości i uczuć estetycznych;

Natomiast działaniami dydaktycznymi objęła:

1. Przekazywanie informacji o kulturze, jej różnych formach i przejawach;
2. Kształtowanie umiejętności posługiwania się językiem współczesnej kultury;
3. Kształtowanie umiejętności korzystania z dostępnych źródeł i środków upowszechniania kultury;
4. Kształtowanie umiejętności krytycznej oceny zjawisk, dziedzin i form kultury;
5. Wdrażanie do samokształcenia i pogłębiania wiedzy przez kontakt z kulturą” (Kołakowska, 1980, 54).

Ta trafna systematyzacja w pełni odpowiada także obecnym czasom i może stanowić osnowę adekwatnych działań z zakresu i w obszarze sztuki.

Edukacja i wychowanie z zakresu kultury i sztuki w ostatnich dekadach w szkołach, które w szerszym czy węższym zakresie realizują ową edukację,

obejmowała zasadniczo kilka podstawowych dziedzin sztuki: literaturę, muzykę, plastykę, teatr i film. Chociaż do satysfakcjonującego poziomu obecności sztuki i kultury w procesie edukacyjno-wychowawczym droga daleka, to nawet niewielki udział wspomnianych dziedzin jest istotny. Działania edukacyjne obejmują postrzeganie sztuki jako wartości samej w sobie oraz traktowanie sztuki jako instrumentu w procesie edukacji i wychowania.

W tym miejscu pragnę przywołać kilka przykładów włączenia poszczególnych obszarów sztuki w proces edukacyjno-wychowawczy szkoły. Pierwszym obszarem, który niejako sam się nasuwa, jest kształcenie bazujące na literaturze, są to zatem zasadniczo zajęcia z języka polskiego. Kilka dekad temu program nauczania w liceum zawierał następującą treść: „Nauczanie języka polskiego umożliwia uczniom poznanie i przeżycie utrwalonego w piśmiennictwie dorobku ideowego i kulturalnego własnego narodu i ludzkości, kształtuje naukowy pogląd na świat i postawę zaangażowania ideowego, pogłębia uczucia patriotyzmu i internacjonalizmu, wyrabia odpowiedzialność za słowo, rozwija zalety charakteru – stanowiące o wartości jednostki, ważne we współżyciu z ludźmi i w działalności ideowo-społecznej [...], uczy rozumieć ludzi, wnikać w motywy ich postępowania i oceniać ich działalność” (Czarnecka, 1974, 3). Założenia edukacji w tym zakresie zakładały, że „nauczyciel języka polskiego w pierwszym rzędzie będzie korzystał z lektury dzieł literackich, a następnie, w miarę uznania, potrzeb i możliwości z tego, co mu świat sztuki oferuje, zadaniem jego nie jest kształcenie znawców sztuki, lecz wprowadzenie ucznia w świat przeżyć. [...] Zadaniem [...] szkoły ogólnokształcącej jest wdrożenie do odbioru dzieł sztuki i wychowanie jej miłośników. Należy to rozumieć jako przygotowanie [...] nie do bezbłędneho oceniania dzieła, lecz do aktywnego jego odbioru, zainteresowanie nim do tego stopnia, aby pobudziło ono zarówno do dalszego kontaktu z dziełami sztuki, jak i bogacenia własnej wiedzy w tej dziedzinie” (Czarnecka, 1974, 6). Przywołane treści mają też odniesienie do tych obecnych teraz w starszych klasach szkoły podstawowej, a przez dwie dekady również w gimnazjum. Nauczyciel w pracy dydaktycznej, świadomy roli literatury, a także innych sztuk, mógł stosować liczne formy poznawania i popularyzowania literatury. Wśród najczęściej praktykowanych dostrzec można: czytanie wspólne wybranych fragmentów, wystawy, dyskusje i analizy skupione wokół określonego problemu z wykorzystaniem treści konkretnego dzieła, opracowania bibliotekarskie zestawów tematycznych, konkursy dotyczące danego tekstu lub autora, aktywność plastyczna, formy dramatyczne. Istotną formą jest nie tylko poznanie treści, wartości artystycznej, ale też kompozycji utworu, ukazując tym samym uczniowi, że kompozycja tekstu to nie sprawa przypadku, ale efekt przemyśleń, by czytelnik jak najpełniej zrozumiał przekaz/komunikat autora. Edukacja szkolna w zakresie języka polskiego, o czym stale należy pamiętać, to nie tylko edukacja w zakresie poznawania literatury, ale także edukacji kulturalnej, emocjonalnej i społecznej. Działania edukacyjne w tym zakresie, umiejętność odbioru dzieła

literackiego, co warunkowane jest wieloma czynnikami zewnętrznymi oraz indywidualnym potencjałem, osobowością, dobrze oddają słowa Tadeusza Boya-Żeleńskiego, który w 1929 roku tak pisał w słowie wstępnym do zbiorowego wydania *Dzieł* Adama Mickiewicza: „Iluż dziesiątków nieraz lat potrzeba, aby odzyskać wrażliwość na utwór poetycki, który kuło się na pamięć, który się słyszało setki razy mechanicznie recytowany, [...] zostały pożarte przez molocha szkoły. [...] Poetów powinno się czytać ukradkiem. Szkoła powinna by karać za ich czytanie. Pierwszy raz odczułem poezję czytając Heinego, bo nie był objęty programem szkolnym” (Grzegorzewski, 1978, 43). Negatywne ukierunkowanie szkoły, narzucanie określonych form poznania, może rzeczywiście przyczynić się w większym stopniu do rezygnacji z poznania dzieła, nie tylko poezji, ale też zaniechania poznania innych utworów. Żeleński zatem słusznie zwraca uwagę na potrzebę roztropności i swoistej wolności poznania. A w tej metodyce kształcenia znaczące miejsce w praktyce zainteresowania i poznania może zająć teatr.

Pośród wielu form pracy z literaturą nasuwa się korzystanie ze spektakli teatralnych, czy to bezpośrednio w nich uczestnicząc, czy też za pośrednictwem mediów. Lekcja poprzedzona wizytą w teatrze daje nie tylko możliwość prowadzenia dyskusji wokół sztuki, jej znaczenia w codziennym życiu, ale jest także asumptem do rozmowy na temat współczesnego życia kulturalnego – potrzeb i możliwości ich zaspokojenia. I wielu nauczycieli z tych form stale korzysta, wzbogacając wieloaspektowo kształcenie w zakresie literackim. „Kształcenie szkolne, zwłaszcza w zakresie literatury, odwoływało się zawsze do tej uwznioślającej roli sztuki, zakładając, że lektura arcydzieł nie tylko służyć będzie pokrzepieniu serc, ale przede wszystkim utrwałać humanistyczne postawy moralno-społeczne, uczucia patriotyczne, wrażliwość na sprawy ludzkie” (Wojnar, 1984b, 36). Wychowanie i edukacja młodego człowieka to nade wszystko zdobycie umiejętności czytania i pisania, kształtowanie zainteresowania literaturą oraz jej potencjałem w ogólnym rozwoju człowieka.

Kiedy w 1445 roku Jan Gutenberg wynalazł druk, zapewne nie uświadamiał sobie, jak wiele czasu upłynie, zanim ludzkość powszechnie opanuje umiejętność czytania i pisania. Umiejętności te stały się szybko podstawą elementarnego wykształcenia, zapewne dlatego: „We wszystkich współczesnych systemach szkolnych nauka czytania i pisania stała się podstawą całej dalszej edukacji. Ludzie powszechnie docenili, że czytanie i pisanie są przepustką do wykształcenia, samodzielności i wolności umysłu – krótko mówiąc, do lepszego, pełniejszego i mądrzejszego życia. Książka stała się najważniejszym nośnikiem wiedzy, a także cennym źródłem rozrywki i ogromnych emocji” (Koźmińska, Olszewska, 2011, 23–24).

Wartość literatury w rozwoju człowieka od najmłodszych lat dostrzegąca Helena Radlińska, wielokrotnie też zwracała uwagę na rolę rodziny i szkoły w kształtowaniu czytelnictwa. W 1932 roku pisała: „przed szkołą otwierają się w tej dziedzinie rozległe możliwości. Kierowanie lekturą wiąże się z wywołaniem

przeżyć, które rozbudzą zainteresowanie. Książka musi towarzyszyć planowaniu wszelkich robót, zjawiać się w związku z omawianiem spraw najżywotniejszych dla klasy, grupy czy jednostki. Szczególnie doniosłe dla szkoły powszechnej zagadnienie to stosunek środowiska domowego i sąsiedzkiego do książki. Bywa on wykładnikiem zjawisk głębszych i stosunku do literatury, do wartości kulturalnych promieniujących z »wielkiej« literatury” (Radlińska, Gutry, Groszlikowa, 1932, 12).

Ponad 100 lat temu także Ellen Key pisała: „Niech uczeń nasz umie patrzeć na świat przyrody, na świat ludzki i na sztukę, niech umie czytać – oto, do czego wychowanie, zarówno w domu, jak i w szkole, zmierzać powinno. Gdy przyswoimy mu te dwie umiejętności, wszystkie inne będzie mógł sam zdobyć. Mimochodem wspomnę jeszcze, że zdrowy rozwój fantazji ma nie tylko estetyczne, lecz i etyczne znaczenie, gdyż na niej opiera się rozwój współczucia. Niejednokrotnie ludzie popełniają np. okrucieństwo nie dlatego, że byli źli, lecz dlatego, że nie mają dość wyobraźni, by przedstawić sobie wrażenie, jakie ich czyny na drugich robią” (Key, 2005, 157).

Poznawanie i rozumienie znaczenia literatury w całokształcie życia człowieka odbywa się w procesie edukacji, przede wszystkim poprzez lekcje języka ojczystego, który często stanowi podstawę do dalszego samokształcenia i poznania w tym zakresie. Ta świadomość zapewne przyświecała twórcom programu nauczania z roku 1968 w zakresie języka polskiego, przedmiotu najbardziej skorelowanego z przedmiotami artystycznymi, w którym czytamy: „Ucząc języka polskiego, umożliwia się uczniom poznanie świata i człowieka, zagadnień światopoglądowych i społeczno-moralnych, wyrabia się zalety charakteru, ważne z uwagi na współżycie z ludźmi i działalność społeczną, budzi się przywiązanie do kultury narodowej i literatury ojczystej, wyrabia odpowiedzialność za słowo, dbałość o poprawność i estetykę wypowiedzi, wdraża do logicznego myślenia, kształci smak estetyczny” (Wojnar, 1980, 555). Zapis ten nadal jest aktualny, upływ czasu może zmieniać formy i zakres poznania, ale podstawy w tym przypadku wydają się niezienne. Uczeń w ramach zajęć z języka polskiego doświadcza nieustannie oddziaływań wychowawczych bazujących na przekazie literatury. Co znaczące: „W wychowaniu znaczenia nabiera nie tylko sprawność władania językiem w różnych okolicznościach życiowych, ale także umiejętność odczytywania i przejmowania bogatych literackich konstrukcji językowych i utrwalonych przez nie symbolicznych przekazów kulturowych” (Starzec, 1981, 27).

Działania edukacyjne podejmowane w szkole na lekcjach języka polskiego dotyczą również umiejętności kompozycji tekstu, konstruowania treści w zdaniu, a także doboru odpowiedniej wielkości liter, odstępów, marginesów, tak by sprawnie, estetycznie, symetrycznie, adekwatnie do potrzeb przygotować kompozycję danego tekstu. To umiejętność w dobie obecnej bardzo często marginalizowana, a tymczasem opanowanie jej najpełniej zaświadcza o kulturze

człowieka. W kształtowaniu umiejętności sprawnego konstruowania tekstu – w zakresie merytorycznym, ortograficzno-gramatycznym i składniowym oraz graficznym – najbardziej pomocna jest literatura w tradycyjnej formie książki. Wartość słowa pisanego ujawnia się w świadomości, że upowszechnienie form pisanych pozwoliło na czytelne opisy minionej rzeczywistości, na poznanie historii, na sprawną komunikację. Nie sposób nie zgodzić się z tezą wskazującą, że: „Podstawową funkcją pisma jest umożliwienie komunikacji na odległość geograficzną i chronologiczną, a więc przekazanie informacji zarówno odbiorcom współczesnym, lecz oddalonym fizycznie, jak i potomnym” (Starzec, 1981, 12; Bieńkowska, Chamerska, 1987). Czytając materiały źródłowe – literaturę, dzienniki, dokumenty – nie zawsze pamiętamy, jak ważne to źródła przekazu, element dziedzictwa kulturowego.

Kultura języka, sprawność werbalna oraz umiejętność pisania to wiedza ujmująca trzy podstawowe komponenty: kompetencje językowe, kompetencje komunikacyjne oraz kompetencje kulturowe. W obszarze języka polskiego na wszystkich szczeblach kształcenia prowadzona jest nauka o języku oraz kształcenie literackie i kulturalne. „W ramach tego ostatniego występuje korelacja zagadnień związanych z utworami literackimi z elementami muzyki, architektury, sztuk plastycznych, teatru, filmu, telewizji czy radia” (Horbowski, 2000, 124). Zakres wspomnianej korelacji poszczególnych dziedzin sztuki, począwszy od literatury, jest w działaniach szkolnych zapewne zróżnicowany i w istotnym stopniu zdominowany świadomością i chęcią ujawnienia owej korelacji i opracowania jej przez nauczyciela. Ale podjęcie owej formuły nawet w minimalnym zakresie stanowi istotną wartość.

W edukacji języka polskiego kwestią podstawową pozostaje: „Prawidłowe opanowanie języka, bogactwo słownika czynnego, umiejętność jasnego wyrażania myśli, poprawność wymowy, to podstawowy warunek odbioru komunikatów semantycznych i percepcji ich treści – tym samym warunek uczestnictwa w kulturze. Słowa dla dziecka w wieku przedszkolnym, a także i młodszym wieku szkolnym stają się powszechnym nośnikiem informacji, w tym też o wartościach kulturowych” (Horbowski, 2000, 112). Sprawność w zakresie poprawnego posługiwania się językiem mówionym i pisanym oraz znajomość literatury zarówno rodzimej, jak i powszechnej to cel kształcenia na wszystkich poziomach edukacji. Program kształcenia języka polskiego w poprzednim systemie edukacji w szkołach średnich przewidywał w każdej klasie dział „Wprowadzenie do kultury współczesnej” obejmujący wszystkie dziedziny sztuki, chociaż w różnym zakresie. Istotną formą edukacji literackiej była działalność bibliotek szkolnych i publicznych. Nie mniej ważna była organizacja konkursów literackich czy spotkań autorskich. Pośród wielu warto przywołać powołany do życia w latach 50. Ogólnopolski Konkurs Recytatorski, który w pewnym stopniu był „kreatorem” działań teatralnych młodzieży. Warto zauważyć, że lata 60. i 70. to okres tworzenia małych form teatralnych, teatru poezji. W prowadzonych analizach

warto także zwrócić uwagę na rozwój i jakość literatury kierowanej do młodego czytelnika. Obserwując jej rozwój, zarówno prozy, jak i poezji, zauważyć można, jak w poszczególnych epokach funkcje dydaktyczna i wychowawcza przejawiają się w różnych formach. Owa różnorodność poza funkcją poznawczą stwarzała znakomitą propozycję przedstawienia tych treści w powiązaniu z innymi dziedzinami sztuki – plastyką czy dramaturgią. „Charakter wychowawczego funkcjonowania sztuki literackiej ujawniał się w ciągu wieków w przemianach dokonujących się w samej literaturze i w dziejach jej recepcji. Dzieło literackie wtopione było zawsze w rzeczywistość kulturową, a jednocześnie służyło do formowania określonej kultury, służyło wychowaniu kulturowemu zarówno jako dzieło sztuki językowej, jak i jako przekaz różnorodnych innych kulturowych wartości” (Starzec, 1981, 16). Co istotne, „Książka, nie będąc na pewno środkiem uniwersalnym, może w rękę sprawnego wychowawcy stać się znakomitym narzędziem oddziaływania wychowawczego” (Starzec, 1981, 11; Goriszowski, 1973). A owe oddziaływania wychowawcze w tym zakresie powinny być obecne w równym stopniu w rodzinie i w szkole. Propagując niezmiennie potrzebę czytania wśród młodego pokolenia, warto zauważyć, że wpływ środowiska szkolnego na rozwój i zainteresowania czytelnicze już w przeszłości był przedmiotem badań Waltera Hofmanna czy Stanisława Siekierskiego. „Helena Radlińska [...] analizując wpływ środowiska rodzinnego i szkolnego na zamiłowania czytelnicze, pisząc o wzmacnianiu oddziaływania społecznego książki na młodocianego czytelnika, z dużą słuszością stwierdziła w 1932 roku, że »przed szkołą otwierają się w tej dziedzinie rozległe możliwości«. Kierowanie lekturą wiąże się z wywołaniem przeżyć, które rozbudzą zainteresowanie” (Starzec, 1981, 75; zob. Suchodolski, 1959; Segiet, Słupska, red., 2013). Zapewne nie tylko *stricte* literackie, ale ogólnospołeczne. Przed nauczycielem języka polskiego w przyszłości i obecnie stoi zatem niezmiennie wyzwanie.

Tak jak w przeszłości literatura powszechnie była źródłem nie tylko artystycznych doświadczeń, ale też źródłem poszukiwań odpowiedzi na nurtujące pytania, tak obecnie raczej trudno byłoby znaleźć rzesze młodzieży, dla której literatura stanowi istotne źródło poznawcze. Dla pewnej grupy na pewno tak. Czy współcześnie literatura nadal odgrywa istotną rolę w procesie wychowania? Zdecydowanie tak, niestety tylko w tych środowiskach, w których książka jest powszechnie obecna.

„Dobra znajomość języka to także droga do głębszego, bogatszego i ciekawszego życia umysłowego. Jest on niezastąpionym narzędziem poznania i myślenia. Im swobodniej poruszamy się w materii języka, tym łatwiejsze i przyjemniejsze są dla nas wszelkie czynności intelektualne – czytanie, pisanie, planowanie, refleksja, porównywanie możliwości, rozważanie konsekwencji, studiowanie, czy choćby śledzenie publicystycznego sporu w mediacjach. Austriacki filozof Ludwig Wittgenstein pisał: »Granice mojego języka wyznaczają granice mojego świata«” (Koźmińska, Olszewska, 2011, 50).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na rolę i udział w edukacji literackiej także czasopism – zwłaszcza „Płomyka” i „Płomyczka” – bardzo często wykorzystywanych w procesie dydaktycznym w minionym okresie. Przypominam o tym, bo przydatność czasopism w pracy edukacyjnej z młodzieżą była i jest niezaprzeczalna. Istotną kwestią w tym względzie jest oferta wartościowych czasopism dla młodzieży, a potem zainteresowanie tego typu mediami i wzbudzenie potrzeby korzystania z nich. Co znaczące, treści ówczesnych czasopism korespondowały z treściami nauczania realizowanymi w szkole. Niezaprzeczalna rola czasopism jako płaszczyzny rozwijania twórczości literackiej młodzieży oraz kształtowania twórczej osobowości i kultury literackiej (Socha, 1990) dostrzegana w przeszłości współcześnie raczej nie znalazłaby rzeszy sprzymierzeńców, a szkoda, bo to świetny materiał dydaktyczno-wychowawczy, merytoryczny, ze wspaniałą szatą graficzną.

W programach kształcenia języka polskiego w szkołach podstawowych i średnich odnajdujemy elementy edukacji teatralnej i filmowej, doskonale korespondującej z literaturą, a w przypadku teatru – z wielowiekową tradycją. Zasadniczo najczęściej w ramach języka polskiego prowadzona jest przywoływana już wcześniej edukacja teatralna. Analizując obecność teatru w edukacji i wychowaniu młodego pokolenia, można powiedzieć, że jest ona niemal nieustanna. Co prawda można odnotować okresy jej zróżnicowanej obecności/aktywności wynikającej z wydarzeń historyczno-politycznych, ale nawet w tych najtrudniejszych społecznie okresach była w pewnym zakresie widoczna. „Edukacja teatralna rozumiana jako udział w tworzeniu spektaklu przygotowuje dziecko do pracy w grupie, uczy podziału ról i odpowiedzialności za ich wykonanie. Naturalnym odruchem jest współpraca, a świadomość dążenia do tego samego celu pomaga w rozwiązywaniu konfliktów. Wspólna realizacja zadania pozwala się poznać i zaakceptować, zwiększyć otwartość w komunikacji między wychowankami a nauczycielem. Pozwala też tworzyć kod pozawerbalny, doskonale służący integracji” (Broszkiewicz, Jarek, 2003, 12). Przywołane słowa mogły opisywać ową aktywność w każdej epoce, co potwierdza zasadność i potencjał sztuki teatralnej w edukowaniu i wychowaniu młodego pokolenia. „Już w okresie Oświecenia to właśnie teatr szkolny był ważnym elementem oddziaływań dydaktycznych oraz wychowawczych szkół katolickich, różnowierczych i świeckich. [...] Na przełomie XIX i XX wieku edukację teatralną wsparły koncepcję *nowego wychowania*, które stało się podstawą rozwoju wychowania kulturalnego oraz zwróciło uwagę na wychowawcze możliwości oddziaływania przez sztukę” (Broszkiewicz, Jarek, 2003, 12). Edukacja kulturalna, w tym teatralna, wpisana w podstawę programową kształcenia ogólnego zarówno szkół podstawowych, jak i średnich zakłada poznanie istoty instytucji kultury, jaką jest teatr, zapoznanie z formami dramaturgicznymi oraz wdrożenie do własnej aktywności twórczej. Ten sposób poznawania i „wchodzenia” w kulturę właśnie poprzez teatr postulowała Helena Radlińska, wielka orędowniczka teatrów szkolnych, źródła wiedzy, pola

indywidualnej ekspresji oraz kształtowania zasad współpracy. „Teatr dziecięcy to prawie zawsze teatr w przedszkolu lub w szkole. To tradycja, wywodząca się [...] jeszcze z Oświecenia, była za czasów PRL pielęgnowana w wielu szkołach. Tworzywem tego teatru były bajki i klasyka wierszy dla dzieci (Jachowicz, Brzechwa, Tuwim)” (Broszkiewicz, Jarek, 2003, 13–14). Współcześnie w wielu szkołach nie uwzględnia się tych autorów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, a to znaczny błąd, bo literatura – nie tylko przywołanych autorów – to nie tylko artyzm słowa, ale nade wszystko wartość wychowawcza, poznawcza, szkoda zatem, że tak często rezygnuje się z klasyki na rzecz wyłącznie treści współczesnych, nie zawsze prezentujących pożądane walory artystyczno-edukacyjne. Uwaga ta odnosi się nie tylko do młodszych dzieci, ale całego młodego pokolenia, które wykazuje chęć aktywnego uczestnictwa w szkolnych formach teatralnych.

Organizacji spektakli teatralnych, czy to w szkołach podstawowych, czy średnich, przyświeca zapewne świadomość, że udział w przedstawieniach teatralnych to wartość emocjonalna, społeczna i edukacyjna. To kształcenie wzajemnego szacunku, systematyczności, odpowiedzialności, współdziałania, a także rozwój umiejętności językowych – słowotwórczych, interpretacyjnych i gramatycznych. To również poznawanie poszczególnych dziedzin sztuki: literatury, plastyki, muzyki, tańca czy architektury. To kształtowanie proporcji, właściwych połączeń, zastosowania kolorów i odpowiedniej muzyki – konstytuuje kształtowanie poczucia i potrzeby piękna oraz estetycznych doznań. „Istotną cechą pozwalającą na szerokie zastosowanie teatru w edukacji jest koegzystencja słowa, działania zespołowego, mimiki, gestu, rytmu, plastyki, muzyki – elementów stwarzających podstawy do grupowych działań wychowawczych” (Broszkiewicz, Jarek, 2003, 11). Organizowanie form scenicznych w przestrzeni szkolnej niezależnie, czy to teatr dramatyczny, poezji czy muzyczny, teatr tworzony przez uczniów (praca w zespole) ma zawsze znaczenie dydaktyczno-wychowawcze:

- „1. Jest jedną z form wypowiedania się młodzieży w sztuce [...];
2. Budzi zainteresowanie teatrem [...];
3. Kształci wartościowe cechy charakteru, a przede wszystkim umiejętność pracy w zespole;
4. Wyraźnie wpływa na poprawę dykcji i wymowy członków zespołu, co stwierdzają nauczyciele wszystkich przedmiotów” (Czarnecka, 1974, 54).

To zapewne nie jedyne wartości aktywnej partycypacji w sztuce. Konsekwencją nie mniej istotną są aspekty dydaktyczne, poszerzenie wiedzy z różnych dyscyplin, kreowanie relacji społecznych, kształtowanie świadomości i odpowiedzialności, a także rozwijanie sfery emocjonalnej. Teatr szkolny wpisuje się w wizję teatru społecznie zaangażowanego, w którym Roger Planchon upatrywał przyszłość teatru – w nawiązaniu dialogu z tymi warstwami społeczeństwa, do których teatr nie miał dostępu lub docierał w małym stopniu (robotnikami, ale także młodzieżą). Postulował ofensywne działanie, wyjście teatru poza swą

siedzibę, organizowanie spotkań, dyskusji, przedstawień w szkołach, nawiązanie ścisłego kontaktu z organizacjami młodzieżowymi, ruchem amatorskim. Inny francuski reżyser, J. Lelarge, głosił, że „nie ma magicznej recepty na wpojenie komuś potrzeby teatru, sprawa ta wymaga długofalowego wysiłku. Należy zacząć od szkoły, od stworzenia więzi pomiędzy teatrem i szkołą” (Hannowa, 1990, 19). I ta więź w wielu polskich szkołach istnieje. Uwzględniając wielowiekową tradycję teatrów szkolnych oraz obecną rzeczywistość kulturowo-społeczną, znajomość teatru i uczestnictwo w nim – z uwagi na różnorodność: treści sztuk/dramatów, artystycznych form inscenizacji – powinny stać się niezbędnym składnikiem holistycznego kształcenia.

W latach 60. i 70. teatr szkolny przeżywał kryzys nie z racji braku zainteresowania, ale miejsca do jego ekspozycji. Tę lukę wypełniały domy kultury. W tym czasie zmieniają się też forma i rodzaj aktywności teatralnej. Młodzież często odchodziła od form klasycznych na rzecz form awangardowych/eksperymentalnych oraz pantomimy. W inscenizacjach obok języka polskiego pojawia się też język obcy. Kolejne lata to aktywizacja działań edukacyjnych z wykorzystaniem sztuki teatralnej, zarówno tej przygotowywanej i prezentowanej przez uczniów w szkole oraz domach kultury, jak również wyjścia do teatru oraz korzystanie z oferty Teatru Telewizji, co postulował nawet program nauczania w szkole podstawowej w ostatnich dekadach minionego wieku, wskazując, że: „W edukacji teatralnej szczególnie przydatne mogą być – wobec braku dostępu do teatru zawodowego – szkolne inscenizacje lekcyjne czy występy teatru szkolnego. W wielu wypadkach dogodną formą kontaktu z teatrem będą spektakle teatru telewizji” (*Podstawa...*, 1990, 52). W tym samym okresie dostrzega się liczne inicjatywy nawiązania przez szkoły podstawowe i średnie współpracy z teatrami funkcjonującymi w lokalnej przestrzeni, w czym często pośredniczą kuratoria oświaty i wychowania. Co znamienne, inicjatywy takie podejmowały również teatry. Jednym z wielu przykładów jest inicjatywa Teatru Polskiego we Wrocławiu, który od lat 60. ubiegłego wieku współpracuje z Kuratorium Oświaty i Wychowania, aktywizując kolejne szkoły, uczniów i nauczycieli, nie tylko z Wrocławia, ale też okolic, do aktywnego uczestnictwa w spektaklach teatralnych, do własnej amatorskiej twórczości oraz organizacji konkursów z wiedzy o teatrze i sztuce. Efektem tych działań jest współpraca także z innymi scenami teatralnymi miasta. Przykładem aktywności edukacyjnej był ponadto powołany przy Teatrze Polskim Klub 1212 skupiający młodzież szkolną (Hannowa, 1990, 12–14).

Rozwijająca się w różnych formach edukacja teatralna, jej funkcje społeczne i emocjonalne sprawiły, że autorzy *Raportu o stanie oświaty* z 1973 roku podkreślili „znaczenie teatru jako instrumentu kształtowania osobowości człowieka, jako istotnego czynnika upowszechniania kultury teatralnej” (Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 55), zalecając wszechstronne jego wykorzystanie w działaniach edukacyjno-wychowawczych.

Lata 80. ubiegłego stulecia to czas wzrostu zainteresowania obecnością teatru w edukacji szkolnej, a także powstawania nowych organizacji, struktur (pozaszkolnych) sławiących wartość i potrzebę sztuki teatralnej w edukacji i wychowaniu. Doceniając znaczenie sztuki teatralnej w edukacji młodego pokolenia, w 1984 roku minister kultury i sztuki powołał Centrum Edukacji Teatralnej dla Dzieci i Młodzieży w Gdańsku, co w znacznej mierze przyczyniło się do rozwoju aktywności teatralnej młodzieży także poza szkołą.

Edukacja teatralna w latach 60.–90. XX wieku poddawana była badaniom naukowym, z zamysłem diagnozy zainteresowania uczniów teatrem oraz działań edukacyjnych w szkole (zob. Miller, 1968a; Miller, 1966; Suchodolski, 1970). Wyniki badań wskazują, że działania te były podejmowane w różnym zakresie, zawsze jednak wynikały bardziej z inicjatywy nauczyciela, świadomego wartości sztuki teatralnej i roli, jaką odgrywa w kształtowaniu młodego pokolenia. Aktywność nauczycieli, jak można wnioskować z badań oraz obserwacji, była znaczniejszym czynnikiem motywacyjnym niż zapisy w podstawach programowych.

Czynnikiem różnicującym bardziej rozwiniętą formę wykorzystywania sztuki, w tym sztuki teatralnej, w pracy szkoły oraz rozbudzaniu potrzeby korzystania z ofert sztuki było miejsce zamieszkania uczniów. W latach 80. XX wieku „S. Olbrycht na podstawie badań, jakie przeprowadził wśród populacji młodzieży miast z działającym teatrem zawodowym oraz miejscowości bez teatru profesjonalnego, stwierdził, że wychowanie i kształcenie teatralne jest w Polsce jednym z najbardziej zaniedbanych zadań programowych. Badania wykazały, że głównym czynnikiem sprawczym wyjścia do teatru jest przede wszystkim szkoła, a później rodzina” (Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 69; zob. Olbrycht, 1989). Już wtedy postulowano, by na lekcjach języka polskiego prowadzić ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, wzbogacając słownictwo z zakresu sztuki. Wanda Renikowa postulowała, by wychowanie teatralne, także w każdej innej dziedzinie, obejmowało: bezpośredni kontakt z dziełem sztuki, własną twórczość oraz zdobywanie wiedzy z historii i teorii teatru (Renikowa, 1988). W szkole podstawowej edukacja teatralna nadal obejmowała: zapoznanie z tekstem dramatu, jego analizę, zwrócenie uwagi na różnicę pomiędzy dziełem literackim a spektaklem, próbę własnej aktywności twórczej uczniów – inscenizacje, gry dramatyczne oraz – co nie było i nadal nie jest powszechną praktyką – analizę spektaklu teatralnego oglądanego w teatrze lub za pośrednictwem środków masowego przekazu – telewizji, a od nowego tysiąclecia także Internetu. Uczniowie starszych klas mieli możliwość zapoznania się z procesem twórczym, etapami inscenizacji.

Warto zaznaczyć, że w okresie funkcjonowania gimnazjów, podobnie jak w szkołach średnich, edukacja teatralna była wpisana w treści wychowania literackiego i kulturalnego. Treści te, poza bezpośrednim kontaktem ucznia ze sztuką teatralną, były realizowane w ramach języka polskiego, zajęć z plastyki

lub muzyki oraz niekiedy historii, ale to już pozostawało w gestii nauczyciela przedmiotu. Działania edukacyjne w zakresie teatru prowadzone w szkole były niekiedy początkiem inicjowania form teatralnych w ramach zajęć pozalekcyjnych w domach kultury lub w teatrach, w ramach zajęć okołoteatralnych.

Badania, a także obserwacja uczestnictwa młodzieży w spektaklach teatralnych ujawniają, że zakres prowadzonej edukacji teatralnej, pomimo wielowiekowej tradycji, nadal pozostawia niedosyt. Warto zatem niezmiennie przypominać, czym jest edukacja teatralna. W ujęciu Jana Fręsia to: „zespół wielopłaszczyznowych działań dydaktyczno-wychowawczych mających na celu kształtowanie humanistycznej, otwartej postawy wychowanka wobec siebie, innych ludzi i otaczającej go zmiennej rzeczywistości ideowo-społecznej poprzez możliwie skuteczny oraz trwały wpływ, jaki na jego sferę intelektualną, emocjonalną i wolicjonalną wywiera kontakt ze sztuką dramatyczno-teatralną” (Fręś, 1990, 23). Należy pamiętać, że: „Zakres możliwości oddziaływań sztuki teatralnej na jednostkę jest praktycznie nieograniczony. Kontakty z różnymi rodzajami sztuki, z ich oryginalnością, właściwym różnym epokom i stylom czy kierunkom sprawiają, że źródła poznania stają się obfitsze, rozwija się wyobraźnia, rozbudza się sfera uczuć” (Horbowski, 2000, 146). A wszystko to stanowi pożądaną społecznie wartość w rozwoju i budowaniu przeszłości, nie tylko młodego pokolenia.

Świadomie i celowo tej właśnie formie edukacji przez sztukę, a dokładnie przez teatr, poświęciłam więcej miejsca i uwagi, ponieważ doskonale łączy się z literaturą, sam w sobie stanowi idealną kompozycję wszystkich dziedzin sztuki, wreszcie ma najdłuższą tradycję w obszarze wychowania przez sztukę czy wychowania estetycznego. Znamienne, że sztuka teatralna nigdy nie stanowiła odrębnego przedmiotu nauczania, pewne zakresy były wprowadzane w ramach podstaw programowych języka polskiego, a jednak pośród innych dziedzin sztuki, które od okresu upowszechnienia edukacji w okresie powojennym – jak literatura, muzyka czy plastyka – na stałe pozostawały, chociaż w różnym wymiarze, w planie zajęć, to właśnie sztuka teatralna tak mocno zaistniała i nadal jest obecna w przestrzeni edukacji, od starożytności do współczesności.

Kolejną dziedziną sztuki, która również od starożytności, choć nie tak niezmiennie jak sztuka teatralna, wpisuje się w edukację i wychowanie przez sztukę, jest muzyka. To jedna z najważniejszych form komunikacji międzyludzkiej w przestrzeni globalnej. Świadomość tego może przyczynić się do poznawania innych kultur i do budowania bezpiecznej wspólnej przestrzeni życia. Muzyka zawsze, może nawet w przeszłości bardziej niż współcześnie, odgrywała istotną rolę w procesach społecznych, a zatem i w wychowaniu. Szczególnie doceniali to starożytni myśliciele świadomi wartości muzyki. „Platon za podstawę wychowania, wzorowanego na porządku wszechświata uważał muzykę połączoną z tańcem i gimnastyką. Także Arystoteles i stoicy doceniali muzykę i jej wpływ moralny, natomiast tylko sceptycy i epikurejczycy nie podzielali tego poglądu” (Herod, 2012, 440–441). O ile dla Greków muzyka była wartością społeczną, to

dla Rzymian zasadniczo była środkiem rozrywki. Jako istotny składnik życia społecznego muzyka była włączana do procesów edukacyjno-wychowawczych poprzez kolejne wieki, chociaż w zróżnicowanym zakresie i w różnej formie. Obok słuchania muzyki uznanych twórców wprowadzano naukę o muzyce, uwarunkowaniach jej powstania oraz naukę gry na instrumencie. Dodatkową formą edukacji muzycznej w minionych epokach były zajęcia chóralne. W średnio-wieczu repertuar zasadniczo dotyczył tematyki religijnej. Dopiero okres renesansu oraz następnie wprowadziły nowe treści i tematykę do kształcenia umiejętności śpiewu chóralnego.

„Przodkowie nasi do środków wychowania zaliczyli także muzykę, ale nie dlatego, żeby była konieczna [...] ani też tak pożyteczna jak gramatyka, która ma zastosowanie w interesach pieniężnych, gospodarstwie domowym, nauce i wielu czynnościach państwowych, lub też rysunki, które zdają się być użyteczne do lepszej oceny dzieł sztuki, czy wreszcie gimnastyka, która krzepi zdrowie i siły, podczas gdy muzyka – jak widzimy – nic z tego nie daje. Wobec tego pozostaje tylko wniosek, że służy ona do szlachetnego wypełnienia spoczynku” (Wołoszyn, 1965a, 82). Współcześnie nader wielu też podobnie myśli i może dlatego w systemie szkolnym występuje ona w takim ograniczeniu.

Należy zauważyć, że edukacja przez sztukę w tym zakresie była w minionych czasach bardzo ograniczona, tak jak ograniczony był powszechny dostęp do systematycznej oświaty. Warto jednak zauważyć, że w tej mierze w wielu społeczeństwach wśród najuboższych krzewiła się samoistnie edukacja muzyczna – wiele dzieci przejawiało zamiłowanie do muzyki i z czasem odkrywało określone umiejętności – śpiewu indywidualnego lub grupowego oraz gry na instrumencie, ze słuchu, ponieważ znajomość zapisu nutowego nie była powszechną umiejętnością, nawet wśród wykształconych osób. Co istotne, młodzi ludzie, odkrywszy swoje upodobania, często sami wykonywali proste instrumenty, które pozwalały im wykonywać zasłyszaną muzykę lub też sami ją komponowali.

Systematyczne wprowadzenie muzyki do programu edukacji w szkole podstawowej i średniej nastąpiło dopiero po wojnie. Przez kolejne dekady niezależnie od wprowadzonej i obowiązującej w danym czasie nazwy (śpiew, muzyka, wychowanie muzyczne) próbowano w ramach szkoły podstawowej i średniej upowszechnić muzykę, jej poszczególne gatunki, zapoznawać z historią muzyki, z twórcami, to także działania wprowadzające naukę gry na instrumentach oraz naukę śpiewu indywidualnego i chóralnego. W ostatnich dekadach, już po wprowadzeniu gimnazjów, znacznie ograniczono zajęcia z muzyki w liczbie oraz fakultatywnym wyborze pomiędzy muzyką a plastyką. Program edukacji w szkole podstawowej w tym zakresie w ostatnich dekadach przewidywał: „Przygotowanie uczniów do świadomego korzystania z dorobku rodzimej i światowej kultury muzycznej oraz aktywnego uczestnictwa w życiu muzycznym kraju” (*Podstawa...*, 1985a). Uczeń w ramach prowadzonej edukacji miał uzyskać:

- orientację w dziełach kultury muzycznej i w najważniejszych wydarzeniach współczesnego życia muzycznego w kraju i na świecie,
- znajomość twórców i dzieł muzycznych charakterystycznych dla poszczególnych epok,
- orientację w zasadach budowy dzieła muzycznego,
- umiejętność podejmowania zadań twórczych,
- umiejętność czytania nut i gry na instrumencie,
- umiejętność oceny utworów i zjawisk muzycznych (*Podstawa...*, 1985a).

Zapisy w podstawie programowej postulowały edukację muzyczną w dość szerokim zakresie i gdyby przynajmniej szkoły podstawowe w pełni wywiązywały się z owych zapisów, to poziom wiedzy i świadomości muzycznej oraz kultury muzycznej byłby zdecydowanie wyższy niż ten, który obecnie młodzież prezentuje. Edukacja w tym zakresie jednak poza tak ograniczoną liczbą godzin „spotykała się” często z marginalizacją środowiska szkolnego i kuratorskiego, z brakiem nauczycieli wykształconych w tym zakresie, a także z brakiem wsparcia ze strony rodziców. Tym sposobem poziom edukacji muzycznej współczesnego młodego pokolenia jest bardzo ograniczony. Teraźniejszość nie przyniosła istotnych zmian, nadal mamy w szkole podstawowej jedną godzinę muzyki tygodniowo, w szkole średniej zajęcia z tego zakresu włączone są do przedmiotu wiedza o kulturze, zawierającego, w zależności od inicjatywy nauczyciela, określone treści z poszczególnych dziedzin sztuki, co tym samym ogranicza zakres możliwych treści. Pomimo zapisów w podstawach programowych instytucja szkoły na każdym poziomie w niewielkim stopniu przygotowuje zatem ucznia do odbioru muzyki, jej gatunków oraz uwarunkowań tworzenia i prezentowania, zwłaszcza jeżeli chodzi o muzykę klasyczną, stanowiącą zasadniczo podstawę rozwoju innych gatunków muzycznych. Pewnym uzupełnieniem edukacji muzycznej są zajęcia pozalekcyjne w formie kółek, zespołów muzycznych lub chórów, ale to formy, z których korzysta stosunkowo niewielka grupa młodzieży. Na podstawie współczesnych wyników badań można zauważyć, że: „W chwili obecnej muzyka zajmuje uprzywilejowane miejsce wśród sztuk, z którymi obcuje młodzież. Stanowisko to zawdzięcza przede wszystkim piosence, która zdobyła sobie nieprzeciętną popularność” (Czarnecka, 1974, 92). Szkoła nie przedstawia w tym zakresie inspirującej roli. Kształcenie muzyczne młodego pokolenia w istotnym stopniu przejmuje środowisko lokalne, w tym zasadniczo koncerty i festiwale młodzieżowych zespołów muzycznych. Słuchanie muzyki wśród młodzieży odbywa się najczęściej poprzez nośniki elektroniczne, rzadziej w radiu czy telewizji. Współcześnie, nawet w środowiskach dużych miast, gdzie funkcjonują takie instytucje, jak filharmonia, opera, operetka czy teatr muzyczny, nieznaczny odsetek młodzieży korzysta z oferty wspomnianych instytucji (Wilk, 2017). W istotnym stopniu jest to pokłosie wadliwej lub niedostatecznej edukacji muzycznej. Nie uzasadniamy edukacji muzycznej innymi obszarami, bo jest ona sama w sobie bogatą, piękną i wartościową dziedziną sztuki i nie potrzebuje

żadnych protez. Wystarczy odpowiednia metoda pracy, aby zaistniała potrzeba obcowania z odpowiednią dziedziną sztuki. „Edukacja muzyczna ma swoją niepowtarzalną i nieobecną w innych dyscyplinach edukacyjnych odrębność. Nie powiela obszarów edukacyjnych, ale na sposób właśnie muzyczny tworzy swój własny obszar o wielkiej sile sprawczej. [...] Wprowadzając dziecko w świat muzyki, trzeba wprowadzić je... w świat muzyki właśnie” (Popowski, 2015, 7).

„Metoda uprzystępnienia dzieł sztuki polega zazwyczaj na prowadzeniu umiejętnej rozmowy z widzem i słuchaczem na temat tego, jak można oglądać, słuchać i pojmować dzieło sztuki. W praktyce sprowadza się to do obiektywnej analizy struktury utworu wspólnie z widzem, do otwierania mu oczu i uszu na to, co można i należy zobaczyć i usłyszeć w utworze, do rozmowy z nim na temat przeżyć, uczuć i wzruszeń towarzyszących właściwej recepcji, do rozmaitych objaśnień i wyjaśnień zaczerpniętych z teorii i historii sztuki” (Gołaszewska, 1989, 81–82). „W interpretacji najczęściej stosowanej muzykalnością nazywa się [...] zdolność emocjonalnego przeżywania muzyki. [...] Muzykalność jest więc jakby składnikiem uzdolnienia i talentu muzycznego” (Przychodzińska-Kaciczak, 1974, 36–37).

Obszarem sztuki, który tak jak muzyka jest obecny od starożytności w programach szkolnych, jest plastyka, wpisana w systematyczny kurs kształcenia jako plastyka, zwana pierwotnie rysunkami, a także wychowaniem plastycznym. Zmieniane w ostatnich kilku dekadach nazwy przedmiotu miały sugerować zakres i formy kształcenia. Zakładano, że przedmiot będzie nie tylko wyposażał w konkretną wiedzę, ale też zapewniał bezpośredni kontakt ze sztuką, inspirował do aktywności twórczej, rozbudzał zainteresowanie różnymi dziedzinami sztuki. Doświadczenia z przeszłości ujawniają, że nader często formy kształcenia w zakresie plastyki ograniczały się do przekazywania wiedzy – wykład, formy wizualne, lub aktywność/twórczość uczniów. Zdecydowanie rzadziej były to formy bezpośredniego kontaktu ze sztuką: w muzeach, galeriach czy w otwartej przestrzeni publicznej. „Na przestrzeni ostatniego stulecia [podstawy programowe/programy kształcenia – T.W.] ulegały zmianie. Współczesne koncepcje wychowania plastycznego zostały poprzedzone licznymi doświadczeniami, na gruncie których wyrastały coraz bardziej nowoczesne trendy nauczania, oparte na nowym podejściu w pedagogice i wychowaniu. Te ewoluujące zmiany przez 150 lat pracy koncepcyjnej pedagogów w konsekwencji doprowadziły do powstania nowych propozycji wychowania plastycznego” (Stojak, 2007, 58). Tym samym w ciągu minionych wieków opracowywano różne projekty kształcenia nauczycieli w zakresie sztuk plastycznych. Programy te najczęściej wskutek przemian historyczno-politycznych ulegały modernizacji, gdy próbowano wprowadzać nowe światowe trendy w edukacji i wychowaniu przez sztukę (Meissner, 1974; Mortkowiczowa, 1903). W kształceniu nauczycieli wykorzystywano odpowiednio przemyślenia Szumana dotyczące idei aktywności/twórczości dziecka oraz Reada na temat estetyki. Zajęcia dydaktyczne z plastyki

w szkole podstawowej i średniej, a przez 20 lat także w gimnazjum, oparte były na konkretnej podstawie programowej, określającej treści i cele kształcenia, które wprowadzały m.in.: poznanie języka i funkcji plastyki, opanowanie treści z obszaru kultury plastycznej, doskonalenie umiejętności twórczych. Podstawa programowa zaleca także uczestnictwo w wystawach, plenerach plastycznych, wizyty w muzeach, spotkania z artystami, poznawanie zabytków oraz udział w konkursach plastycznych. W pewnym zakresie owe cele są realizowane, ale nie wszędzie w dostatecznym stopniu, o czym mówią sami uczniowie i studenci. Zaświadcza o tym ponadto już sama formuła zajęć, a dokładnie ich brak na etapie VIII klasy szkoły podstawowej oraz w niektórych szkołach średnich. Innym czynnikiem, który znacząco wpływał na nie w pełni merytorycznie prowadzone zajęcia, było jeszcze do niedawna powierzanie lekcji plastyki nauczycielom innych przedmiotów, którzy nie mieli żadnego przygotowania do prowadzenia tych zajęć. Wypowiedzi młodzieży szkolnej i akademickiej (rejestrowane w trakcie zajęć programowych) ujawniają, że większość zajęć z plastyki miała formę wykładową z ilustracjami albumowymi poszczególnych dzieł sztuki albo formę indywidualnej aktywności plastycznej. Uwzględniając geograficzne uwarunkowania usytuowania szkół, można sądzić, że zajęcia plastyczne w niewielkim stopniu odbywają się w galeriach czy muzeach. Stosunkowo rzadko zapewne też organizowane są spotkania z artystami. O ile w pewnym zakresie może to stanowić usprawiedliwienie dla szkół wiejskich czy małomiasteczkowych, to już w przypadku szkół miejskich unikanie instytucji kultury, otwartych przestrzeni, w której eksponowane są dzieła sztuki, jest niezrozumiałe. Tym bardziej warto docenić nauczycieli, którzy świadomi wartości bezpośredniego kontaktu ucznia z dziełem sztuki w te przestrzenie ucznia wprowadzają.

W zakresie zajęć z plastyki niektórzy nauczyciele pamiętają, że obok różnych technik malarstwa czy grafiki w zakres ten wchodzi jeszcze rzeźba, architektura, scenografia czy instalacje przestrzenne będące przykładem sztuki nowoczesnej. Wspominam o architekturze, bo w przypadku braku bezpośredniego „sąsiedztwa” instytucji kultury trudno o dzieła sztuki z zakresu malarstwa, rzeźby czy instalacji przestrzennych, przykłady architektury można natomiast zlokalizować nawet w niewielkiej miejscowości.

Kwestią kluczową zajęć z zakresu plastyki jest nie tylko wyposażenie młodego pokolenia w merytoryczną wiedzę obejmującą poszczególne techniki w malarstwie czy w grafice, rozróżnienie stylów architektonicznych, ale także wypracowanie potrzeby kontaktu z dziełami sztuki, dostrzeganie roli estetyki i harmonii w codzienności. Wykształcenie potrzeby „bycia” w pięknie i harmonii pozwala na przeniesienie tych umiejętności do praktyki każdej formy aktywności człowieka. Lekcje plastyki zorientowane na poznawanie przestrzeni architektonicznej w środowisku naturalnym i w literaturze, jak ilustruje piśmiennictwo, umożliwiły wysnucie między innymi następujących refleksji: człowiek współczesny buduje mieszkania tak, aby było mu w nich wygodnie,

pojawiają się estetyczne upodobania wyrażające się w dążeniu do prostych form, kompozycje przestrzenne starają się uwzględnić formę otoczenia i wykorzystać tereny zielone, architektura w coraz większym stopniu staje się sztuką zaangażowaną społecznie (zob. Czarnecka, 1974, 63–65). Co istotne, owo przemyślane i logicznie zaprojektowane otoczenie służy społeczeństwu, stając się przestrzenią edukacji. Można zatem powiedzieć, że: „Idea wychowania plastycznego jest wpływ świadomości piękna na szeroko pojęty sposób życia, w tym także życia codziennego” (Czerniewska, 1983, 30).

Właściwie prowadzona edukacja, a dalej umiejętność samokształcenia w obszarze plastyki mogą w pełni przyczynić się do wprowadzenia piękna w codzienne życie, zewnętrzne oraz wewnętrzne. Edukacyjny walor plastyki w istotnym stopniu może wpłynąć na ukształtowanie umiejętności dobierania stroju adekwatnie do sytuacji. Edukacja i wychowanie w zakresie plastyki w szkole „sięgają” po dzieła sztuki prezentowane w zamkniętych instytucjach i otwartych przestrzeniach i nawet jeżeli nadal jest to jeszcze nie do końca odkryta perspektywa, to mam nadzieję, że wkrótce to się zmieni.

Muzyka i plastyka, od wielu lat mając uprzywilejowane miejsce w szkolnym systemie programowym, prezentują inną, bo stałą formę oddziaływań edukacyjnych, istotą pozostaje tylko zakres i jakość owych działań. Fakt ten sprawia, że obie te dziedziny sztuki mogły wypracować swoisty układ. „Związki muzyki z plastyką od dawna przybierają różne formy. Mimo istniejących między nimi różnic do ich opisu używa się takich samych określeń, jak kompozycja, harmonia, ton, barwa, kontrast, kontrapunkt, głębia, czystość, dynamika, statyka czy przestrzeń. Zapis nutowy utworu muzycznego jest obrazem, z którego artysta – muzyk tworzy nowe dzieło, zawsze zachowujące swoją autonomię artystyczną. W wielu przypadkach dzieła plastyczne inspirują kompozytorów, a dzieła muzyczne wpływają na twórców z innych dziedzin sztuki. Funkcją muzyki jest wzbudzanie różnorodnych odczuć. Funkcją plastyki jest wyrażanie tych odczuć. Kolor wytworu plastycznego oddaje nastrój muzyki. Linia, układ kompozycyjny i forma obrazu odzwierciedlają kształt brzmienia, tempa i dynamiki dźwięków” (Kapłon, 2006, 25–26; zob. Szusić, 2000). Poza tymi artystycznymi i emocjonalnymi związkami są jeszcze te *stricte* społeczne, modelujące osobowość oraz jednoczące społeczeństwo zainteresowane zarówno muzyką, jak i plastyką. „Uznanie, iż plastyka i muzyka spełniają ważną rolę w kształtowaniu osobowości i w przygotowaniu uczniów do świadomego i czynnego uczestnictwa w życiu kulturalnym, było zarazem określeniem nowego statusu tych przedmiotów, włączonych w zintegrowany proces kształcenia, wymagających odpowiednio zaplanowanych treści programowych i pomocy naukowych, a także właściwie kształconej kadry” (Wojnar, 1980, 554). Pomimo historycznych uwarunkowań nadal w niewielkim stopniu aplikuje się muzykę czy plastykę w treści innych przedmiotów nieartystycznych czy też nie kształtuje się potrzeby dostrzegania wartości tych dziedzin w innych dyscyplinach. Szkoda, że w proces edukacyjno-

-wychowawczy nie jest tak aktywnie wpleciony układ muzyki i plastyki. Dlatego tak ważne wydaje się kształcenie nauczycieli zarówno w sferze plastycznej, jak i muzycznej. Najważniejsze jest uzyskanie określonych kompetencji: specjalistycznych, dotyczących poziomu i zakresu wiedzy; dydaktycznych, dotyczących kwalifikacji zawodowych obejmujących metody i formy edukacyjne; psychologicznych, dotyczących predyspozycji przekazywania wiedzy oraz umiejętności zainteresowania uczniów. Istotne w procesie kształcenia było i nadal pozostaje określenie celów: spostrzegawczości, wrażliwości na piękno, pomysłowości i twórczego uzdolnienia (zob. Kubiczek, 1984).

Warto zauważyć, że mimo podejmowanych reform zajęcia z muzyki i plastyki zasadniczo nigdy przez dłuższy czas, już nawet w okresie powojennym, nie cieszyły się właściwą renomą wśród osób konstruujących program edukacji, co dobrze widać w perspektywie ostatnich sześciu dekad. Kolejne próby modernizacji programów wychowania przez sztukę – plastykę, muzykę – podejmowano w końcu lat 70. XX wieku, przy próbie organizowania dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej, a potem przy okazji wprowadzania nowej reformy oświaty pod koniec lat 90. XX wieku. Dość powiedzieć, że te wszystkie próby w konsekwencji skutkowały ograniczeniem zajęć z zakresu sztuki na poszczególnych etapach edukacji i traktowaniem ich bardzo często jako zajęć marginalnych. Pozostaje mieć nadzieję, że najbliższe lata zmienią stanowiska osób decyzyjnych.

Kolejną dziedziną, którą warto wspomnieć w oddziaływaniu edukacyjno-wychowawczym szkoły, jest film. Ta dziedzina sztuki, choć obecna w szkole od wielu lat, słusznie zdobyła licznych zwolenników. I choć jak teatr nie stanowi odrębnego przedmiotu, to stosunkowo często wpisuje się w zakres edukacyjny niemal wszystkich przedmiotów, bądź jako ilustracja opisywanych zjawisk, faktów, bądź też źródło nowych treści uzupełniających te już poznane. Zastosowanie sztuki filmowej na lekcjach języka polskiego pozwala nie tylko na poszerzenie wiedzy literackiej i filmowej, ale zwraca także uwagę uczniów na przenikanie się różnych sztuk. Filmy fabularne, biograficzne i oświatowe są istotną płaszczyzną edukacyjną i wychowawczą. Jak zauważają nauczyciele, konkretną korzyścią jest nie tylko postrzeganie filmu jako obrazu prezentującego daną akcję, obrazu czy danego stanu rzeczywistości, ale że uczniowie „zobaczyli jego wielką złożoność, wymagającą wielotorowego spojrzenia i przekonali się, że film może być nie tylko cudem techniki, ale i prawdziwym dziełem sztuki” (Czarnecka, 1974, 77).

Posługiwanie się w edukacji szkolnej filmem ma wiele zalet merytorycznych dotyczących prezentowanej tematyki, wartości artystycznych i twórczych oraz społecznych, zwłaszcza w twórczości młodego pokolenia reżyserów podejmujących chętnie tematy indywidualne, społeczne sytuacje problemowe, wprowadzających często nowe formy i środki wyrazu. Film, podobnie jak teatr łączy ponadto często różne dziedziny sztuki, ukazując ich artystyczną konfigurację. Film może stanowić wprowadzenie do tematu, jego rozwinięcie i ukazanie

konsekwencji danego zjawiska czy sytuacji. Materiał filmowy to doskonały środek dydaktyczny w każdej dziedzinie nauki, jak również w przedmiotach artystycznych.

W przywoływanych badaniach młodzieży akademickiej pośród podstawowych dziedzin sztuki film plasuje się na drugim miejscu za muzyką. Gdy jednak w przypadku muzyki doświadczenia młodzieży dotyczą zasadniczo muzyki rozrywkowej, w przypadku filmu stwierdzono, że zainteresowanie nim łączy się z rozrywką, podobnie jak wykazała Czarnecka w swoich badaniach: „młodzież traktuje film jako rozrywkę, z której bardzo chętnie korzysta, a jednocześnie wykazuje bardzo niską znajomość filmu jako sztuki” (Czarnecka, 1974, 67). W tej sytuacji istotne są działania, zwłaszcza nauczycieli języka polskiego, aby tak popracować z filmem, czy to fabularnym, dokumentalnym, animowanym, czy reportażem, by „do zajęć wprowadzić elementy wiedzy o filmie” (Czarnecka, 1974, 67). Nie mniej istotnym zamysłem było wzbogacenie języka uczniów, a ponadto zainteresowanie filmem jako dziełem sztuki. „Film jest tylko narzędziem, metodą, która uruchamia określone procesy myślowe i emocjonalne, ale od tego, jak zostaną one nazwane, omówione, zinterpretowane, zależy w dużym stopniu efekt obejrzanego filmu” (Bałutowski, 2010, 70). Dziedzina sztuki, jaką jest film, to środek dydaktyczny, ale także w nie mniejszym stopniu wychowawczy. W sytuacji, gdy rodzice tak często nie zaspokajają podstawowych potrzeb emocjonalnych, dzieci i młodzież współcześnie poszukują autorytetów wśród bohaterów produkcji medialnych: gier, filmów czy forów społecznościowych. „Nieodpowiednio dobrany materiał, np. filmowy, rzeczywiście może spowodować, że jego odbiorca zacznie czerpać nieodpowiednie wzorce. Jednak z drugiej strony, odpowiedni, celowo dobrany materiał, właśnie filmowy, może wpłynąć pozytywnie na widza, dostarczyć pozytywnych autorytetów czy wzorów zachowań” (Warmuz-Warmuzińska, 2015, 9).

Zasadniczo każda dziedzina sztuki zmagala się z oporem i brakiem zrozumienia wielu nauczycieli, chociaż z racji zastosowania urządzeń technicznych był to zwłaszcza film. W wielu przypadkach dopiero ostatnie dekady pozwoliły na inne spojrzenie na film i dostrzeżenie jego wartości (Warmuz-Warmuzińska, 2015, 32–36). Nawet jeżeli do tej pory film jako narzędzie dydaktyczne – podstawowe lub uzupełniające – nie był dostatecznie wykorzystywany w procesie edukacyjnym, to należy ufać, że wraz z rozwojem technologii, a nade wszystko ze wzrostem świadomości nauczycieli, jak ważnym narzędziem w wychowaniu i edukacji jest film, nastąpi większe zainteresowanie nauczycieli tą dziedziną sztuki, przy jednoczesnym wzroście zainteresowania nią samej młodzieży.

Słusznie pisała Irena Wojnar o konieczności integracji dwóch dyscyplin: estetyki i pedagogiki. Takie podejście rodzi szereg trudności natury metodologicznej. „Wynikają one w poważnym stopniu z posługiwania się dwójakim językiem naukowym, a także z potrzeby widzenia estetyki w świetle problemów wychowawczych, a pedagogiki na tle zagadnień estetycznych. Większość trud-

ności będzie można pokonać, jeżeli za punkt wyjścia i za podstawę wszelkich rozważań uzna się syntezę człowieka w procesie jego nieustannego kształtowania się i syntezę sztuki, interpretowanej jako »rzecz ludzka« (Wojnar, 1970, 20). W podejmowanych działaniach wychowawczych należy zawsze pamiętać, że: „Wychowanie jest sztuką, a sztuka – to najbardziej aktywny wychowawca” – jak mawiał Émile Jaques-Dalcroze (za: Wojnar, 1970, 137).

„W szkole występuje wyraźna luka edukacyjna dotycząca kształtowania samowiedzy o własnych źródłach obyczajowo-kulturowych, rdzenia własnej tożsamości, przynależności i zakorzenienia społecznego. Problematyka ta jest najczęściej wypierana z programów kształcenia społecznego i systemów wychowawczych szkół. Incydentalne formy o treściach lokalnych nie budują spójnych działań pedagogicznych w środowisku i na jego rzecz. Problematyka ta jest też często ograniczana w warstwie emocjonalnej i poznawczej, usuwana poza bieżący i długofalowy obszar społecznego, kulturowego funkcjonowania szkoły. Taki stan rzeczy powoduje swoisty dualizm i niespójność edukacyjną, która powoduje rozdzielenie tożsamościowej spójności pomiędzy dwa światy wartości – kultury lokalno-tradycyjnej od kultury ponowoczesnej i globalnej unifikacji. Można orzec, że opisane zjawisko jest znaczącym problemem i wyzwaniem edukacyjnym, kulturowym i psychologicznym obecnego czasu” (Szmyd, 2015, 57). Nawet tak sygnalna analiza udziału sztuki, poszczególnych jej dziedzin w szkolnym procesie edukacyjno-wychowawczym ujawnia, że na przestrzeni dziejów historii człowieka podejmowano nieustannie próby włączenia sztuki do wszelkich oddziaływań wychowawczych. Nawet jeżeli szkolnictwo w pełni upowszechniło się dopiero w XX wieku, to znaczące i cywilizacyjnie niezwykle ważne było wprowadzanie kultury/sztuki w procesy edukacyjne obejmujące początkowo tylko wybrane grupy społeczne. Ale już te działania dowodziły wysokiej świadomości ówczesnych pedagogów wobec wartości i funkcji sztuki w kształtowaniu rozwoju młodzieży oraz w codziennym życiu.

Nie było moją intencją szczegółowe analizowanie działań podejmowanych w ramach procesu edukacyjno-wychowawczego w szkole od najdawniejszych czasów, zresztą w tym układzie nie byłoby to możliwe. Wskazując wybrane obszary zaangażowania sztuki w proces wychowania w perspektywie historycznej, ukazując – mam tego pełną świadomość – tylko jej drobny wycinek, nie chciałam oceniać ujawniających się deficytów czy nie zawsze odpowiednich metod wprowadzania sztuki w ten obszar działań, chciałam raczej pokazać, na przykładzie wzorów antycznych czy późniejszych europejskich, jak stale ta potrzeba zaangażowania sztuki rozwijała się i stawała swoistą matrycą pozwalającą korzystać z tych wzorów we wszystkich krajach, także w Polsce. Znaczące jest też to, że nawet w okresach zawirowań historycznych czy politycznych, kiedy szkolnictwo nie było jeszcze powszechne, lub w XX wieku, kiedy różne ograniczenia w szkole polskiej wynikały z regulacji politycznych, starano się sztukę wprowadzić i zachować, nawet w tak ograniczonym zakresie. Ważne, że była,

i ważne, że stale możemy próbować wprowadzać zmiany. Świadomość permanentnej potrzeby wychowania młodego pokolenia oraz wartości i roli sztuki w tym procesie, a także w perspektywie dobrego funkcjonowania społeczeństw, nakłada na współczesnych wychowawców – rodziców, nauczycieli, pedagogów – wspólny obowiązek wprowadzenia sztuki w ów proces ze zwielokrotnioną siłą. Rysujące się trudności tudzież niechętnie stanowiska niektórych osób nie powinny stwarzać realnych barier. Ważne, by mając przedmiotową wiedzę i przekonanie oparte na stanowiskach znakomitych postaci kultury i nauki (przywoływanych już wcześniej), podjąć ów trud.

Nie można zaprzeczyć, że „na przestrzeni ostatnich stu lat częstokroć stwierdzano rosnącą potrzebę obcowania ze sztuką w życiu społeczeństwa, w tym też szkolnego. Takie stanowisko władze oświatowe zajmowały konsekwentnie od czasów powojennej Polski; powszechnie wpajano nauczycielom, że szkoła musi przygotować młodego człowieka zarówno do uczestnictwa w kulturze, do tworzenia sztuki, jak i do jej odbioru. [...] To właśnie oświata była i jest odpowiedzialna za rzeczywistą realizację prawa ucznia do kultury i możliwości uczestnictwa w niej, tj. przybliżenie go do udziału w kulturze, za przygotowanie emocjonalne dzieci i młodzieży do jej percepcji, za stworzenie warunków do rozwoju zainteresowań oraz za wyzwolenie aktywności twórczej” (Stojak, 2007, 91). To stanowisko sprzed kilkudziesięciu lat nie uległo przedawnieniu, nadal właśnie przed szkołą stoją określone zadania wprowadzenia wychowanka w świat kultury i sztuki, wykształcenia potrzeby świadomego uczestnictwa i wykorzystywania jej potencjału we wszystkich obszarach codziennej aktywności. Warto pamiętać, że człowiek pozbawiony przeżyć estetycznych, jakie daje doświadczanie sztuki, nie może być w pełni szczęśliwy i poznać tego, co starożytni nazywali cnotą mądrości. Trafnie pisał o tym Jakub Bronowski: „Wiedza nie jest zbiorem fiszek z zanotowanymi na nich faktami. Przede wszystkim jest odpowiedzialnością za naszą prawość, za to, kim jesteśmy jako podmioty etyczne [...]. Jesteśmy produktem unikalnego eksperymentu natury, mającego wykazać przewagę racjonalnej inteligencji nad odruchem. Wiedza jest naszym przeznaczeniem. Naszą przyszłością jest samowiedza składająca w końcu w jedną całość doświadczenia sztuki i naukowe wyjaśnienia” (Bronowski, 1995, 442–443). Deficyt sztuki w procesie edukacji i wychowania sprawia zatem, że jednostka jest uboższa w wielu obszarach, co przejawia się w nieumiejętnościach codziennych.

Cechą wspólną wychowania i edukacji powinna być intencja – program oraz zamiar podejmowanych działań oraz ich konsekwencje. W literaturze przedmiotu, pisząc o szkole i jej programach tudzież funkcjach, jakie ta instytucja społeczna pełni w społeczeństwie, rzadko odnajdujemy obszerniejsze i skonkretyzowane odniesienia wobec powinności, jaką winna ona spełniać wobec współczesnego młodego pokolenia w zakresie edukacji i upowszechnienia kultury i sztuki, ich poznawania oraz potrzeby świadomego i powszechnego uczestniczenia w niej (zob. Kwieciński, Śliwerski, 2003b). A to właśnie szkoła jako podstawowa insty-

tucja edukacyjna powinna uczyć komunikacji, wymiany myśli i opinii, posługiwania się poprawnym językiem, kultury wyrażania myśli i kultury bycia, nie zapominając o wiedzy przedmiotowej. Upowszechnienie kultury/sztuki w procesie edukacyjno-wychowawczym nie powinno zasadniczo stanowić problemu, wszak całe życie człowieka, a zatem i proces edukacyjno-wychowawczy, przebiega w ścisłym związku z kulturą. Tymczasem obserwacja współczesnego procesu wychowania pokazuje, że określone i przyjęte podstawy programowe w pewnym stopniu nie odpowiadają współczesnym dynamicznym potrzebom. Programy edukacyjne są ponadto wyzute z treści artystycznych, poza wąskim odwołaniem do plastyki czy muzyki. Sztuka w procesie edukacyjno-wychowawczym jest nader często marginalizowana, a tymczasem to znakomite pole do kształtowania wyobraźni, postaw twórczych, estetyki oraz szeregu przejawów kultury osobistej. Poza samym faktem realizacji treści programowych z zakresu muzyki czy plastyki „[w]ażnym elementem skuteczności działania w wychowaniu estetycznym jest świadomość celowości podejmowanych wysiłków ze strony nauczyciela i świadomość zaspokajania ważnych potrzeb życiowych, rozwojowych, ze strony ucznia. Powstaje tu bowiem konieczność dużego zaangażowania i nauczyciela, i ucznia, wykraczania poza utarte schematy typowej pracy szkolnej, często też małą uchwytność rezultatów tej pracy w przyjętych ogólnie sposobach kontroli. Świadomość ta powinna być ukształtowana przez zrozumienie odrębności sztuki i jej bardzo ważnej funkcji w życiu każdego człowieka: rozbudowywania sfery humanistycznych doznań, kształtowania bogatszego modelu osobowości” (Czarnecka, 1974, 5).

W prowadzonych przez szkołę działaniach edukacyjno-wychowawczych angażujących treści poszczególnych dziedzin sztuki warto zwrócić uwagę na rolę mediów, które sukcesywnie w przestrzeni publicznej podejmowały próby nawiązania kontaktu ze szkołą, czy to poprzez percepcję emitowanych materiałów, czy poprzez przygotowane inne formy, np. bezpośredniego kontaktu. Pierwszym środkiem masowej komunikacji było radio, którego walory edukacyjne dość szybko ujawniły się dzięki emisji reportaży publicystycznych oraz koncertów indywidualnych lub zespołowych/orkiestr, muzyki klasycznej. Dodatkowo „Radio posiada zdolność do masowego upowszechniania sztuk teatralnych, szybkiego zapoznawania szerokiego audytorium z wartościową literaturą dramatyczną” (Sznajderski, 1989, 84). Teatr radiowy to kształcenie wyobraźni, umiejętności odczytywania dźwięków i ciszy płynącej z eteru. Słuchowiska radiowe, adaptacje dramatów do warunków radiowych przygotowywane przez najlepszych twórców danego okresu sprawiały, że propozycje te reprezentowały najwyższy kunszt i stanowiły znakomity materiał dydaktyczny.

W latach 50. XX wieku w przestrzeni publicznej zaczyna funkcjonować telewizja, kolejne medium zorientowane na szybkie „dotarcie” do jak największej liczby odbiorców. W drugiej połowie lat 70. można już mówić o pełnym dostępie społeczeństwa do telewizji. Warto pamiętać, że telewizja do okresu

transformacji wywiązywała się z obowiązku misji społecznej. Obok informacji, reportaży i programów rozrywkowych prezentujących poszczególne dziedziny sztuki: muzykę, film, teatr, operę, plastykę, architekturę, taniec/balet emitowane były programy edukacyjne przeznaczone dla wszystkich grup wiekowych. Pośród programów uwagę w tym okresie zwraca unikatowa do dzisiaj prezentacja Teatru Telewizji. „Niemałże od chwili utworzenia Doświadczalnego Ośrodka Telewizyjnego w Warszawie (1954) w drugiej połowie lat pięćdziesiątych starano się pozyskać do telewizji wybitnych luminarzy scen polskich. Indywidualność Adama Hanuszkiewicza, który był głównym reżyserem Teatru Telewizji do roku 1963, przyczyniła się w dużym stopniu do wykształtowania się konwencji tej formuły teatru. Zrezygnowano więc z bezpośrednich transmisji z sal teatralnych na rzecz odrębnych spektakli zrealizowanych w studio telewizyjnym” (Sznajderski, 1989, 85). W cyklu poniedziałkowym, o stałej, wieczornej porze emitowane były spektakle na żywo ze studia telewizyjnego, a z czasem przygotowywane i emitowane w późniejszym terminie, jeszcze później były to przeniesienia spektakli z teatrów dramatycznych. Trudno przecenić wartość i rolę telewizji, jaką odegrała w tamtych czasach, prezentując sztukę światową i rodzimą w najlepszym wykonaniu. Ta forma prezentacji sztuki była, zwłaszcza przez nauczycieli języka polskiego, chętnie wykorzystywana. W sytuacji, kiedy wyjście czy wyjazd do teatru nie były możliwe, scena telewizyjna stwarzała taką możliwość. Znaczącym uzupełnieniem edukacji teatralnej na żywo i za pośrednictwem radia czy telewizji były czasopisma teatralne: „Scena”, „Teatr”, „Dialog”, „Pamiętnik Teatralny”. Sznajderski pisał: „Lektura czasopism teatralnych lub zawierających dział teatralny spełnia ważną rolę w przygotowywaniu uczniów do odbioru sztuki. Prasa jest cenną pomocą w dydaktyce, atrakcyjnym źródłem informacji oraz materiałem ilustracyjnym do lekcji” (Sznajderski, 1989, 87).

W minionych latach, poczynając od lat 60., a potem w kolejnych dekadach, proces edukacyjny przybliżający sztukę w szkole wzbogacano o audycje radiowe, później również programy telewizyjne, wreszcie po 2000 roku także spektakle, koncerty, wystawy popularyzowane poprzez Internet. Warto tu przywołać znakomitą formę popularyzowania sztuki teatralnej – dla dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz dla młodzieży, tzn. Telewizyjny Teatr dla Dzieci i Młodzieży, który był cyklicznie emitowany w każdą niedzielę o stałej porze w telewizji publicznej. „Ta stała pora emisji sprzyjała wykształceniu się wiernej widowni. Miejsce główne zajmowała adaptacja literackiej klasyki dziecięcej i młodzieżowej oraz scenariusze pióra współczesnych autorów, np. Macieja Wojtyszki” (Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 74). Owo kulturalne dobro nie trwało jednak zbyt długo, otóż u schyłku lat 80. XX wieku na skutek decyzji osób odpowiedzialnych za treść i kształt emitowanych programów wycofano się z tego doskonałego pomysłu wpisującego się w propozycje Radlińskiej, dostrzegającej kluczową rolę literatury i sztuki teatralnej w procesie wychowania. W tym okresie zaprzestano

również cyklicznej emisji Teatru Telewizji, który od końca lat 50., tj. początków telewizji publicznej, za sprawą Adama Hanuszkiewicza czy Gustawa Holoubka i innych pojawiała się w poniedziałkowe wieczory. Ta forma kierowana do starszej młodzieży i dorosłych – zasadniczo jedyna taka na świecie – popularyzująca literaturę, dramaty krajowych i zagranicznych autorów, powróciła do telewizji, chociaż w perspektywie minionych dwóch dekad emisja nie była cykliczna. Teatr dla dzieci i młodzieży już się jednak nie odrodził, a szkoda, bo dla wielu młodych ludzi i szkół ta forma miała realną szansę popularyzowania sztuki – teatru, literatury, muzyki czy form plastycznych.

Edukację i wychowanie w zakresie kultury i sztuki prowadziła szkoła także w formie zajęć pozalekcyjnych do końca lat 80. XX wieku. Istota zajęć pozalekcyjnych została uregulowana ustawą z 15 lipca 1961 roku (art. 21) „o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Wśród wielu celów i zadań wskazuje ona między innymi na rozwijanie zainteresowań oraz uzdolnień młodzieży, stworzenie sprzyjających warunków do społecznej działalności, organizowanie kulturalnego wypoczynku. Wspomniana ustawa dała więc impuls do zwiększonego udziału młodzieży w zajęciach typu artystyczno-twórczego, inicjowanych przez różne koła zainteresowań” (Sznajderski, 1989, 89). Działania w ramach tych zajęć przybierały różne formy: kół artystycznych, organizacji i stowarzyszeń, które popularyzowały kulturę wśród rówieśników. Wiele zajęć artystycznych było prezentowanych publicznie nie tylko dla uczniów danej szkoły, ale także dla szerszej publiczności. Szczególne miejsce w wielu szkołach zajmował teatr szkolny. W minionym okresie obok konkursów recytatorskich była to druga forma artystyczna pojawiająca się w przestrzeni publicznej, m.in. w ramach szkolnych festiwali/konkursów teatrów szkolnych. Niestety wskutek przemian transformacyjnych zajęcia pozalekcyjne, także te *stricte* artystyczne, nie wróciły do poprzedniego stanu. Co prawda części zespołów teatralnych udało się przetrwać ten trudny czas, ale wiele nie przeszło tej próby. Być może z czasem uda się zrewitalizować zajęcia pozalekcyjne, także te artystyczne, mając na uwadze, że systematyczne zajęcia pozalekcyjne w szkołach skutecznie przyczyniały się do sukcesów wychowawczych, co trudno współcześnie wykazać w tak znacznym zakresie.

W minionym okresie zajęcia edukacyjno-wychowawcze szkoły w istotnym stopniu dopełniała działalność instytucji kultury, placówek oświatowo-kulturalnych czy domów kultury. Liczne zajęcia kierowane do młodego pokolenia wpisywały się w strukturę zajęć pozaszkolnych, które były prowadzone niejako dwutorowo. Z jednej strony, szkoły nawiązywały z daną instytucją współpracę i zajęcia takie przybierały formę bardziej systematyczną i celową. Z drugiej, młodzież w sposób całkowicie dowolny korzystała z oferty instytucji. W te działania oprócz placówek, takich jak domy kultury, wpisywały się teatry, muzea, filharmonie czy biblioteki, dostrzegając w nich nie tylko aspekty edukacyjny i wychowawczy, ale także pragmatyczny: kształtowania przyszłego dorosłego

i świadomego odbiorcy – widza, słuchacza, czytelnika, co w perspektywie społecznej absolutnie nie znosi walorów wychowawczych¹.

Szkoła wraz z licznymi instytucjami, formami oświatowymi, niezmiennie co najmniej od 100 lat, od czasu upowszechnienia szkolnictwa, czyli gdy stało się obowiązkowe, dostępne i bezpłatne, podejmuje próby ukształtowania takiej jednostki, by samodzielnie i sprawnie mogła zaspokajać własne aspiracje, przypisane zadania społeczne, kreując tym samym przestrzeń wspólnego społecznego istnienia. W ten nieustanny proces edukacyjno-wychowawczy w większym lub mniejszym zakresie wplata kulturę i sztukę, czynniki kluczowe w rozwoju jednostki i postępie cywilizacyjnym. W świadomości społecznej edukacja kulturalna jest istotną potrzebą dzieci i młodzieży, tymczasem jest ona też wielką potrzebą całego społeczeństwa, będąc procesem permanentnym, wpisanym w całościowy rozwój człowieka (Jankowski, 2006, 16). Na tle rzeczywistości wychowawczo-edukacyjnej nie sposób nie odnieść wrażenia, że potrzeba edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży pozostaje w znacznym stopniu w sferze życzeń, praktyka bowiem ujawnia nader ograniczone działania w tym zakresie. Działania te winny być oparte na przeświadczeniu, że: „Kulturę estetyczną ujmujemy jako jedną z możliwości w dążeniu do pełnego, optymalnego rozwoju człowieka, do pogłębienia jego osobowości, poszerzenia kultury osobistej; obejmuje ona krąg zjawisk związanych ze sztuką, jej rozumieniem i przeżyciem, z pięknem i twórczością; z drugiej strony uwzględniając jej aspekt społeczny stwierdzić należy, iż określa ona w znacznej mierze styl, jakość i poziom oraz aspiracje określonych zbiorowości” (Gołaszewska, 1989, 5). Praca edukacyjno-wychowawcza na tym polu pozwala wzbudzać potrzebę i określony typ uczestnictwa w kulturze proponowanej przez różnorodne instytucje tudzież media, np. telewizję, która obecnie w niewielkim stopniu, ale nadal okazjonalnie emituje programy – koncerty muzyki klasycznej, spektakle teatralne i operowe – zaspokajające potrzeby w zakresie kultury wysokiej.

Prezentowanie kultury estetycznej „oznacza typ i poziom uczestnictwa jednostki lub określonej grupy w systemie wartości estetycznych i dóbr artystycznych społecznie zobiektywizowanych, przyjętych i funkcjonujących w określonej społeczności. Zakłada to nabycie odpowiednich umiejętności, ukształtowanie odpowiednich postaw, dysponowanie określonego rodzaju doświadczeniami. Gdy mówimy o typie uczestnictwa, zazwyczaj mamy na uwadze preferencję określonego rodzaju sztuki ewentualnie określonego rodzaju wrażliwości – np. niektórzy ludzie są bardziej wrażliwi na poezję, inni na plastykę, wreszcie inni – muzykę, film, teatr” (Gołaszewska, 1989, 10–11). W tej mierze niezbędną jest systematyczna edukacja, aby jednostka mogła dokonać świadomego wyboru.

¹ Szerzej do przywołanych form wspierających szkołę w edukacji w zakresie kultury i sztuki odnośnie się w rozdziale 3.

Istotnym czynnikiem kultury estetycznej jest niewątpliwie wiedza, która pozwala korzystać z różnorodnych doświadczeń artystycznych, kształtuje wieloaspektową wrażliwość, jest też instrumentem ułatwiającym określenie miejsca sztuki w codziennym życiu. Kształtowanie kultury estetycznej wspomaga zasadniczo wiedzę o twórcy, o procesie twórczym, o teorii i historii sztuki, o epokach, o estetyce. Kultura estetyczna rozwija obszary, które najczęściej pozostają poza sferą rozwoju, gdy wychowanie nie obejmuje wychowania estetycznego, wychowania w zakresie sztuki. Prawdziwa wydaje się teza, że: „Wychowanie estetyczne tym różni się od zwykłych sposobów i zabiegów dydaktycznych i wychowawczych, że uczy spostrzegania, doznawania i odczuwania rzeczywistości, a także pojmowania istoty i celu życia ludzkiego poprzez »pryzmat sztuki«” (Gołaszewska, 1989, 78). W tym obszarze działań miejsce szczególne zajmuje nauczyciel wychowawca świadomy istoty wprowadzenia sztuki w proces wychowania. Trafnie ujął to Suchodolski, nazywając „wychowawcę estetycznego” mandatariuszem sztuki, gdyż działa on przecież wychowawczo nie we własnym imieniu, ale w imieniu sztuki (Szuman, 1990, 121).

Przywołane wcześniej informacje o obecności sztuki w procesach dydaktycznych potwierdzają, że „Współczesna pedagogika uznaje sztukę za ważny czynnik kształtujący ludzkie postawy. [...] Uzasadniając tę tezę, współczesna pedagogika sięga do historii, do tradycji, do źródeł świadomości narodowej, wszak w dziejach ojczystej kultury już od siedemnastego stulecia [...] można znaleźć przykłady, jak wielką wagę przywiązywano do wychowawczej funkcji jednej ze sztuk – sztuki teatru” (Hannowa, 1990, 19). Teatr rzeczywiście, jak wskazują źródła, najwcześniej i w najszerszym zakresie wspomagał pedagogikę, rozwijając własną dziedzinę.

W orientacji humanistycznej, w wychowaniu zwraca się uwagę na wiele aspektów istotnych w realizacji tego kluczowego procesu. Podkreśla się wpływy zewnętrzne i wewnętrzne modelujące i warunkujące rozwój jednostki. Zwraca się przy tym uwagę na rozwój: biofizyczny, psychiczny, duchowy, społeczny, wpływy przyrody, wprowadzanie w świat kultury/sztuki (Janke, 1999, 27–35). Założenia teoretyczne sprzyjają zatem upowszechnieniu sztuki w procesie edukacyjno-wychowawczym. Tymczasem obraz powszechnej praktyki szkolnej ujawnia, że kategorie piękna/sztuki zbyt rzadko pojawiają się w codziennej edukacji i wychowaniu w szkole, co zaświadcza, że nie są postrzegane jako fundament pedagogicznych działań. Pojawia się pytanie: „Czy można zatem mówić o wychowaniu przez sztukę? Tak, można, lecz jedynie wtedy wychowanie to będzie skuteczne, gdy tworzenie i odbiór sztuki, powiedziałbym nawet szerzej: tworzenie i odbiór piękna – nie będzie jednym tylko z elementów życia człowieka, lecz będzie w równym stopniu przenikało całe jego życie. W niektórych warunkach jest to, oczywiście, bardzo trudne, w innych łatwiejsze. Być może jednak nie ma takich warunków, z wyjątkiem skrajnych, w których jest to niemożliwe” (Rudniański, 1984, 20). W moim odczuciu warunki takie w najwyż-

szym stopniu spełnia szkoła, trzeba tylko skuteczniej zainteresować nauczycieli sztuką, uświadomić im jej wartość socjalizacyjno-wychowawczą. Ukazać ściśle powiązania problematyki edukacyjnej i wychowawczej z kulturą, wskazując tym samym – z uwzględnieniem doświadczeń historycznych – że obecność kultury/sztuki w codzienności edukacyjnej to nie negatywnie pojmowana elitarność, ale powszechna potrzeba (zob. Gromkowska-Melosik, 2015).

W zakończeniu rozdziału warto nawiązać do refleksji Ewy Kosowskiej pozostających na styku analizowanych relacji: człowiek a kultura i sztuka. W ostatnich dekadach zintensyfikował się rozwój społeczeństw wielokulturowych, co ma miejsce zasadniczo w Europie oraz Ameryce Północnej. Sytuacja ta nie tylko wskazuje na dokonującą się zmianę społeczno-kulturową i ekonomiczną owych obszarów, ale także ujawnia potrzebę akceptacji, tolerancji i otwarcia na odmienność. Współcześnie bezpośrednio kontaktów zróżnicowanych kulturowo społeczeństw zastępowana jest w coraz większym stopniu przez pośrednie kontakty medialne. Rysuje się tym samym coraz większy rozdźwięk pomiędzy kulturą i społeczeństwem. Wprowadzanie w ową przestrzeń społeczną nowoczesnych rozwiązań – *novum* – sprawia, że dawne skuteczne formy porozumienia/komunikacji nie tylko nie znajdują odzwierciedlenia w praktyce społecznej, ale generują szereg problemów: alienacji, lęku, samotności, braku poczucia bezpieczeństwa, izolacji z kultury własnej, która staje się coraz mniej dla niego zrozumiała. Powszechność owych sytuacji wywołuje pilną potrzebę dbałości o jakość i czytelność kultury poszczególnych narodów, o zachowanie jej indywidualności/odrębności, budującej poczucie tożsamości, z oczywistym otwarciem na kultury innych narodów, przysparzając tym samym pól edukacyjnych i dialogowych (zob. Kosowska, 2005). Możliwość zaistnienia wspomnianych pól wiąże się niezmiennie z modyfikacją procesu edukacyjno-wychowawczego we wszystkich środowiskach wychowawczych.

Meandry codzienności społeczno-kulturowej a potrzeba rewitalizacji i odpowiedzialności za proces edukacyjno-wychowawczy

Kolejny rozdział przywołuje samą istotę socjologii sztuki według Pierre'a Bourdieu (2005), a także Michała Cebuli, który się na uczonego powołuje, dotyczącą recepcji dzieł artystycznych poprzez częściowe zakwestionowanie ideologii »wewnętrznej wrażliwości« w odbiorze dzieł artystycznych przez wskazanie, iż kategorie artystyczne są w zasadzie wypracowanymi (egzemplifikowanymi) narzędziami osądu i sporządzanych wewnętrznie klasyfikacji, w których to bardzo często w sposób nieuzasadniony i nieświadomy odwzorowują się różne klasowe/środowiskowe sposoby życia czy relacje uczestnictwa publicznego w kulturze, niezależnie od woli osobnika/wychowanka.

Chociaż dostęp do sztuki – zobrazuje to m.in. rozdział piąty pracy – wydaje się nieograniczony i wolny (wszak teatry, muzea, galerie sztuki są otwarte dla każdego), a ich recepcja uwarunkowana jest jedynie osobistymi zaletami, motywami, zdolnościami, to jednak tzw. *miłość do sztuki* uzależniona jest od długotrwałych wcześniejszych doświadczeń i limitowana ich do kapitału kulturowego i edukacyjnego, stanowiąc preferencje stylu/modelu życia, manifestację wartości czy wyznawanych zasad estetycznych będących nade wszystko podstawą dyspozycji względnie trwałych różnicowań kulturowo-publicznych (Cebula, 2017, 43–44).

Jak pisze Bourdieu, sferą najpełniejszego ujawniania się klasowych dyspozycji jest sztuka, która przez swoją »abstrakcyjność« i »niepraktyczność« stanowi wyzwanie dla »zdrowego rozsądku« oceniających. Nic tak nie odróżnia klas i nie wyraża dominacji jednych nad drugimi, jak zdolność stosowania wobec obiektów artystycznych intencji estetycznej, a nie praktycznej, traktowania jej jako wartości samej w sobie i akcentowanie raczej jej formy aniżeli treści czy funkcji, co określa się mianem dyspozycji estetycznej (Bourdieu, 2005, 11–54).

1. Realia społeczno-kulturowe przełomu II i III dekady XXI wieku

Realia płynnej nowoczesności generują potrzebę permanentnej aktywności/ruchu. Owa aktywność ma obejmować nie tylko sferę fizyczną, ale również psychiczną i społeczną, a zatem w holistycznym ujęciu jednostka świadomie i odpowiedzialnie winna, korzystając ze swego potencjału, kształtować zmiany, które – w pozytywnym kontekście – oznaczają rozwój. Właściwie w dobie obecnej dynamika i różnorodność dokonujących się przeobrażeń wymuszają na człowieku postawę podporządkowania się zaistniałemu porządkowi, nawet jeżeli nie zawsze się z nim zgadza. Funkcjonowanie zawodowe, społeczne i rodzinne/osobiste wywołuje jednak potrzebę dostosowania się do obowiązujących reguł i zasad.

Sprostanie wymogom cywilizacyjnym wymaga zaangażowania, wyboru i wysiłku, a to najczęściej wiąże się z rozwojem, edukacją i poprawą jakości życia. Jednocześnie w proces nieustannie dokonywanych wyborów wpisana jest destabilizacja, co w pewnym zakresie osłabia komfort życia. Trafnie zauważa Dzierżymir Jankowski, że: „Zachodzące zmiany i aspiracje ludzi stawiają zarówno ich samych, jak też instytucje przed wieloma nowymi wyzwaniem. Nie-sprostanie im będzie zaburzać proces uspołeczniania ludzi do roli rzeczywistych podmiotów oraz kooperantów ich współżycia i działań” (Jankowski, 2016, 216). Współczesność ilustruje konsekwencje – zarówno te pozytywne, jak i negatywne – wcześniejszych aktywności człowieka, jednocześnie pomimo stałego rozwoju w obszarze tych negatywnych trudno zaobserwować nowe, pozytywne trendy. Bardziej widoczne są utrwalone postawy „wzmacniane” nowymi technologiami, które nie zawsze generują dobro. Sytuacja ta stwarza przestrzeń niepewności, lęku i zagrożeń.

U schyłku XX wieku Stanisław Kawula pisał: „Społeczeństwo polskie końca XX wieku niemal we wszystkich dziedzinach życia jest społeczeństwem ryzyka. Wymieńmy choćby sprawy bieżące, jak: bezpieczeństwo osobiste i publiczne, obniżający się poziom przyrostu demograficznego, rozwarstwienie w różnych sferach życia [...]. Bezpośrednimi zagrożeniami przyczyniającymi się do powstania ryzyka są m.in.: ubożenie społeczeństwa, bezrobocie, rozłąki z powodu wyjazdów członków rodziny za granicę [...], liberalizacja poglądów w dziedzinie etycznej – rodząca wzrost rodzin niepełnych i liczbę rozwodów [...]” (Kawula, 1999a, 113). Przywołane zjawiska z pozoru tylko mają jednostkowy czy lokalny wymiar, przeciwnie – determinują one kolejne obszary niepewności, braku stabilizacji, stając się jednocześnie przestrzenią wadliwej edukacji. Trudno w tym globalnym świecie nie zgodzić się z refleksją Jeana-Paula Sartre’a sprzed ponad pół wieku: „Zagrożenie przynosi ze sobą cały współczesny świat, który wymyśla coraz okrutniejsze narzędzia zniszczenia i przemocy; źródłem zagrożenia jest także tajemnicze wnętrze człowieka i sprawy międzyludzkie. »Pieńko to są inni« – powie Sartre” (za: Wojnar, 1984b, 176). Podobne refleksje czynił też Zygmunt

Freud (1995). Za sprawą Sartre'a dostrzegamy to, co w szerszej perspektywie oceny/opisu rzeczywistości często „umyka” reprezentantom nauki spoza obszaru nauk społecznych, ci bowiem dostrzegają niezmienną – w perspektywie minionych epok – prawidłowość, że wszelkie zmiany w obszarze ekonomicznym, gospodarczym czy politycznym, zawsze wywołują niepokój i lęk, co z kolei determinuje postawy oraz relacje społeczne. Przemiany te modelują przestrzenie społeczne i kulturowe codziennego życia.

Już ponad dwie dekady temu Stanisław Kowalski pisał: „Sądzi się powszechnie, iż świat współczesny i jego poszczególne obszary znajdują się w ustawicznym dysonansie kulturowym, aksjologicznym, psychologicznym, edukacyjnym [...]” (za: Kawula, 1999a, 73). Charakteryzując współczesność, dostrzegamy wszechobecne ryzyko, wieloaspektowy dysonans oraz *płynną nowoczesność*. Termin ten, ukuty przez Zygmunta Baumaną, określa początek XXI wieku. Płynna nowoczesność oznacza „strukturę niezdolną do przyjęcia i utrwalenia stałej formy, strukturę, którą nieustannie cechuje stan bycia w trakcie zmiany i uzyskiwania nowej formuły. Płynność oznacza zmienność na każdym polu i w każdym wymiarze ludzkiej egzystencji” (Bogunia-Borowska, 2008, 62). A to z kolei utrudnia stabilizację, pewność tak istotną w biografii każdego człowieka, niezależnie od czasu, w którym żyje.

Współczesność tylko dla generacji żyjącej w danym czasie jest szczególna, bowiem to dana generacja jest zainteresowana możliwościami i uwarunkowaniami własnego życia. Każda epoka była szczególna dla ludzi w niej żyjących, każda niosła ze sobą określone zagrożenia, dramaty, każda wymagała dokonywania wyborów – nawet jeśli spośród mniej licznych kategorii niż współcześnie – nie zawsze trafnych, co wiązało się z określonym ryzykiem. Czy zatem, analizując refleksje Anthony'ego Giddensa dotyczące ryzyka w życiu społecznym – społeczeństwa ryzyka, nie odnajdujemy pewnej paraleli z poprzednimi epokami? Zapewne tak – i słusznie, bo choć nie jest pożądane życie wyłącznie przeszłością, to pamięć o niej, „sięganie” do jej dorobku, jest jak najbardziej zasadne.

Pozostawiając rozważania dotyczące przeszłości na inny czas, trudno nie zauważyć, że nawet precyzyjnie przygotowany plan działania, projekt wprowadzenia w przestrzeń społeczną nie daje gwarancji zamierzonej finalizacji, zawsze istnieje niepewność i ryzyko niepowodzeń. „Kategoria ryzyka, do której Giddens się odwołuje, nie ogranicza się tylko do nowych zagrożeń, jakie pojawiają się aktualnie przed człowiekiem, ale traktuje ją jako pewną postawę wobec rzeczywistości” (Bogunia-Borowska, 2008, 66). Stałą obecność ryzyka w przestrzeni społecznej dostrzegał także Ulrich Beck. Analizując przemyślenia socjologa, można stwierdzić, że ryzyko w dobie obecnej przyjmuje rolę architekta konstituowania życia społecznego, zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i zbiorowym. Logika nakazywałaby unikanie ryzyka, ale obserwacja rzeczywistości – postaw społecznych, labilności więzi i relacji, aktualnych regulacji prawnych oraz postrzeganie i akceptacja odmienności etnicznych i kulturowych – powoduje, że tylko pewna

część społeczeństwa dostrzega, rozumie i zachowuje ową logikę. Przywołując w pamięci już tylko ostatnie cztery dekady przełomu XX i XXI wieku, mam pełne przekonanie, że znaczna część rodzimego społeczeństwa pomimo powszechnego wzrostu poziomu wykształcenia – przynajmniej udokumentowanego – oraz rozwoju cywilizacyjnego nie tylko nie dostrzega wielu ryzyk, ale nie potrafi, a może nie potrzebuje ich oswoić lub zminimalizować. Przeciwnie, wzrasta liczba osób, które poprzez własne postawy i zachowania owe ryzyka generują. Refleksje te wpisują się w wizję nazwaną przez Baumana płynną nowoczesnością, sytuację będącą rzeczywistością w nieustannym ruchu warunkującym zmiany formy, kształtu, sposobu myślenia i postrzegania, mobilności, generowania niepewności, labilności wartości, rozrastania się różnorodności, wreszcie ukształtowania nowej narracji w wymiarze indywidualnym i społecznym (zob. Bauman, 2006, 2007b). Jak słusznie zauważał Bauman ponad dekadę temu: „Dzisiaj widzimy wyraźniej niż nasi przodkowie przed siedemdziesięciu laty, że »proces cywilizacyjny« nie jest ograniczonym w czasie okresem przejściowym, który prowadzi do finalnego stanu zwanego cywilizacją, ale jest samą istotą owej »cywilizacji«” (Bauman, 2007c, 190). Fakt ten nakłada na wszystkich członków danej społeczności/kultury określone obowiązki, wypełniane w formie różnorodnych aktywności. Owa potrzeba realizacji indywidualnych powinności, kulturowania wartości i przestrzegania zasad odpowiedzialności nabiera dla współczesnych pokoleń znaczenia szczególnego w rzeczywistości obfitującej konfliktami, lękami, przemocą, różnorodnymi trudnościami, w której coraz powszechniej ujawniają się deficyty wrażliwości, życzliwości, odpowiedzialności i przyzwoitości, naturalne jest poszukiwanie środków umożliwiających ograniczenie owych nieprawidłowości. Z perspektywy socjologicznej i pedagogicznej wydaje się, że wszelkie aktywności społeczne winny być zorientowane na edukację i wychowanie, tak by nie dopuścić do rozwoju i rozprzestrzenienia się nieprawidłowości oraz móc zagwarantować pożądany rozwój społeczny.

Zdobywamy wykształcenie, rozwijamy naukę i cywilizację, dokonujemy postępu cywilizacyjnego, a nadal nie potrafimy bezpiecznie i wspólnie żyć na podstawowym poziomie – przestrzegając norm moralnych i pielęgnując wartości. A życie w każdej zbiorowości/społeczności tego wymaga. Trafnie zauważa Barbara Skarga, że: „Nie ma człowieka poza społeczeństwem. To społeczeństwo jest jego naturalnym środowiskiem, to dzięki niemu człowiek kształtuje się, uczy, mówi i myśli. Ten, kto pozostaje poza nim, jest pozbawiony człowieczeństwa. [...] Rzecz tylko w tym, jak należy określić relacje indywidualnego człowieka z całością społeczną, a tu rodzi się znów mnóstwo problemów od wieków dyskutowanych. Czy jest on tylko produktem społecznym, kimś całkowicie społeczeństwu podległym, niejako przez niego stworzonym, czy indywidualną mocą, wolnością, która korzysta z rozmaitych dostarczanych mu dóbr, zarówno materialnych, jak i duchowych, ale sama o sobie stanowi” (Skarga, 2007, 33). Życie pośród innych ludzi „stawia” wymagania rodzicom, wychowawcom, środowiskom wychowaw-

czym kształtującym osobowość i rozwój młodego pokolenia, i w tym zakresie trzeba pamiętać, że: „Człowiek jako jednostka żyje w określonej społeczności, ta zaś usytuowana jest w obrębie *universum* ludzkości. Indywidualizm kształtuje siebie i społeczność, do jakiej należy, może też mieć wpływ na zbiorowość globalną, jaką stanowi ludzkość. Tym trzema zakresom rzeczywistości ludzkiej odpowiadają właściwe im rodzaje wartości, ideałów i celów: jedne związane są z człowiekiem jako jednostką i posiadają znaczenie zindywidualizowane, inne z określonymi grupami społecznymi, inne wreszcie obejmują swoim zasięgiem całą ludzkość” (Gołaszewska, 1977, 45). Niezależnie, czy w danym czasie bardziej aktywnie funkcjonujemy w wymiarze indywidualnym czy niemal nieustannie w wymiarze zbiorowym, zawsze stanowimy element wspólnoty, z której czerpiemy i którą współtworzymy. Zygmunt Bauman przypomina, że: „Wspólnota oznacza świat, w jakim się niestety w tej chwili nie znajdujemy, w jakim jednak bardzo chcielibyśmy osiedlić się na stałe lub do jakiego chcielibyśmy powrócić. Raymond Williams, wnikliwy analityk naszej wspólnej kondycji, zauważył zjadliwie, że niezwykłością wspólnoty jest to, że zawsze jest byłą. Możemy dodać: jest też zazwyczaj przyszłą. Wspólnota to obecnie inna nazwa raj utraconego – do którego mamy jednak nadzieję powrócić, a więc gorączkowo szukamy dróg mogących doń nas doprowadzić” (Bauman, 2008a, 8). Można za Baumanem zastanawiać się, dlaczego ten termin dobrze/miło brzmi. Socjolog odpowiada, że łatwo to pojąć: „Któż nie chciałby żyć wśród przyjaznych i życzliwych ludzi, którym można zaufać i na których słowach i czynach można polegać? Zwłaszcza w naszych uszach wspólnota mile dźwięczy – w uszach ludzi, którym przyszło żyć w bezwzględnych czasach, czasach konkurencji i powszechnego dowodzenia swoich nad innymi przewag; w czasach, gdy ludzie są wobec siebie podejrzliwi i tylko nieliczni pospieszyliby nam w biedzie na ratunek; gdy odpowiedzią na nasze wołania o pomoc są napomnienia, że winniśmy sami sobie radzić” (Bauman, 2008a, 7). Tylko czy naprawdę potrafimy być tak samodzielni w różnych obszarach codziennej aktywności?

W perspektywie wszechobecnych niepokojów społecznych generowanych różnorodnymi czynnikami załamania się uznanego porządku społecznego nadal istotna pozostaje indywidualna sytuacja każdego człowieka, która w największym stopniu zależy od jego jednostkowych wyborów oraz odpowiedzialności, czyli od jego wolności, o której J.P. Sartre mówił, że człowiek jest na nią skazany. Tylko czy współczesny człowiek ma odpowiednią wiedzę i wolę, by być odpowiedzialnym i umiejętnie dokonywać dobrych – indywidualnie i społecznie – wyborów? Albert Camus już w czasach sobie współczesnych pytał: „jak żyć w świecie oddanym w moc zła?, w świecie, w którym człowiek jest »obcy«?” (za: Wojnar, 1984b, 138). Pytania znakomitego filozofa, pisarza, a nade wszystko wrażliwego obserwatora rzeczywistości w dobie obecnej zdają się w pełni aktualne. Czy to nie dotkliwa diagnoza życia, funkcjonowania współczesnych społeczeństw, ukazująca niedoskonałość człowieka?

Rzeczywistość, coraz jaskrawiej ujawnia, że gotowe recepty rozwiązywania problemów społecznych, jeszcze do niedawna realne, obecnie nie mają racji bytu. Dynamika, różnorodność zjawisk, doświadczeń, a może opór człowieka powodowany szeregiem czynników sprawiają, że to, co jawiło się jako dobre rozwiązanie w danej kulturze, regionie, niekoniecznie sprawdza się w innym środowisku. Holenderski urbanista Huub Droogh zauważa: „Nie możemy zapać o lokalnym kontekście kulturowym. Holendrzy przez setki lat walki z morzem wypracowali »polderowy model« pracy i społecznego funkcjonowania, polegający na zaufaniu, kooperacji i przedkładaniu celów dalekosiężnych nad szybkie efekty. Kluczowe w tym modelu jest długofalowe planowanie, współdziałanie na zasadzie konsensusu i otwarta komunikacja, potrzebna, by dzielić się wiedzą. Z różnych historycznych powodów Polacy wypracowali inne wzory kultury organizacyjnej. Wolicie mówić, mniej chętnie słuchacie: zasadą współpracy jest brak zaufania, szybkie efekty są ważniejsze od celów długoterminowych, bo przecież nikt nie wie, co przyniesie przyszłość” (Bendyk, 2018b, 74). Przedstawiona przez holenderskiego naukowca charakterystyka polskiego funkcjonowania społecznego może budzić sprzeciw wielu, ale słowa Holendra oddają prawdę, z którą – jako społeczeństwo – nie bardzo chcemy się pogodzić.

W kontekście tym jawi się szereg pytań: czy w pełni identyfikujemy się z daną przestrzenią, w której żyjemy, czy czujemy się współtwórcami otaczającej nas rzeczywistości czy tylko osobami korzystającymi z tego, co zostało nam zaoferowane? Czy rzeczywistość pozwala nam na realizację indywidualnych planów? Jak układają się relacje w społeczeństwie, w którym żyjemy? Wreszcie – czy czujemy się równoprawnymi członkami danego środowiska, korzystającymi na równi z wszelkich dostępnych dóbr społecznych? Poszukując odpowiedzi na postawione pytania, warto zauważyć, iż nawet pobieżna percepcja rzeczywistości, nasyconej szeregiem sytuacji problemowych doświadczanych przez istotną część populacji społecznej, „proponuje” szereg sytuacji/zdarzeń jawiących się jako odpowiedzi. Stan ten dopełnia opinia Leszka Kołakowskiego, który: „analizując posttransformacyjne sytuacje społeczeństwa polskiego, pisze o stanie anomii, trudnościach adaptacyjnych jednostek i grup. Zanikowi swoistych »punktów odniesienia« towarzyszy niepokój o dalsze losy społeczeństwa, a nawet o przyszłość cywilizacji” (za: Bielska, 2006, 70). Obserwacja rzeczywistości przekonuje, że zarysowana sytuacja/stan anomii nie dotyczy wybranych, jednostkowych środowisk, przeciwnie – wpisuje się w codzienność, „kreując” relacje i postawy społeczne. Codzienność podobnie jak *nowoczesność* będąca „odkryciem” dla fenomenologów i postmodernistów jest nie tylko elementem zmiany społecznej, ale pojęciem znajdującym się w badawczym obszarze socjologii, nade wszystko zaś jest perspektywą każdego dnia, trudno zatem ją marginalizować (zob. Syrek, 1993).

W naukach społecznych kategoria codzienności odnosi się do samego pojęcia – definicji codzienności, do przestrzeni, w której żyje człowiek; subiektywnego

obrazu świata warunkowanego różnymi kontekstami społecznymi oraz koncepcji metodologicznej (zob. Dzięgielewska, 2002, 31). Charakterystyczną cechą doświadczanej codzienności jest jej nieuchronność. Występuje w czasie teraźniejszym, ale postrzegamy ją z perspektywy najbliższej przyszłości. Sens nadaje jej chwila, która się urzeczywistnia w ludzkiej, społecznej egzystencji. „Codzienność to konstrukt teoretyczny, a w indywidualnej recepcji jedyna i niepowtarzalna sfera naszych doznań. Przeżywamy otaczającą nas rzeczywistość jako swoją oczywistość. Nasz indywidualny udział w realiach codzienności wymaga pewnego, choć nie zawsze uświadomionego, wysiłku, zdolności percepcyjnych i reakcji emocjonalnych” (Radziewicz-Winnicki, 2004, 9). Maria Szyszkowska określa codzienność jako obiekt bezustannego doświadczenia. Odczuwanie codzienności zależne jest od doświadczeń nabytych w przeszłości. Jest to dla niej koncepcja wielowymiarowa, poddawana różnorodnym interpretacjom. Zauważa też, iż cechy codzienności kreują jej uczestnicy w toku życia społecznego (Szyszkowska, 1985, 5–8). Z kolei Małgorzata Dzięgielewska „Wskazuje na codzienność jako na centrum racjonalności życia społecznego, a jednocześnie jako na kategorię marginalizowaną” (za: Bielska, 2002, 72). Richard Grathoff terminem *codzienność* określa natomiast „nieprzebrane bogactwo konkretnych, żywotnych doświadczeń opartych na przeżyciach osób działających” (za: Bielska, 2002, 70).

Jak dostrzegali już starożytni filozofowie (wskazywali na to m.in.: Platon, Arystoteles, Plotyn), człowiek w pełni realizuje się tylko poprzez pracę i różne formy partycypacji (aktywności), które pozwalają mu być kreatorem własnego życia, a nie tylko odbiorcą oferowanych – przez innych – propozycji. Dlatego coraz powszechniej w środowiskach lokalnych propaguje się idee animacji i aktywizacji społeczności żyjących z zamysłem systematycznego rozwoju (Wilk, 2010). Przywoływane w literaturze przedmiotu pojęcie *animacja społeczno-kulturalna*, ściśle związana z modernizacją, przekształceniem i charakterem współczesnego społeczeństwa, to złożone zjawisko społeczno-kulturowe, którego przedmiotem oddziaływań staje się aktywność osobnika przejawiająca się w dotarciu do świata wartości. Definiowana jest jako pragmatyczna koncepcja upowszechniania kultury i edukacji przez kulturę. Aktywizacja społeczności, kształtowanie świadomości i odpowiedzialności za siebie i za społeczeństwo/środowisko jest powinnością współczesności napełnionej różnorodnością społeczno-kulturową. Niezbędne są też procesy rewitalizacyjne jako aktywność podejmowana w przestrzeni publicznej stanowiącej istotny aspekt działań instytucjonalnych i poza-instytucjonalnych odnoszących się do modelu działań obywatelskich oraz do koncepcji aktywizacji społecznej (w tym koncepcji sił społecznych, jak również koncepcji *empowerment*).

Historia ostatnich dekad, gdy tak chętnie „fascynowała” nas globalizacja, ukazuje, że niemal już u jej współczesnych początków dostrzegano jej dobrodziejstwa oraz negatywne konsekwencje. Nieustanne dążenie do rozwoju cywilizacji, dobrobytu i nieograniczonej konsumpcji skutecznie przesłoniły jednak moż-

liwości reinterpretacji owej wszechświatowej formuły, którą jako społeczeństwa chętnie wprowadziliśmy, ale gdy pokazała ludzkości swoje mniej przychylne oblicze, nie potrafimy oswoić tych negatywnych skutków. Nie potrafimy zatem czy nie chcemy rewitalizacji codziennego życia? W perspektywie historyczno-społecznej jawi się odpowiedź ukazująca możliwości przynajmniej minimalizacji zła poprzez powszechne włączenie do codzienności kultury i sztuki.

W każdej epoce w minionych wiekach obok rozwoju cywilizacji i nauki rozwijały się równocześnie kultura i sztuka. Wszystkie przywołane obszary za sprawą potrzeb i dążeń człowieka do poprawy warunków/jakości życia, angażując naturalne dobra, a nade wszystko potencjały reprezentowane przez jednostki i grupy społeczne, sprawiały, że kolejne pokolenia rozpoczynały swoje życie od innych, bardziej rozwiniętych podstaw. Odchodzące pokolenia pozostawiały – i ta prawidłowość jest niezmienna – rezultaty własnych aktywności, zaangażowania, materialne i niematerialne przykłady dokonującego się rozwoju. To wszystko, co nazywamy – odnosząc klasyfikację do danego kraju – dziedzictwem narodowym.

Gdyby dokładnie przeanalizować społeczeństwa minionych wieków oraz współczesne, zapewne dość szybko można by odnieść wrażenie, że tak naprawdę niewiele się różnią, co zdaje się zauważać brytyjski pisarz Robert Harris, porównując starożytność i współczesność: „Społeczeństwo rzymskie za Cyncerona było takie jak nasze, sam Cynceron był taki jak my, co wynika chociażby z jego dzieł. Nie był prymitywnym obwiesiem, przeciwnie, był bardziej błyskotliwy niż większość ludzi dzisiaj [...]. Jego współcześni również byli ludźmi wysokiej kultury. Zmienia się technika, zmienia się to, czego potrafimy dzięki niej dokonać albo czego robić już nie musimy, ale nie my. [...] Czy faktycznie budujemy piękniejsze budowle, piszemy lepsze mowy, układamy atrakcyjniejszą poezję i, powiedzmy, rzeźbimy bardziej imponujące posągi? Stworzyli kulturę, której nie doścignięto przez całe długie stulecia” (Czartoryski, 2020, 75). Współcześnie zapewne nie tylko w sferze kultury/sztuki nie tworzymy niczego piękniejszego, tworzymy jedynie coś innego, ale zawsze w tym samym celu.

W czasach labilnych wartości i postaw oraz coraz powszechniejszego nieprzestrzegania norm moralnych, deficytu odpowiedzialności czy niechęci do drugiego człowieka wyrażanej często jako przejaw degradacji godności człowieka, pozostaje poszukiwanie pilnych i skutecznych rozwiązań problemów w głównej mierze bezpośrednio dotyczących jednostki ludzkiej. Wydaje się to tym bardziej niezbędne w chwili, gdy: „Środowiska współczesnych ludzi ulegają dynamicznym zmianom nie tylko w wyniku uwarunkowań zewnętrznych (obiektywnych), ale także uwarunkowań subiektywnych: reakcji, dążeń i aspiracji swoich członków oraz wytwarzanych przez nich sytuacji. Żadne z tych uwarunkowań nie daje się skutecznie rozpoznawać, kontrolować, poddawać modyfikacji, w tym wzmacnianiu, osłabianiu zagrożeń. Tworzą one jednak sploty okoliczności i uwarunkowania przestrzeni społecznych, w których żyjemy i się

rozwijamy, o innych strukturach od tych, które historycznie dziedziczyliśmy i biograficznie oswoiliśmy wcześniej (np. rodzinnych, społecznych, lokalnych, instytucjonalnych, ekonomicznych, politycznych). Te nowe okoliczności narzucają nam konieczność tworzenia bogatych sieci powiązań lokalnych, regionalnych, gospodarczych, państwowych, politycznych, komunikacyjnych i innych, a także kształtowania więzi w skali ponadnarodowej” (Jankowski, 2016, 216).

Polityka, gospodarka i ekonomia to od zawsze istotne, niezwykle ważne obszary ludzkiej egzystencji i złudzeniem byłoby uważać je za marginalne. Niewiele jednak byłyby warte w przeszłości, a i obecnie niewiele by znaczyły, gdyby nie współistnienie kultury, rozwój sztuki i edukacji. Co więcej, jeżeli kultury i sztuki nie upowszechnimy, nie wyniesiemy do rangi najwyższej, to – jak zauważał Zygmunt Bauman na Europejskim Kongresie Kultury w 2011 roku we Wrocławiu – nie ochronimy nie tylko lokalnych społeczeństw, ale i ludzkości, nie stworzymy wielokulturowych wspólnot, dbających o wzajemne relacje i bezpieczeństwo, kluczowe bowiem jest wzajemne poznanie, sięgające odległej przeszłości, a to umożliwiają kultura i sztuka. To one ukazują dawne wzajemne powiązania, relacje, konflikty i sposoby ich rozwiązania.

W kontekście powyższych, wobec licznych zagrożeń, kluczową rolę, uwzględniając jej wartości i potencjał informacyjno-poznawczy oraz społeczny, odgrywać powinny kultura i sztuka. „Stwierdzenie, że każda grupa ludzka posiada swoją »kulturę«, jest banałem, ale nie byłby nim, gdyby nie odkrycie przez Europę kultury jako aktywnego oddziaływania człowieka na świat, w którym żyje. Właśnie to odkrycie (by posłużyć się znanymi terminami Martina Heideggera) wydobyło ludzki świat z ciemności otchłani [...] – w sposób naturalny, rutynowy, a przez to »bezproblemowy« i przeniosło go na jasno oświetloną scenę [...]” (Bauman, 2007a, 16). Trafnie przypomina Bauman, że: „Goethe określił kulturę europejską mianem kultury prometejskiej. Prometeusz, jak pamiętamy, wykradł bogom ogień i zdradził w ten sposób sekret niebian ludziom” (Bauman, 2007a, 17–18), którzy rozpowszechnili go w przestrzeni społecznej/globalnej. Bauman, świadomy wartości kultury w przestrzeni ludzkiej egzystencji, pisał: „Nie tylko kultura okazała się odkryciem/wynalazkiem Europy. Europa wymyśliła także potrzebę i zadanie ukulturowienia kultury. Kultura [...] polega na nieustannym wydobywaniu świata, fragment po fragmencie, z przyjemnej, ale sennej inercji *zuhanden*, i przenoszeniu go w należąca wyłącznie do człowieka sferę *vorhanden* – na czynieniu ze świata przedmiotu krytycznej analizy i twórczego działania. Dzieło to dokonuje się wciąż na nowo, każdego dnia, wszędzie, gdzie żyją ludzie” (Bauman, 2007a, 20). To powoduje, że: „Dzieje cywilizacji można opowiadać z różnych perspektyw: walki klas, odkryć i wynalazków, rozwoju gospodarki” (Sarzyński, 2018b, 68). Ale można je też opowiadać z perspektywy – do czego nawoływał Bauman – kultury i sztuki.

Kultura ujawnia się również w obszarze stratyfikacji, podziałach społecznych. Ujawniające się coraz powszechniej nieprawidłowości społeczne, wyrażające się

w podziałach obok Szczepańskiego (1974, XI) dostrzegał również Pierre Bourdieu, tworząc własną teorię stratyfikacji na jednym generalnym rozstrzygnięciu, twierdząc, że podziały klasowe nie wynikają tylko z kryteriów ekonomicznych czy politycznych, ale przede wszystkim z kryteriów kulturowych. Toteż analizując kondycję współczesnego społeczeństwa, poza stanowiskiem Bourdieu, warto przywołać koncepcję próżni socjologicznej, popularnej w socjologii w latach 70. XX wieku za sprawą Stefana Nowaka, który na podstawie własnych badań określił, że: „Polacy dostrzegają tylko dwa poziomy struktury społecznej, ten najniższy – rodzinę oraz najwyższy – wspólnotę narodową. Pomiedzy rodziną i narodem w myśleniu Polaków o sobie zionie pustka” (Bendyk, 2019b, 12). Czy w dobie obecnej nadal można mówić o próżni i czy to sprawia, że rodzina nabiera jeszcze większego znaczenia w społeczeństwie? Odpowiedź nie jest tak prosta, o czym przekonuje prof. Mikołaj Pawlak (Bendyk, 2019b). Jedno jest pewne, nawet rodzina podlega pewnym przemianom. Czy w związku z tym staje się bardziej wydolna wychowawczo? To też, jak pokazuje rzeczywistość, sprawa dyskusyjna, ale warta szerszych i nieustannych analiz. Przyjmując, że tak jak rodzina oraz całe społeczeństwo podlegają niezmiennie przemianom, w tym samym rytmie przemianom podlega kultura, jednocześnie modelując owe przemiany.

Przedstawioną rzeczywistość znakomicie – w pewnym zakresie – opisuje Olga Tokarczuk, korzystając ze źródeł historycznych, własnych obserwacji, używając języka literackiego, przedstawia odległe czasowo i kulturowo przestrzenie oraz współczesną rzeczywistość, ukazując niezmienną prawidłowość kooperacji człowieka i kultury. Jednocześnie, jak zauważa Justyna Sobolewska: „Opowiadania Olgi Tokarczuk rysują wizję przyszłości, zacierając podziały na to, co ludzkie i nieludzkie. Albo odkrywają dziwność zwykłego życia” (Sobolewska, 2018b, 78). Wspomniana dziwność może być różnie postrzegana i interpretowana, co istotne – jest generowana przez wielość zmiennych, które stworzone przez człowieka nie są przez niego *oswojone* w tym znaczeniu, że człowiek szybko przestaje je kontrolować i to one zaczynają dominować nad człowiekiem i „kreować/kształtować” jego codzienność.

Świat współczesny to w coraz znaczniejszym stopniu rzeczywistość wizualna, komunikacja obrazkowa, nieodnosząca się jednak do percepcji malarstwa tudzież ilustracji zawartych w książkach lub innych materiałach, ale elektroniczna symbolika obrazkowa, zastępująca już nie tylko bezpośredni kontakt, ale także słowo pisane. Bezrefleksyjne i niekiedy jedyne posługiwanie się tą formą w komunikacji społecznej niesie ze sobą szereg zagrożeń. Dla wielu zwłaszcza młodych ludzi to jedyna forma komunikacji/przekazu, znacząco ograniczająca indywidualny rozwój i funkcjonowanie społeczne, co istotne – budująca złudny przekaz, że to najwłaściwsza forma porozumiewania się. „Mówi się nawet o trzech kolejnych epokach historycznych wyróżnionych ze względu na dominujący rys kultury: epoce oralnej, werbalnej i wizualnej” (Sztompka, 2005, 12–13). Każda z tych epok ma swoje pozytywne i negatywne aspekty, uwzględniając

wszelako owe negatywne, warto zadbać o to, by w jak najszerszym zakresie minimalizować negatywne skutki wspomnianych kultur „komunikacyjnych”. Ikonogramy zamiast napisów informacyjnych, dobrze, ale nie zamiast, a obok. Dokonująca się w tym zakresie socjalizacja sprawia, że młodzież nie odczuwa potrzeby innej formy porozumiewania się, to bowiem zna, to jest wygodne, wreszcie nader często akceptowane przez rodziców i innych reprezentantów środowisk wychowawczych. Stan taki, który obserwujemy w globalnej przestrzeni, co warto sobie uświadomić, to nie wina rozwoju cywilizacji i postępu technologicznego, ale rodziców i nauczycieli, którzy do tego doprowadzili. Co znaczące, płynące z faktu swoistej izolacji i anomii negatywne konsekwencje dotyczą nie tylko młodego pokolenia, ale całego społeczeństwa, ponieważ *gros* ludzi, nie tylko tych starszych, nie potrafi, ale i nie chce właściwie odczytywać owych przekazów, co generuje zakłócenia społeczne i pokoleniowe.

Rzeczywistość XXI wieku to czas nie tylko nieporozumień i konfliktów międzypokoleniowych w lokalnym/narodowym wymiarze, ale to czas konfliktów o zdecydowanie szerszym zasięgu, nie tyle w aspekcie geograficznym, co kulturowym i aksjologicznym. Fakt ten wiąże się ze zjawiskiem masowej migracji, która w dobie obecnej nie dokonuje się już tylko w obrębie danego kontynentu. Ten układ geograficzny i administracyjny w aspekcie migracji już dawno przestał być w tym względzie barierą, a samo zjawisko jawi się jako początek problemów, ale też, w moim odczuciu, nade wszystko jako początek rozwoju i wzbogacenia danego społeczeństwa. To jednak, czy migracja, a co za tym idzie: zmiany kulturowo-społeczne, będą źródłem niepokoju i konfliktów, czy staną się polem/perspektywą poznania/edukacji, zrozumienia, zależy jedynie od wieloaspektowej edukacji i wychowania, w tym w dominującym zakresie poprzez kulturę i sztukę. W tej mierze niezbędna jest globalna świadomość oraz globalne „spotkanie” właśnie poprzez korzystanie z innych kultur, które stwarzają nieograniczone możliwości. I na tym polu nowoczesne media, instytucje różnią się od wszelkich wcześniejszych form porządku społecznego i możliwości przekazu/komunikacji, że dysponują inną dynamiką i osiągnęły globalny zasięg (zob. Giddens, 2001, 3).

Potrzeba wzajemnego poznania, poszukiwania porozumienia, wymaga gotowości do rozmowy i dialogu, który staje się perspektywą głębszego zaangażowania w proces regulacji i zapewnienia porządku społecznego. Potwierdzają to słowa Baumana, który od lat obserwując narastające kulturowo-społeczne zagrożenia, pisał: „Jeśli jest jakieś słowo, które powinniśmy do znużenia powtarzać, to jest nim dialog. Jesteśmy zachęceni do krzewienia kultury dialogu, starając się za pomocą wszelkich środków otwierać procesy, by stało się to możliwe i pozwalało nam na odbudowę tkanki społecznej. Kultura dialogu zakłada autentyczne uczenie się, ascezę, pomagającą nam rozpoznać drugą osobę jako ważnego interlokutora; pozwalającą nam patrzeć na przybysza, migranta, osobę należącą do innej kultury jako na podmiot, którego trzeba wysłuchać, uznać

i docenić. Pilnym zadaniem dla nas dzisiaj jest zaangażowanie wszystkich podmiotów społecznych w promowanie »kultury, która dostrzega wartość dialogu jako formy spotkania«, by »dążyć do zgody i do wspólnych ustaleń, jednak nie w oderwaniu od troski o społeczeństwo sprawiedliwe, zdolne do pamięci i nikogo niewykluczające« (adhort. Apost. *Evangelii gaudium*, 239). Pokój będzie trwał o tyle, o ile uzbroimy nasze dzieci w broń dialogu, nauczymy je dobrej walki spotkania i negocjacji. W ten sposób będziemy mogli zostawić im w spadku taką kulturę, która będzie umiała kreślić nie strategię śmierci, lecz życia, nie wykluczenia, lecz integracji» (Bauman, 2018, 277). Znakomity socjolog słusznie zauważa konieczność pracy organicznej, pracy u podstaw, na jej aplikację w proces dydaktyczno-wychowawczy od najmłodszych lat. Dlatego pisał: »Ta kultura dialogu, która powinna być włączona we wszystkie programy szkolne jako oś przenikająca poszczególne dyscypliny, pomoże zaszczerpić w młodych pokoleniach sposób rozwiązywania konfliktów różny od tego, do jakiego je przyzwyczajamy. Obecnie istnieje pilna potrzeba istnienia »koalicji« już nie tylko wojskowych czy gospodarczych, ale także kulturalnych, edukacyjnych, filozoficznych, religijnych. Koalicji, które wskazywałyby jasno, że za wieloma konfliktami często kryje się władza grup ekonomicznych. Koalicji zdolnych do obrony narodu przed wykorzystywaniem go do niewłaściwych celów. Uzbrajamy naszych ludzi w kulturę dialogu i spotkania» (Bauman, 2018, 278).

Wspomniana koalicja w tym nadrzędnym wspólnotowym zadaniu winna w pierwszym zakresie objąć rodziców, nauczycieli, wychowawców i reprezentantów wszystkich środowisk wychowawczych, którzy współuczestniczą w wychowaniu i edukacji młodego pokolenia. Kształtowanie kultury dialogu, jego potrzeby w codziennej egzystencji człowieka wymaga *a priori* zrozumienia, czym dialog jest i czemu służy. »Dialog i to wszystko, co on za sobą pociąga, przypomina nam, że nikt nie może się ograniczać do bycia widzem czy tylko obserwatorem. Wszyscy, od najmłodszego do najstarszego, mają aktywny udział w budowaniu społeczeństwa zintegrowanego i pojednanego. Ta kultura jest możliwa, jeśli wszyscy będziemy uczestniczyli w jej wypracowaniu i tworzeniu. Obecna sytuacja nie pozwala na to, by być zwykłymi obserwatorami cudzych zmaganiań. Przeciwnie, jest ona mocnym wezwaniem do odpowiedzialności osobistej i społecznej [papież Franciszek, 2016]» (Bauman, 2018, 278).

Nawet jeżeli obecny czas i przestrzeń prezentują współcześnie zgoła odmienną formę niż w minionych dekadach, przyjmują nowe znaczenia poprzez modyfikację całokształtu rozwoju, postępu oraz zjawisk będących ich konsekwencją, to zawsze tak samo warto wypracować i upowszechniać postawę indywidualnej i społecznej odpowiedzialności. Budowanie owej postawy zorientowanej na upowszechnienie dialogu może być urealnione w znacznej mierze w przestrzeni, osadzonej w kulturze i czerpiącej z dziedzictwa kultury, dzieł sztuki wypełniającej przestrzeń publiczną oraz wyrazów/form kultury niematerialnej. Kultura bo-

wiem: „ma zasadnicze znaczenie dla życia człowieka. Nie tylko sprawia, że życie człowieka jest bardziej znośne i na każdym etapie je *humanizuje* – czyni bardziej ludzkim, ułatwia podstawowe formy współżycia ludzi – komunikowanie i współpracę, lecz przede wszystkim dlatego, że uszlachetnia samego człowieka i pomaga mu w rozwoju osobistym i w osiągnięciu doskonałości” (Akimjak, 2012, 21). Świadome funkcjonowanie w przestrzeni kultury sprawia, że jednostka potrafi uwierzyć, jak pisze Maria Gołaszewska, że: „Świat człowieka jest zarazem faktem, wartością i obiektem przeżyć, a zatem można mówić o »światach« wysoce wartościowych i wartościowo ujemnych, mniej lub bardziej sprzyjających rozwojowi człowieka” (Gołaszewska, 1977, 42).

Rolę i znaczenie kultury w funkcjonowaniu społeczeństw wielonarodowych dostrzegają nie tylko przedstawiciele poszczególnych narodów, ale także reprezentanci organizacji międzynarodowych, świadomi potrzeby nie tylko obecności kultury, ale i jej zaangażowania. Dlatego też: „działania UNESCO konsekwentnie uzasadniały i uzasadniają wzmocnienie roli kultury, pojmowanej jako czynnik twórczego rozwoju społeczeństw, w różnych dziedzinach. Program Dekady zapowiadał realizację czterech powiązanych ze sobą celów:

- uznanie kulturowego wymiaru rozwoju,
- umocnienia i wzbogacenia odrębności kulturowych,
- rozszerzenia uczestnictwa ludzi w kulturze,
- rozwijania międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury” (Torowska, 2005, 36).

Zamysły te wpisane są w proces współpracy między narodami, także tymi o bardzo odmiennej kulturze. Celem owych działań jest integracja wymagająca: „otwarcia na inność, współistnienie różnych wartości, wnoszenia najbardziej wartościowych, autentycznych pierwiastków, transmisji idei stale wzbogacanych, przenikających się i uzupełniających” (Nikitorowicz, 2003, 941).

W działaniach regulujących funkcjonowanie społeczne kluczową rolę odgrywa nie tylko kultura, ale także każde dzieło sztuki prezentujące poza artystycznym kunsztem wiedzę, umiejętności, wartości i postawy twórców i najczęściej – chociaż subiektywne – piękno. Czy piękno zawarte w sztuce/kulturze może być w przedmiotowym zakresie użyteczne? Szukając odpowiedzi na to pytanie, warto odnieść się do stanowiska S. Freuda, który pisał: „Pożytek z piękna nie jest całkiem jasny, trudno zrozumieć, na czym polega jego niezbędność kulturowa, a jednak niepodobna obejść się bez niego w kulturze. [...] Tym, co nie przynosi pożytku, co zaś, jak się spodziewamy, zostanie docenione przez kulturę, jest piękno; wymagamy, by człowiek kulturalny czcił piękno zawsze wtedy, gdy spotyka się z nim w naturze, i by tworzył piękno w przedmiotach o tyle, o ile jest do tego zdolny dzięki pracy własnych rąk” (Bauman, 2007c, 190; zob. McNeil, Riello, 2017). Obserwując zatem kulturę/sztukę innych narodów, grup etnicznych, mamy możliwość odczytania zapisanych w dziele wiadomości, przekonania się, że kultura innych społeczeństw jest równie piękna

i wartościowa, jak nasza rodzima, a możliwość jej poznania pozwala na rozwój indywidualny i społeczny.

Według Tołstoja sztuka może przeobrażać społeczeństwa, tak by życie w nich było znośne dla wszystkich, nie tylko wybranych warstw. Robotnik wytwarzający fortepian ma mieć też możliwość słuchania gry pianisty. Sztuka, która niekiedy dla Tołstoja jest godna pogardy i odrzucenia, pozostaje jednak fascynacją, siłą gotową dokonywać wielkich zmian, tak pożądanych społecznie (Tołstoj, 1980). W rodzimej rzeczywistości: „W roku 1875 w Polsce doszło do znamiennej wymiany zdań o potrzebie i sensie sztuki w życiu społecznym i narodowym. Pamiętając o tym, że nasz kraj podzielony przez zaborców nie istniał wówczas na politycznej mapie Europy [...]” (Rodziński, 2005, 11), warto naszkicować relacje pomiędzy ówczesnym społeczeństwem a sztuką.

Do okresu rozbiorowego w Polsce kultura i sztuka rozwijały się dość dynamicznie, tworząc swoiste dziedzictwo kulturowe i tożsamościowe. Rozbiory przyczyniły się do zahamowania/ograniczenia dynamiki rozwoju sztuki. To nie znaczy, że w poszczególnych zaborach twórcy/artyści nie pracowali, owszem tworzyli dzieła będące, jak zawsze, refleksją wobec otaczającej rzeczywistości. W tym okresie sztuka, obok artystycznych i rozrywkowych funkcji, pełniła funkcję edukacyjno-patriotyczną, była formą walki o wolność i zachowanie tożsamości narodowej. 1918 rok to początek Polski niepodległej. Rozpoczęte wtedy wielkie reformy życia społecznego, konstytuujące się polskie szkolnictwo obejmujące wszystkie poziomy, zainicjowały nowy okres dziejów polskiej kultury i sztuki. W tym okresie w polskim szkolnictwie podobnie jak w szkolnictwie europejskim, podjęto próby wprowadzania do programów elementów związanych ze sztuką, nauczaniem rysunku, modelowaniem. Był to czas poszukiwań nowych treści i form nauczania z wykorzystaniem sztuki (Rodziński, 2005, 12–14). Kolejne dekady po zakończeniu II wojny ukazały tendencje władz zorientowane na znaczącą obecność społeczeństwa w kulturze, traktujące ją, jak chcę wierzyć, nie tylko jako narzędzie polityki społecznej, ale również jako wartość samą w sobie. Jak zauważa Stanisław Rodziński: „W polityce kulturalnej PRL-u wielką wagę przywiązywano do tzw. upowszechnienia kultury. Oczywiście, wiele instytucji do tego powołanych [...] było równocześnie swego rodzaju punktami propagandowymi. Jeżeli jednak pracowali tam rzetelni pedagodzy i pedagodzy artyści, instytucje te nieraz odgrywały ważną rolę w życiu społecznym i kulturalnym. Podobnie rzecz wyglądała z programami szkolnymi, w których w latach sześćdziesiątych pojawiły się wychowanie plastyczne i muzyczne jako przedmioty w szkołach podstawowych i średnich” (Rodziński, 2005, 13). I chociaż w praktyce edukacyjnej nie były to trwałe ustalenia¹, to jednak dla

¹ W okresie transformacji edukacja w zakresie wybranych dziedzin sztuki, głównie muzyki i plastyki, przestała mieć postać obligatoryjną i przyjęła zasadniczo postać fakultatywną, w szkołach podstawowych klasy IV–VI miały lekcje plastyki i muzyki, ale gimnazja (do 2019 roku) oraz szkoły średnie najczęściej realizowały owe treści w wersji fakultatywnej.

holistycznego rozwoju dzieci i młodzieży, zwłaszcza w okresie swoistej izolacji (okres 1950–1989), braku powszechnego dostępu do kultury powszechnej oraz sztuki nowoczesnej, były to decyzje bardzo istotne. Dopiero w okresie transformacji zmiana systemu politycznego pozwoliła stopniowo społeczeństwu na coraz większe możliwości poznawania i doświadczania sztuki w przestrzeni globalnej. Czas ten sprowokował również twórców do odwagi wypowiedzi artystycznych opisujących realia, czynienia przedmiotem zainteresowań/twórczości tematy, które przez lata pozostawały na marginesie ich twórczości. To też czas dynamicznego rozwoju sztuki nowoczesnej oraz prezentowania jej nie tylko w zamkniętych przestrzeniach instytucji kultury, ale coraz częściej w przestrzeniach otwartych, ogólnie dostępnych.

„Wprowadzenie” kultury/sztuki w rozważania dotyczące istoty społecznego funkcjonowania, jakości życia, zwłaszcza w zbiorowościach wielokulturowych, należy skorelować z ustrojem społecznym, od okresu starożytności rozwijającym się i współcześnie określającym rzeczywistość zdecydowanej liczby państw, które właśnie demokrację postrzegają jako ustrój najbardziej sprawiedliwy dla ogółu społeczeństw. W ów nurt dążeń demokratycznych od wieków wpisywali się również swoją twórczością artyści różnych dziedzin sztuki. „W ciągu ostatnich kilkuset lat wielu krytycznych i niekonwencjonalnych artystów z pasją opowiadało się po stronie demokracji. Na przykład Picasso nie zgodził się na to, by *Guernica* znalazła się w Hiszpanii, dopóki nie zostaną tam w pełni przywrócone instytucje demokratyczne i wolności obywatelskie, bo jego obraz to własność ludu Hiszpanii. Inny przykład to radykalny reżyser teatralny Augusto Boal, który w końcu lat sześćdziesiątych, po dwóch wojskowych zamachach stanu w Brazylii, podjął trud odbudowy demokracji w sposób świadomie awangardowy, zapraszając widzów na scenę, by sami spróbowali dać odpowiedź na nurtujące kwestie polityczne. Trzecim, niezwykle wpływowym awangardowym zwolennikiem demokracji jest niemiecki artysta Joseph Beuys. W 1972 roku zwolniono go z Akademii Sztuki w Düsseldorfie za stwierdzenie, iż powinna ona do grona studentów przyjąć wszystkich, którzy chcą tworzyć sztukę. Działając w myśl własnej maksymy: każdy jest artystą, chciał dać wszystkim chętnym możliwość realizacji nieświadomionego twórczego potencjału i w ten sposób zdemokratyzować sztukę” (Levine, 2013, 27–28).

W konsekwencji przeobrażeń historycznych, lat doświadczeń wojennych, różnych ideologii, które pojawiły się w przestrzeniach różnych krajów, wreszcie chęci nie do końca odpowiednio rozumianej potrzeby upowszechnienia kultury i prostego jej odczytania przez różne grupy społeczne, także te o niskim poziomie wykształcenia, zamiast sztuki prezentującej istotną wartość tworzoną przez artystów społeczeństwu „zapropozowano” kulturę masową, kreując tym samym gusta społeczne pozbawione wrażliwości na artyzm, piękno, estetykę, wartość i wiedzę. „Wraz z nadejściem lat pięćdziesiątych XX wieku kultura masowa stała się obiektem ożywionej dyskusji nad formami kultury najbardziej odpowia-

jącymi demokracji. Wielu intelektualistów broniło wówczas kultury masowej właśnie ze względu na jej demokratyczny charakter, w przekonaniu, że umożliwia ona dotarcie najlepszych wytworów kultury do niezwyklejszych szarych ludzi, przez co podnosi poziom mas z niespotykaną – podobno – skutecznością. »Media masowe [...] to największa nadzieja szarego człowieka na kulturowe bogactwo, jakiego żadna poprzednia epoka nie pozwalała mu dostąpić, równie łatwo«. Elitaryzm Tocqueville’a i Milla, przerażonych brutalnością i niedouczeniem klas pracujących, wydawał się obrońcom kultury masowej reliktem hierarchicznego myślenia arystokracji, nieskorej do dzielenia się tym, co najlepsze w kulturze, z ogółem ludzkości. Krytycy tego zjawiska sądzili inaczej – według nich kultura masowa do tego stopnia zagraża dyskursowi publicznemu, że wręcz stawia pod znakiem zapytania samą demokrację. Bernard Rosenberg, jeden z redaktorów wpływowej antologii *Mass Culture*, przestrzegał: »w najgorszym razie kultura masowa grozi nie tylko zidioceniem naszych gustów, lecz również brutalizacją zmysłów – jest ona prostą drogą do totalitaryzmu« (Levine, 2013, 33).

W kontekście roli i znaczenia kultury masowej w procesach społecznych i rozwojowych kolejnych pokoleń dyskusyjna pozostaje także rola Internetu. Ten środek przekazu w popularyzacji kultury masowej staje się współcześnie najpotężniejszym medium/edukatorem kształtującym w znaczącym stopniu gusta i potrzeby bardzo wielu osób. To z kolei stwarza niebezpieczeństwo, że w sytuacji tak niewielkiego zasięgu i zakresu edukacji w obszarze kultury i sztuki rodzime społeczeństwo będzie w coraz większym zakresie socjalizowane wyłącznie w zakresie kultury niskiej, tym samym nie będzie możliwości wygenerowania potrzeb w obszarze kultury wysokiej. Tymczasem uwzględniając rzeczywistość, w znaczącym stopniu nasyconą niepokojącymi zjawiskami, swoiste przyzwolenie na rozpowszechnianie się przejawów kultury masowej oraz ignorancji wobec potrzeby natychmiastowego i systematycznego włączenia edukacji w zakresie kultury i sztuki o artystycznej i społecznej wartości, może przynieść jeszcze większą degradację funkcjonowania społecznego, wzrostu skali niepokojących zjawisk, niż ma to miejsce obecnie.

Obserwacja rzeczywistości czytelnie ujawnia, że podejmowane działania edukacyjne i społeczne w zakresie minimalizowania niepożądanych zjawisk i postaw nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Nie sądzę, by jedynym i absolutnym antidotum na wszelkie zło była sztuka, ale skoro doświadczenia z przeszłości oraz współczesne wskazują, że jej obecność w codzienności życia poprzez funkcje, które niezmiennie pełni, reguluje społeczne funkcjonowanie jednostek i zbiorowości, to słusznym zabiegiem wydaje się dostrzeżenie jej w życiowej przestrzeni oraz implikacja jej dzieł, różnych przejawów, które jeszcze nie znalazły tam miejsca, by najpełniej służyły społeczeństwu. „Obecności kultury w życiu człowieka sprzyja moralność, jej z kolei sprzyja kultura, zatem moralność i kultura/sztuka to byty wzajemnie się implikujące. Trafnie zauważał Sartre, pisząc, że moralność powstaje na podobieństwo dzieła sztuki, które jednocześnie

jest darem i wymaganiem (Gadacz, 2009b, 480). To celne skojarzenie w obszarze społecznego funkcjonowania, zwłaszcza że od zawsze zachowania społeczne ludzi w różnych układach geopolitycznych i społecznych były „odgrywanymi rolami”. Zasadniczo życie codzienne człowieka można porównać – jak przedstawiał to Goffman (2000) – do spektaklu teatralnego. „W pewnych okresach dziejów teatru, na przykład w renesansie lub baroku, »teatralność« zwykłego życia społecznego była motywem, a nawet głównym przedmiotem niezliczonych sztuk. Jednakże dopiero w XX wieku zaczęto się interesować faktycznymi indywidualnymi i społecznymi konsekwencjami takiego widzenia ludzkich działań, nie w zamiarach artystycznych, tylko z potrzeby badania i zrozumienia zachowań społecznych” (Carlson, 2007, 62). Świadoma i zaangażowana aktywność teatralna, także ta w wymiarze amatorskim, w obecnej rzeczywistości może przynieść bardzo pożądane efekty, zwłaszcza w społeczeństwach coraz bardziej zróżnicowanych etnicznie i kulturowo. Jednym z wielu przykładów wspomnianych aktywności, które realizują się w rodzimej przestrzeni, jest społeczna, już nie tylko lokalna, działalność Ośrodka „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów” w Sejnach. Działa od początku lat 90. XX wieku, prowadzi działania edukacyjno-animacyjne zorientowane na oswojenie współczesnej wielokulturowości, problemów etnicznych, wykorzystując w tym celu sztukę tworzoną przez samych mieszkańców. Jak mówi Krzysztof Czyżewski, dyrektor Ośrodka: „Sejny są położone pośrodku niczego, ale są punktem stycznym wielu kulturowych, narodowych i religijnych wpływów. Czyżewski ukuł pojęcie »małego centrum świata«, które można rozumieć wielorako: od miejscowości na pograniczach, peryferiach, przez miejskie dzielnice czy sąsiedztwa. [...] Małe centrum świata to nasza odpowiedź na kryzys wielkiego centrum. Nie odwracamy się od świata, ale tu, gdzie jest nasze miejsce, budujemy autentyczne centrum, którego siła tkwi w tym, że nie potrzebuje dominacji nad innymi, tylko partnerstwa” (Knera, 2018, 90). Działalność Ośrodka to doskonały przykład społecznej edukacji poprzez sztukę teatralną i mimo że w amatorskim wydaniu, to z uwagi na wartość, prezentowane treści oraz formę działań nie sposób nie przypisać jej artystyczne wydania.

Potrzebę większej obecności kultury i sztuki w przestrzeni lokalnych środowisk dostrzega coraz więcej osób reprezentujących twórców oraz społeczników, osób świadomych, czym jest kultura i jaką ma wartość społeczną. W odbywających się, często z inicjatyw oddolnych, Kongresach Kultury podejmowane są dyskusje nie tylko dotyczące subwencji dla poszczególnych instytucji kultury tudzież innych artystycznych wydarzeń, ale także rozmowy na temat lokalnych inicjatyw w sferze kultury i sztuki. Nadal jednak udział kultury w codziennym życiu środowisk społecznych jest daleki od oczekiwań. Może dlatego, jak podsumował prof. Tomasz Szlendak na podstawie obserwacji licznych sfer wykluczenia społecznego, kultura odkleiła się od struktury (Bendyk, 2016a, 80). Uwzględniając aspekty historyczne i aksjologiczne, to dziwne, bo: „Kultura i sztuka zawsze

były podstawową przestrzenią diagnozowania problemów społecznych. Tylko w wolnej twórczej kulturze pojawiają się pierwsze intuicje innego świata i wizje naprawy świata zastanego. Tylko w otwartym i aktywnym społeczeństwie obywatelskim może dokonywać się zmiana” (Bendyk, 2016a, 80). „W ostatnim tekście *Sztuka i alienacja* ujawniał tragiczny paradoks współczesnego człowieka, który tworzy swój świat, tworzy kulturę, naukę, sztukę, technikę i to wszystko zaczyna w pewnym momencie wymykać mu się z rąk, nie tylko by żyć autonomicznym życiem, ale by obrócić się przeciwko niemu. Ten właśnie mechanizm alienacji, który już wtedy zauważył Read, nawiązywał do dziewiętnastowiecznego jej rozumienia, a jednocześnie antycypował jej określenia, które się pojawiają u Fromma i wielu innych komentatorów świata współczesnego w drugiej połowie XX wieku” (Wojnar, 2010, 18). Od przywołanej konstatacji minęło kilka dekad, postęp cywilizacyjny, rozwój technologii zmieniły oblicze świata i w opisywanym zakresie – postaw człowieka, relacji społecznych, odpowiedzialności, szacunku – nastąpiła także zmiana, jednak nie w pozytywnym, pożądanym zakresie. Obraz rzeczywistości ilustruje postępującą degradację człowieczeństwa, świata przyrody i dziedzictwa kulturowego. Powszechnie zauważalna orientacja na siebie i na teraźniejszość, przed czym ostrzegali nie tylko Schiller i Read, nie sprawdza się. Deficyt pamięci i szacunku wobec przeszłości oraz brak odpowiedzialności za przyszłość nie „wróży” dobrze. Realnym ratunkiem dla świata, dla ludzkości – co podkreślali myśliciele już w starożytności – jest edukacja kształcąca ku odpowiedzialności dla przyszłości z pamięcią o przeszłości.

2. Rewitalizacja szkolnego procesu edukacyjno-wychowawczego z wykorzystaniem kultury i sztuki

Sztuka zarysowuje się jako zasługujący na uwagę »instrument« kształcenia człowieka, nie tylko w zakresie jego kultury estetycznej, lecz i we wszystkich innych zakresach przeżyć i działań (Irena Wojnar).

Jeżeli zgodzimy się z przywołanymi słowami Ireny Wojnar, to nasuwa się refleksja, że niezbędne jest podjęcie wszelkich działań, które ową myśl uskutecznią. Pośród środowisk wychowawczych, z których każde, w określonym zakresie, może aplikować sztukę w proces edukacyjno-wychowawczy, miejsce czołowe – uwzględniając szereg uwarunkowań – zajmuje szkoła. Instytucja społeczna, która realizując programowy cykl dydaktyczny i wychowawczy, może najsprawniej wprowadzić we wspomniane obszary treści kultury i sztuki, tak by zaistniały we wszystkich zakresach ludzkiej aktywności. Powiązanie/ współdziałanie pedagogiki i kultury/sztuki, jak już wcześniej wspominałam, nie jest żadną nowością, przeciwnie: prowadzenie wspólnych działań jest wyrazem

świadomości pedagogów i kontynuacją zamysłów świątłych reprezentantów minionych epok.

„Zagadnienia relacji pomiędzy pedagogiką a kulturą – rozumianą zarówno w sensie antropologicznym, jak i humanistycznym – wydają się szczególnie istotne u progu XXI wieku w kontekście funkcjonowania Polski w strukturach Unii Europejskiej. Kwestia nieobecności (bądź obecności w stopniu niewystarczającym) zagadnień edukacji kulturalnej, wychowania estetycznego itp. w programach szkolnych, a także problematyka kształcenia profesjonalnej kadry dla instytucji kultury stają się więc ważnym problemem współczesności” (Bobrowicz, 2009a, 7). Ten kierunek myślenia można odnotować m.in. w dokumentach z 1988 roku, kiedy to „UNESCO proklamowało Światową Dekadę Kultury. W deklaracji programowej potwierdzono kulturowy wymiar edukacji. Program ten ukazywał współczesną sytuację sztuki w kontekście wartości i dialogu kultur” (Zalewska-Pawlak, 2005, 28). Zwrócono tu uwagę zarówno na aksjologiczny wymiar kultury oraz na jej prakseologiczne konteksty nawiązujące do dokonujących się przemian społeczno-kulturowych, dostrzegając w niej istotny potencjał w oswojaniu/porządkowaniu coraz bardziej niestabilnej współczesności. To oznacza, że w prowadzonych debatach związek pedagogiki i kultury był stale eksponowany, zwłaszcza w kontekście rozwijającej się wielokulturowości, która w pewnym zakresie wzniciła intensywność dyskusji w przedmiotowym obszarze. „Sztuka w ujęciu pedagogicznym zyskuje szerszy zakres. Zadania edukacji kulturalnej wyznaczonej przez UNESCO sugerują ukierunkowanie na działalność na rzecz wielokulturowości. Różnorodność powinna stać się źródłem kreatywności. Zdaniem I. Wojnar tendencje światowe w edukacji wzmacniają znaczenie wychowawczej roli sztuki. Nowy termin – edukacja wielokulturowa – nie oznacza jej zdaniem niczego innego, jak tylko wychowanie przez sztukę w perspektywie kulturowych różnicowań współczesnego świata” (Zalewska-Pawlak, 2005, 29). Opisując przywołany termin – *edukacja wielokulturowa* – Jerzy Nikitorowicz zauważa: „Silna identyfikacja z kulturą regionalną nie stoi w opozycji do zainteresowania innymi kulturami. Im większe i bardziej widoczne w sferze publicznej jest różnicowanie kultur lokalnych, regionalnych, narodowościowych, etnicznych, religijnych czy wyznaniowych, tym większa zachodzi konieczność ustawicznego rozpoznawania wielokulturowości oraz prowadzenia świadomej polityki w tym zakresie” (Nikitorowicz, 2003, 937). Nawiązując do słów Wojnar, można zauważyć, że działania wpisujące się w edukację wielokulturową/międzykulturową są pełną formą prewencji, w której kluczowe jest wychowanie i nauczanie świadomości obecności i inności odmiennych kultur oraz dostrzeganie ich wartości ponadregionalnej, wreszcie zrozumienie, że poznanie i uznanie ich odmienności/wartości pozwoli na sprawną komunikację, dialog oraz porozumienie.

Opracowany przez Komisję pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa dokument już pod koniec 1993 roku (Delors, 1998, 277–278) był wyrazem refleksji nad

ówczesnym poziomem edukacji, dostrzeżeniem rysujących się potrzeb w perspektywie dynamicznych wieloaspektowych zmian cywilizacyjno-społecznych, wreszcie był to wyraz wrażliwości i namysłu wobec przyszłości. Dokument ten 30 lat później w istotnym stopniu odpowiada współczesności. W kontekście prowadzonych analiz należy zauważyć, że jak większość tego typu dokumentów, tak i ten w niewielkim stopniu podnosi kwestię szerszego i systematycznego włączenia kultury/sztuki do procesu dydaktyczno-wychowawczego, co w moim odczuciu jednoznacznie świadczy o nieświadomości wartości i roli kultury w całości kształcie tego najbardziej podstawowego i istotnego dla całego społeczeństwa procesu, wychowania i edukacji. Sygnalizuję to, bo dość powszechna marginalizacja kultury i sztuki, zwłaszcza w procesie edukacji młodego pokolenia, skutkuje od lat postawami, które nie korelują z obowiązującymi wartościami i zasadami życia społecznego. Mimo tych uwag uważam, że całość raportu jest niezwykle cenna.

W prowadzonych analizach istotne jest to, że znaczenie, a nawet ranga kultury i sztuki w procesie edukacyjno-wychowawczym znalazły odzwierciedlenie w opracowaniach międzynarodowych o zasięgu globalnym, o czym świadczy m.in.: uchwalony w 1992 roku w Genewie dokument określający zamysły edukacji kulturalnej, które miały obejmować:

- „– popularyzację dziedzictwa kulturowego oraz aktywnego uczestnictwa we współczesnym życiu kulturalnym,
- zaangażowanie w procesy upowszechniania kultury,
- uwrażliwienie na równoważną godność kultur i na podstawową więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością,
- edukację estetyczną i artystyczną,
- kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich,
- przygotowanie do krytycznego korzystania z masowych środków przekazu,
- kształcenie interkulturalne czy wielokulturowe” (Torowska, 2005, 36).

Przywołane refleksje/propozycje, które podtrzymują potrzebę nieustannej przedmiotowej edukacji, pozostają nadal aktualne mimo upływu kolejnych dekad. Zapewne nie tylko z powodu braku odpowiednich działań zmieniających obecną sytuację, ale również z powodów tak trafnie wyłożonych przez Tadeusza Lewowickiego: „Edukacja jest wytworem kultury, a kultura trwa i rozwija się dzięki edukacji. Dzieje edukacji dostarczają niezliczonych dowodów na to, że dorobek kultury materialnej, a przede wszystkim kultury duchowej, był i pozostaje treścią i istotą oświaty w ogóle, a oświaty szkolnej w sposób szczególny” (Lewowicki, 2003, 44).

Podczas rozważań nasuwa się pytanie, czy kultura należy do edukacji, czy może edukacja do kultury. Tak postawione pytanie nurtuje zapewne wielu, tak jak wiele może być uzasadnionych odpowiedzi. Nie wydaje mi się konieczne formułowanie odpowiedzi, tym bardziej, że jedynej i słusznej raczej nie ma. Trafne w tym względzie jest wyjaśnienie Jérôme’a Clémenta: „Słowo »należy«

nie jest tutaj chyba najważniejsze. Rzecz raczej w tym, jak przejść od jednego do drugiego, a nie jest to prosta sprawa. Nauka jest niezbędna. Mówiąc o edukacji, mamy na myśli dostęp do wiedzy, której człowiek samodzielnie nie zdobędzie, a w każdym razie nie opanuje jej w taki sam sposób. Trzeba główkować, żeby zrozumieć pewną liczbę zjawisk, co jest konieczne, by potem znaleźć dla siebie miejsce w społeczeństwie i zrozumieć, jak ono funkcjonuje. Wiążą się z tym pewne przymusy. System szkolny to system oparty na przymusowym przyswajaniu sobie wiadomości, jakie nauczyciel przekazuje uczniom. Wysilek i praca. To też może sprawiać przyjemność” (Clément, 2010, 82). Należy zatem pozwolić rozwijać się obu obszarom, wzajemnie z nich korzystając, wtedy nie tylko każda z dziedzin będzie się bardziej rozwijać, ale i szkolne przyswajanie nauki i kultury stanie się sprawniejsze i skuteczniejsze.

„Od nauczycieli XXI wieku oczekuje się wiedzy merytorycznej/metodycznej i pedagogicznej, a także społecznej i w obszarze kultury i sztuki” (Banach, 2002). Odrębną kwestią pozostaje spełnienie owego oczekiwania. Jak na razie w 22. roku XXI stulecia, przynajmniej w zakresie kultury i jej implementacji w poszczególne obszary nauki, jak ilustruje rzeczywistość, niewielu nauczycieli dysponuje wiedzą i odpowiednimi umiejętnościami oraz chęcią wprowadzenia sztuki w obszar własnego przedmiotu. Zapewne zatem kwestią przyszłości pozostaje merytoryczne kształcenie nauczycieli w tym zakresie, tak by kultura/sztuka na stałe zagościły w szkolnym procesie edukacyjno-wychowawczym. Uwzględniając powyższe, niezbędna jest rewitalizacja procesu nauczania, tak by artystyczne treści, adekwatne do poszczególnych zakresów tematycznych, można było włączyć do treści poszczególnych dziedzin nauki oraz wprowadzić na stałe do programu edukacji przedmiotów artystycznych obejmujących podstawowe dziedziny sztuki. Jakkolwiek na poziomie szkoły podstawowej i średniej przedmioty artystyczne są w pewnym zakresie i formie realizowane – w szkole podstawowej klasy IV–VII mają zajęcia z zakresu muzyki i plastyki, a w klasie VIII tych zajęć w obecnej strukturze już nie ma, natomiast w szkołach średnich/ogólnokształcących w klasach I–IV jest obecnie przedmiot – często w formie fakultatywnej – wiedza o kulturze, który w założeniu ma ujmować wszystkie dziedziny sztuki. Praktyka szkolna – na podstawie obserwacji, rozmów/wywiadów z uczniami – wskazuje, że wspomniane zajęcia nie są wszędzie prowadzone na zadowalającym poziomie. Warto zwrócić uwagę, że w systemie edukacji szkolnej szkół średnich, takich jak technika specjalnościowe, a także szkół branżowych/zawodowych przedmioty artystyczne są nieobecne, co może w znacznym stopniu rzutować na deficyt rozwojowy młodego pokolenia w tym zakresie. Rysuje się zatem wizja szkolnictwa stojącego w obliczu kryzysu, otwierającego się na nową formułę/filozofię kształcenia, której istotą jest kształtowanie umiejętności i postaw uczniów umożliwiających im odnalezienie się w świecie pełnym trudności i niepokoju (zob. Bielecka, 2010). Współczesna szkoła winna odpowiadać na rysujące się

potrzeby. Czy jednak ten fakt dostrzegają osoby odpowiedzialne za edukację (Sawisz, 1989)?

Każda reforma edukacji stawia wymogi nauczycielowi, aby był mistrzem, przewodnikiem ucznia, aby był innowacyjny. Część osób zwraca uwagę, że kształcenie w zakresie sztuki wymaga znacznych nakładów finansowych, jest to jednak tylko część prawdy, bo nie trzeba od razu wyposażać sal lekcyjnych w urządzenia, przedmioty spełniające wymogi pracowni artystycznych, wystarczy odrobina wyobraźni i chęci skorzystania z oferty instytucji kultury lub innych miejsc/przestrzeni, w których sztuka jest obecna. Szkoła nie ma być filharmonią czy pracownią malarską, rzeźbiarską czy architektoniczną, salą teatralną – chociaż o to może najłatwiej, lecz ma być środowiskiem, w którym świadomy wartości artystycznych i społecznych sztuki nauczyciel zechce wprowadzić wychowanka w świat kultury, zainicjuje w nim potrzebę uczestnictwa w jej ofertach, wypracuje potrzebę odkrywania sztuki w poszczególnych dziedzinach nauki i w codziennym życiu. Sukcesem szkoły będzie, gdy absolwent szkoły – podstawowej czy średniej – będzie miał potrzebę korzystania z instytucji kultury, będzie wrażliwy na piękno materialne i duchowe, a owa wrażliwość przeniesie się na funkcjonowanie i codzienne relacje społeczne. „Uczestnictwo w sztuce, w kulturze powszechnej powinno dotyczyć życia na co dzień, takiego, które dawałoby to, co daje sztuka: satysfakcję w tworzeniu jedności kompozycyjnej z pełnym, ekspresyjnym zaangażowaniem i możliwością tworzenia wokół siebie ładu, który jest istotą sztuki. Wokół siebie, czyli we wnętrzach mieszkań, na ulicach, w stosunkach między ludźmi, w ustrojach społecznych” (Hohensee-Ciszewska, 1982, 189). Edukacja w tej mierze winna być w pełni kompleksowa, poprzez poznawanie poszczególnych dziedzin sztuki, powinna wykształcić umiejętność holistycznego postrzegania np. walorów plastycznych, architektonicznych czy literackich w jednym dziele, przedmiocie. Świadomość historycznych początków edukacji kulturalnej winna stać się asumptem do zintensyfikowania działań w tym zakresie. „Wprawdzie już katedry gotyckie oddziaływały na człowieka w sposób niejako zintegrowany, łącząc wrażenia wizualne, wywołane przez szczególne walory architektury i wystroju wnętrz, ze słuchowymi – muzyką i symboliczną poetyką żywego słowa, ale jednak dopiero oświecenie określiło zasady oddziaływań wychowawczych przez sztukę” (Krawczyk, 1975, 14). Kolejne epoki w różnym stopniu podejmowały próby włączenia sztuki do procesu edukacji, ale zawsze były one widoczne. Skoro zatem tak odległa historia ujawnia już ową praktykę, to tym bardziej współczesność powinna odpowiedzieć na takie wyzwanie. Zwłaszcza, że jak zauważał Read: „sztuka jest czymś więcej niż tylko dodatkiem do życia, jest istotnym elementem harmonizującym funkcjonowanie psychiki ludzkiej, szczególnie rozchwianej w epoce współczesnej, może przywrócić człowiekowi utracone wartości życia uczuciowego i wyobraźni, pogłębić proces spostrzegania, myślenia i rozumienia, wyzwalać i rozwijać właściwe każdemu człowiekowi dyspozycje twórcze” (Read, 1976, 45).

Upowszechnieniu i rozwojowi implementacji kultury/sztuki w szkolny proces edukacyjno-wychowawczy winno towarzyszyć przeświadczenie, że: „Sztuka towarzyszy człowiekowi przez całe życie. Przeżywanie sztuki to proces otwarty, cenny dla rozwoju młodzieży, zaspokajający, a równocześnie rozwijający wciąż nowe potrzeby. Sztuka staje się swoistym źródłem wiedzy o człowieku [...], zarówno przez pryzmat jego obrazu, jaki rysuje, jak i przez pryzmat doświadczeń ludzkich, które pobudza. Ujawnia napięcia, niepokoje, przeżycia odrębne i swoiste. Obok więc sztuki będącej obrazem człowieka, obok sztuki – „narzędzia” jego rozwoju i sublimacji, istnieje także sztuka, dzięki której poznajemy sekrety ludzkich doświadczeń i mechanizmy nimi rządzące, sztuka będąca po prostu źródłem estetycznej samowiedzy człowieka” (Plisiecki, 2009, 15–16).

Nie jest moim zamysłem proponowanie szczegółowych rozwiązań metodycznych w przedmiotowym zakresie jako jedynych i słusznych, sądzę bowiem, że w znacznym zakresie nauczyciele potrafią sami zaproponować dobre rozwiązania, najlepsze metody i formy zajęć, chcę raczej wskazać możliwości integracji różnych dziedzin sztuki w obszarze innych dziedzin nauki obecnych w szkole. Określone propozycje/refleksje dotyczą zarówno sfery dydaktycznej, jak i wychowawczej.

Nie tylko każda dziedzina sztuki, ale każde jej dzieło oscyluje wokół ludzkich spraw, zaświadczać o historii, jak również kształtując przyszłość. Nie bez przyczyny sztukę określa się niekiedy mianem zwierciadła ujawniającego jawną czy skrywaną rzeczywistość. Pozwala uczestniczyć w doświadczeniach innych, stając się tym samym diagnozą rzeczywistości, laboratorium doświadczeń, wreszcie profilaktyką. W tym kontekście postawione pytania i próby odpowiedzi nabierają istotnego znaczenia. „Czy wspólnota edukacyjna ma szansę łączyć ludzi ponad wszelkimi podziałami? Czy edukacja może mieć siłę sprawczą zbliżania, budowania pomostów jednoczących ludzi z różnych stron świata, o odmiennej kulturze, wartościach, religiach czy interesach? Jeśli uznać rację Federico Mayora, iż przyszłość należy wcześniej pomyśleć i zaprojektować, nie godząc się na bierne oczekiwania biegu historii, warto zastanowić się, co może stać się fundamentami lub co można uznać za fundamenty budowania wspólnot, w tym i wspólnot europejskich” (Sajdak, 2005, 7).

Uwzględniając tendencje globalizacyjne, trzeba wskazać, że przed edukacją stają kluczowe zadania, które „winny być realizowane w dwóch nurtach. Pierwszym z nich jest wprowadzanie młodych ludzi poprzez poznawanie kultury »mojej małej ojczyzny« do kultury zjednoczonej Europy i całego świata. Drugi obszar zadań wyznacza promowanie – przy pełnym szacunku dla kulturowej odrębności i tożsamości – działań na rzecz budowania »kultury pokoju« jednoczącej ludzi ponad podziałami, kształtowanie kompetencji do podejmowania dialogu z »Innym« i czerpania z tego kontaktu wartości dla własnego rozwoju” (Sajdak, 2005, 7–8). Przywołane nurty pomimo upływu kilkunastu lat nadal wydają się aktualne. Aby proponowany stan osiągnąć, niezbędna jest edukacja

w zakresie kultury i sztuki. Już sam fakt wprowadzenia w strukturę programu edukacyjnego od wielu dekad zajęć z plastyki i muzyki jest potwierdzeniem świadomości osób odpowiedzialnych za edukację młodego pokolenia, ich wrażliwości estetycznej. Te dwa przedmioty – zmieniające na przestrzeni lat nazwy – zasadniczo nie zmieniły zakresu treściowego. Niezmiennie proponowane treści podstawy programowej z plastyki i muzyki obejmują zarys rozwoju poszczególnych dziedzin, przegląd kształtowania się poszczególnych form artystycznych i ich reprezentantów – w plastyce: malarstwo, rzeźba, architektura czy w muzyce – muzyka ludowa, klasyczna, jazzowa, rozrywkowa. Treści te obejmują również kształtowanie się nowych/nowoczesnych gatunków muzycznych oraz sztuki nowoczesnej – architektury, malarstwa, sztuk wizualnych. Obie dziedziny od zawsze uwzględniają również kreowanie twórczości własnej uczniów – w zakresie gry na instrumencie, śpiewu indywidualnego i zespołowego/chóralnego oraz twórczości – rzeźby form przestrzennych. Na przestrzeni lat zmieniały się jednak metody i formy pracy, uzależnione w znacznej mierze od nauczycieli realizujących dane treści. Wspominając o formach prowadzenia zajęć, warto pamiętać, że zasadniczo od dwóch dekad bacznie zwracano uwagę na adekwatne przygotowanie nauczycieli plastyki czy muzyki, w przeszłości bowiem zajęcia te prowadzili często nauczyciele bez merytorycznego przygotowania, co skutkowało najczęściej tym, że dominowała forma aktywności własnej ucznia, wiedza teoretyczna była natomiast niemal całkiem pomijana. Potwierdza to literatura przedmiotu oraz opinie młodzieży pobierającej edukację w ostatnich dekadach minionego wieku. Jeszcze kilka lat temu można było przeczytać: „Plastyka nieustannie traktowana jest jako nauka rysowania i malowania, preferująca percepcyjno-odtwórczy charakter aktywności ucznia i stawiająca sobie za cel rozwijanie i kształcenie takich zdolności i umiejętności, które będą pomocne mu w tworzeniu obrazów możliwie zgodnych z postrzeganą naturą. Jakby zupełnie niedostrzegana jest cała gama dobrodziejstw wpływających na ucznia, które kształtując jego sferę emocjonalną i duchową, dopełniają jego rozwój intelektualny. Wyraźna, zintegrowana osobowość, twórcza postawa, ciekawość przemian i umiejętność dostosowania się do ich dynamiki, świadomość plastyczna i potrzeba uczestniczenia w procesach kultury – wszystko to można osiągnąć, traktując edukację artystyczną poważnie i profesjonalnie ją prowadząc” (Bielecka, 2010, 173; Szuścik, 2005; Szuścik, 2014; Stasiakiewicz, 2000).

Podobnie przedstawiała się sytuacja muzyki; próbowano diagnozować umiejętności uczniów pod względem wokalnym, motywując do nauki tekstów różnych pieśni i piosenek, nie wprowadzając zupełnie treści z zakresu kształtowania się muzyki, jej historii. Często przez lata edukacji w tym zakresie uczniom nie stwarzano okazji do bezpośredniego uczestnictwa w koncercie, wizyty w muzeum czy galerii. Co więcej, niekiedy nawet nie wprowadzano form pośredniego kontaktu, za pomocą nagrań muzycznych czy percepcji dzieł sztuki: malarstwa, grafiki, rzeźby i architektury w wydaniu albumowym. Wspominam o tym nie

z zamysłem czystej krytyki, ale z refleksją, która każe stwierdzić, że takie metody i formy pracy w obszarach artystycznych skutkowały nie tylko brakiem konkretnej wiedzy, ale też brakiem zainteresowania i potrzeby bezpośredniego kontaktu ze sztuką, nie wspominając o poznaniu i uświadomieniu wartości artystycznych, estetycznych i społecznych sztuki. Tymczasem fakt, że artystyczne przedmioty są nadal obecne w szkolnym procesie edukacyjnym, można wykorzystać nie tylko, by wyposażać ucznia w wiedzę w odpowiednim obszarze, ale także by ją rozwijać i zastosować w edukacji innych dziedzin nauki. W procesie edukacyjno-lekcyjnym nauczyciel w oparciu o odpowiednie książki przedmiotowe, materiały źródłowe, materiały ikonograficzne oraz nagrania muzyczne na poszczególnych etapach edukacji ma możliwość zapoznania ucznia ze sztuką, jej poszczególnymi dziedzinami – nawet jeżeli w ograniczonym zakresie – stosując odpowiednie metody: podające, poszukujące, wprowadzając dyskusję nad danym dziełem, sięgając do pamięci, obserwacji i własnych doświadczeń uczniów. Ważnym aspektem są też formy pracy: indywidualne czy zespołowe, które poza walorem poznawczym skutkują też integracją i odpowiedzialnością. Nie jest odkryciem, że edukacja w zakresie przedmiotów artystycznych najpełniej sprawdza się w sytuacji bezpośredniego kontaktu ucznia z dziełem sztuki. Młody człowiek ma możliwość poznania nie tylko danego dzieła – plastycznego czy muzycznego, ale ma też szansę odczytania go w przestrzeni jemu przyjaznej i przeznaczonej. W sali koncertowej, gdzie najlepiej, bez żadnych zakłóceń zabrzmiała kompozycja, czy w muzeum, gdzie pośród innych dzieł, w atmosferze ciszy, przestrzeni i wielości obrazów, grafik czy rzeźb popłynie z nich czytelny komunikat/przesłanie. Wprowadzenie młodzieży w przestrzenie instytucji kultury winno być poprzedzone odpowiednimi treściami adekwatnymi do prezentowanych dzieł. To ważne, aby uczeń dysponował bodaj minimalną wiedzą, co ogląda lub czego słucha, kto jest autorem danego dzieła, wreszcie – z jakiej epoki ono pochodzi. Bezpośrednia percepcja dzieła umożliwia zdobycie wiedzy, stwarza perspektywę przeżycia i ukazania emocji, dostrzeżenia jego estetyki i estetyki miejsca, w którym jest eksponowane. Owa bezpośredniość stwarza też większą możliwość zainteresowania danym twórcą czy kierunkiem, gatunkiem muzycznym czy nurtem w malarstwie, generując dalsze samodzielne poszukiwania w sztuce.

Sceptycy lekcji w filharmonii lub muzeum czy galerii wskazują na bariery, brak możliwości wprowadzenia takiej formy, zwracając uwagę na koszty oraz odległość między miejscem zamieszkania a instytucją kultury. To może w pewnym sensie stanowić przeszkodę, ale tylko w sytuacji na przykład cotygodniowego korzystania. Tymczasem wspomniane bariery to najczęściej „forma unikania”, o czym najlepiej zaświadcza praktyka edukacyjna. Po pierwsze, nader często zdarza się, że uczniowie szkół zlokalizowanych w miastach, gdzie wspomniane instytucje działają, niekiedy w całym cyklu edukacyjnym ani razu ich nie odwiedzają, po wtóre, młodzież może skorzystać ze zniżek, a wiele zajęć bezpośrednio kierowanych do młodzieży nie wymaga żadnych środków finan-

sowych, wreszcie – w naszym kraju odległości pomiędzy nawet małymi miejscowościami, gdzie znajdują się szkoły podstawowe, a miastami, gdzie ulokowane są instytucje kultury: filharmonie, galerie, muzea, nie przekraczają kilkudziesięciu kilometrów, zorganizowanie zatem co najmniej dwóch wyjazdów w ciągu roku szkolnego nie powinno stanowić problemu. Uważam, że problemem jest tylko chęć i zorganizowanie takich zajęć w środowisku otwartym. A to kolejny aspekt ujawniający potrzebę edukacji, również nauczycieli, w tym zakresie.

Współcześnie w szkole młodzież ma możliwość poznawania sztuki dzięki przedmiotom artystycznym: muzyce i plastyce, już jednak tylko pobieżna analiza ujawnia, że odnajdujemy inne zakresy, w muzyce – to różne gatunki i formy muzyczne, a w plastyce – malarstwo, grafikę, rzeźbę czy architekturę; można również odnaleźć pozostałe dziedziny sztuki: literaturę, film i teatr w ramach zajęć z języka polskiego czy historii; niektórzy nauczyciele realizują w ramach kultury fizycznej nawet taniec czy choreografię. Właściwie wszystkie podstawowe dziedziny sztuki można odnaleźć w aktywności edukacyjno-wychowawczej szkoły. Znaczące w edukacji wykorzystującej sztukę jest to, że poszczególne dziedziny są prezentowane nie tylko w „czystej” postaci, ale również w układach złożonych. Idealnym przykładem takiej kompozycji jest teatr, dziedzina w pełni odrębna, a jednocześnie struktura zbudowana z innych dziedzin – wspomniane układy/kompozycje uczniowie i nauczyciele sami mogą tworzyć, obserwując świat przyrody, przestrzeń lokalną, która podsuwa takie rozwiązania, stanowiąc nie tylko przykład wyrazu artystycznego, ale logicznej, uzasadnionej potrzeby.

Zasadniczo każda dziedzina sztuki jest samodzielnym bytem, ale już w minionych epokach twórcy łączyli pewne elementy, dokonywali zapożyczeń z innych dyscyplin, aby jaskrawiej przedstawić swoje dzieło. Jak zauważa Władysław Tatarkiewicz, zjawisko integracji w sztuce nie jest nowe, bowiem: „integracja istniała od początku kultury europejskiej, a jej wymownym przykładem był teatr starożytnej Grecji, łączący poezję, muzykę, taniec, plastykę, nawet architekturę. Później »integrowały« misteria średniowieczne i obrzędy kościelne. Może więc integracja sztuk już się dokonała, a tylko nauczyciele nie wiedzą, co zrobić z tym faktem, i widzą wszystko oddzielnie, uwikłani w swoje przedmioty szkolne” (Plisiecki, 2009, 16). Wspomniane uwikłanie w przedmioty nie stanowi bariery w poznawaniu sztuki, przeciwnie: może sprawić, że przekazywane treści będą szersze, a to z kolei pozwoli na zrozumienie i korelację z innymi dziedzinami.

Rozumienie istoty i funkcji sztuki, w społecznym bycie może przyczynić się do jej zastosowania i wyodrębnienia w każdej dziedzinie wiedzy. „Okazuje się, że wiedza o sztuce koreluje ze wszystkimi przedmiotami nauczania w sensie głęboko pojętym, należy te powiązania odkrywać, ujawniają się wtedy w sposób realny i konkretny wspólne drogi kreowania (kształtowania) rzeczy i pojęć, poznawania świata, wspólne drogi przeżyć emocjonalnych, ich motywacji, a więc te drogi, którymi sztuka powiązana jest ze światem i na których może się spełniać wychowanie przez sztukę” (Starzec, 1981, 195). Ze względu na

wartość artystyczną i społeczną sztuki odnalezienie przejawów poszczególnych jej dziedzin w dyscyplinach nauki i w procesie przedmiotowo-lekcyjnym może i powinno stać się powinnością nauczyciela każdego przedmiotu. W stwierdzeniu tym nie znajduję żadnego fałszu, jedynie zakres i dziedzina sztuki mogą wprowadzać pewne zróżnicowania. Treści każdego przedmiotu można lepiej zrozumieć, uatrakcyjnić jego poznanie, wzbogacić jego przekaz czy zainteresować nim ucznia właśnie przez poszczególne dziedziny sztuki. Włączenie czy dostrzeżenie sztuki w przedmiotach szkolnych może też doprowadzić do ich korelacji, bo szkolna odrębność przedmiotowa nie oznacza odrębności rozwojowej. Właściwie nie istnieje w praktyce żadna dziedzina nauki, która nie korzystałaby z dorobku innych dziedzin, dlaczego nie miałyby korzystać z dorobku kultury i sztuki?

Potrzeba korelacji sztuki z poszczególnymi dziedzinami wiedzy wpisanymi w przestrzeń szkolnej edukacji, integracja w nowoczesnym kształceniu, może dotyczyć wszystkich przedmiotów, nawet tak pozornie odległych, jak matematyka czy chemia. Tu również można odwołać się do charakterystyki epoki danego uczonego, zastosowania obliczeń i właściwości materiałów w architekturze, wykorzystania ukształtowania terenu. Każda dziedzina nauki jest w mniejszym lub większym stopniu zilustrowana w malarstwie, grafice, literaturze, filmie, muzyce, dramacie operowym lub teatralnym. Koncepcja mariażu sztuki i nauki nie jest nowym pomysłem, ale swoistą kontynuacją coraz śmielej ukazującą obopólne korzyści. Jedynym „ograniczeniem” w tej materii jest chęć i wyobraźnia nauczyciela i uczniów. Nauczyciel nadal w układzie szkolno-lekcyjnym pozostaje przewodnikiem, ale to nie sprawia, że tylko on ma być „odkrywcą” w przedmiotowym zakresie, przeciwnie: jego rola może ograniczyć się do inspiracji, ukierunkowania, tak by „odkrywcami” sztuki w nauce byli sami uczniowie. Prowadząc proces dydaktyczny, według propozycji Bogdana Nawroczyńskiego czy Wincentego Okonia, możemy ująć go w następujące formy lekcyjne: podające, problemowe, ćwiczeniowe, eksponujące czy mieszane, każda z nich może prezentować czy wykorzystywać sztukę jako zasadniczy podmiot zajęć lub jako pewne uzupełnienie, ilustrację omawianego problemu. Choć są to propozycje form lekcyjnych sprzed ponad pół wieku, to zasadniczo się one nie zmieniły. Zmianie, uwzględniając dokonujące się przemiany oraz rozwój nauki i technologii, uległy treści, formy, typy lekcji czy środki dydaktyczne niezbędne w procesie edukacji. W wyróżnionych rodzajach jednostek lekcyjnych należałoby wprowadzić nazwę: *lekcje/zajęcia „bezpośredniego kontaktu”*, prowadzone w instytucjach kultury, odbywające się w środowisku otwartym, których nie należy mylić z edukacją równoległą – pozaszkolną, w ramach czasu wolnego zgodnie z zasadami samokształcenia i edukacji permanentnej.

W całości kształcenia szkolnej pracy edukacyjnej, uwzględniając potrzebę szerszego i powszechnego wprowadzenia sztuki do procesu edukacyjnego, wyposażając tym samym młodego człowieka w wiedzę o sztuce, jej funkcjach i wartości,

należałoby w większym stopniu prowadzić zajęcia nie tyle metodą podającą czy tylko pogładową, ale nade wszystko metodą poszukującą, metodą dociekań/działań. Nauczyciel winien wzbudzać ciekawość, zainteresowanie danym zjawiskiem, przedmiotem, zachowaniem/postawą i motywować do poszukiwań rozwiązań, do dzielenia się poglądami i refleksjami wobec danej sytuacji czy rzeczywistości. Samodzielność zdobywania wiedzy pozwala na zasadniejszą jej implementację w praktyce. Trudno zatem nie zgodzić się z tezą J.S. Brunera: „Im bardziej dziecko potrafi traktować uczenie się jako odkrywanie czegoś, a nie jako uczenie się o czymś, tym silniej wystąpi u niego tendencja do uczenia się na zasadzie autonomicznego samonagradzania, a jeszcze lepiej – na zasadzie nagrody, jaką stanowi samo odkrycie” (Bruner, 1976, 667–670).

Pamiętając o poznawczo-rozwojowej teorii Piageta (1929, 1967) oraz społeczno-kulturowej teorii rozwoju poznawczego Wygotskiego (1971b, 1978), działaniami edukacyjnymi należy tak pokierować, by uczeń aktywnie i w miarę samodzielnie zdobywał wiedzę w danym zakresie, tak zdobyta wiedza będzie bowiem lepiej zrozumiała i możliwa do zastosowania w praktyce. Znając potrzeby i możliwości młodego człowieka, należy inspirować go do własnej aktywności twórczej, której dobrym, znaczącym i świadomym początkiem może i powinien być bezpośredni kontakt z różnymi dziedzinami sztuki. Poznawanie świata poprzez „opis” zawarty w każdym dziele sztuki to doskonałe źródło nie tylko poznania przeszłości i teraźniejszości, ale też inspiracja i zachęta do odkrycia aktywności twórczej w danej dziedzinie, co przyczynia się nie tylko do eksponowania umiejętności, logicznego konstruowania własnej i społecznej przyszłości, ale także do poznania/odkrycia potrzeb i możliwości, które z pomocą nauczyciela można odpowiednio ukierunkować. Edukacja i wychowanie to działanie, słusznie więc pisał Witold Gombrowicz: „Nie wiesz, kim jesteś? Nie pytaj. Działaj. Działanie cię określi i ustali. Z działania swego się dowiesz” (Gombrowicz, 1997, 522).

„Zadania inspirujące twórczość dziecka powinny nawiązywać do jego potrzeb, zainteresowań, dążeń, doświadczeń, uwzględniać indywidualne możliwości twórcze, budzić i rozwijać nowe potrzeby (motywy) niezbędne w dalszej twórczej edukacji i w życiu, ale równocześnie pobudzać procesy i operacje umysłowe, a zwłaszcza myślenie dywergencyjne, stanowiące niezbędny warunek twórczych osiągnięć dziecka. Zadania twórcze winny dostarczać satysfakcji zarówno z ich wykonania, jak i osiągniętych wyników” (Szempruch, 2005, 99). Wspomniana twórczość nie powinna odnosić się li tylko do aktywności w obszarze sztuki, chociaż ona właśnie może być doskonałym początkiem i odkryciem własnych potencjałów, ale do działania w całokształcie funkcjonowania społecznego adekwatnego do poziomu i etapu rozwoju. Edukacja w zakresie sztuki powinna zatem zmierzać do tego by, młody człowiek obudził potrzebę korzystania ze sztuki, podjął próbę jej zrozumienia. Zainteresowanie sztuką winno przyczynić się do poznania nazwisk najbardziej znanych twórców, szczególnie tych, których

twórczość od lat znajduje godne miejsce w muzeach i na światowych wystawach, jak np. Józefa Szajny, Władysława Strzemińskiego, Katarzyny Kobro czy Magdaleny Abakanowicz. Wszyscy wymienieni to reprezentanci sztuki współczesnej. Wspominam te nazwiska, ponieważ niektóre prace np. Magdaleny Abakanowicz, nie wymagają specjalnego przygotowania, znajomości wielkich teorii – to sztuka, która budzi emocje i skłania do różnych interpretacji, jak chciała artystka. Jej rzeźby miały „służyć” człowiekowi w jego codziennej drodze, może dlatego odnajdujemy je nie tylko w muzeach, ale także w przestrzeni publicznej (Sarzyński, 2020a, 86–89). Prace wspomnianych artystów to nie tylko – jak chciał Beuys – komunikat społeczny, lecz także doznanie artystyczne i estetyczne. Tyle, że aby owoych doznań artystycznych i estetycznych doświadczyć, trzeba się ich nauczyć, ukształtować i przygotować młodego człowieka na takie „spotkanie”.

„Johann Wolfgang Goethe dowodził, że prawdziwie estetyczną dydaktykę mielibyśmy wtedy, gdybyśmy ukazali naszym uczniom wszystkie wartości estetyczne lub też przedstawili im je w chwili, kiedy osiągną punkt kulminacyjny, a oni sami przejawiają największą wrażliwość. Ponieważ jednak wymagania tego nie można spełnić, przeto największą ambicją publicznego nauczyciela powinno być ożywienie w uczniach pojęć odnoszących się do zjawisk i to w taki sposób, by stali się wrażliwi na wszystko, co dobre, piękne, wielkie i prawdziwe, by przyjmowali to z radością, ilekroć się z tym pojęciem zetkną. Tym samym podstawowa zasada, na której wszystko się opiera, ożywałaby bez ich wiedzy i świadomości. Wiąże się to z poszukiwaniem takich środków wychowania młodzieży, które inspirowałyby dyspozycje człowieka, a także z uwydatnianiem takiej koncepcji wychowania człowieka” (Gulińska-Grzeluska, 2012, 35). Wobec przedstawionych refleksji można za Ossowskim powiedzieć, że wychowawcza rola sztuki wyraża się w kilku obszarach:

- „– w »oczyszczającym« działaniu wzruszeń estetycznych;
- w pogłębianiu kultury współżycia przez kształtowanie różnorodnych a bezinteresownych więzi społecznych zarówno na terenie fikcji, jak na gruncie stosunków pomiędzy żywymi ludźmi;
- w pogłębianiu plastyczności umysłu i wrażliwości uczuciowej w związku z artystycznym zwielokrotnieniem rzeczywistości;
- w podniecającym wpływie obrazów rzeczywistości i pewnych wizji artystycznych, związanych z tokiem spraw społecznych;
- w kształtowaniu postawy twórczej względem świata nie tylko u twórców dzieł sztuki, ale i u tych odbiorców, którzy wobec pewnych typów dzieł sztuki zajmują postawę czynną” (Ossowski, 1966a, 347).

Zważywszy, że sztuka niezmiennie przekłada się na dziedziny nauki i wielość aktywności człowieka, można powiedzieć, że owa wychowawcza rola sztuki dotyczy całości codziennej egzystencji. Bywa niezauważana, nieświadomiona, ale zawsze jest obecna i to jest zasadniczy cel szkolnego procesu edukacyjno-wychowawczego. Zwracam na to szczególną uwagę, ponieważ przybliżenie

i zrozumienie istoty i roli sztuki, może znacząco przyczynić się do pogłębienia wiedzy z zakresu innych dziedzin nauki. Różnorodność dziedzin, form i treści prezentowanych w poszczególnych dziełach sztuki sprawiają, że może stać się ona perspektywą/bazą zdobywania wiedzy w innych *stricte* naukowych obszarach.

W kontekście wykorzystywania sztuki w procesie edukacji i wychowania należy pamiętać, że sztuka/dzieło sztuki nie niesie jednego komunikatu, informacji – tych artysta „ukrył” wiele – i to od wiedzy, umiejętności, doświadczenia, predyspozycji, uwarunkowań zewnętrznych oraz chęci percepcji odbiorcy zależy, jak dana sztuka zostanie odczytana, który komunikat zatryumfuje. Sztuka niezmiennie zachęca i prowokuje do stawiania pytań, do dialogu poszukującego nie tyle prostego rozwiązania, ale namysłu nad danym zagadnieniem.

Zaangażowanie sztuki w procesie dydaktyczno-wychowawczym, winno ujmować następujące aspekty:

- bezpośredni, stały kontakt ucznia ze sztuką w instytucjach kultury,
- świadomość, że sztuka prowokuje do pytań, uczy ich, kształtuje potrzebę dialogu,
- sztuka pobudza wyobraźnię, kształtuje odwagę i indywidualną twórczość,
- potrzebę wszechstronnego kontaktu ze sztuką oraz różnorodność form przekazu (Górniok-Naglik, 2005, 180–181).

„Stąd postulat *korelacyjnego przedstawienia sztuki w trakcie cykliów zajęć zintegrowanych*, które umożliwi:

- a) niewygaszanie kanałów informacyjnych i niewyczerpywanie się możliwości eksploratorskich kodu, a powstanie kodu nowego, umożliwiającego odkrywanie ciągle na nowo tego, co już odkryte;
- b) analizę literatury, sztuk plastycznych i muzyki na płaszczyźnie motywów, tematów, symboli, a poprzez to eksponowanie związków sztuk na płaszczyznach: tematyki i najogólniejszych zasad budowy, stylu, gatunku;
- c) wykorzystanie w pracy z uczniem strategii efektywnego kształcenia” (Górniok-Naglik, 2005, 181; zob. Górniok-Naglik, 2002).

Przywołany przykład odnosił się zasadniczo do integracji przedmiotów artystycznych oraz literatury, w praktyce edukacyjno-wychowawczej można ową korelacyjność przenieść na szerszą płaszczyznę pozostałych przedmiotów z obszaru nauki, o czym zaświadczą przykłady wielości rozwiązań krzewienia sztuki w różnych przestrzeniach, ukazując pomysłowość artystów w nawiązaniu dialogu społecznego, zainteresowania sztuką. Przedstawiam owe przykłady promocji sztuki, chociaż „dzieją się” one poza instytucją szkoły, bo dobrze ilustrują metody pracy ze sztuką, wskazują wzory/sposoby i możliwości dostrzegania sztuki w przestrzeni życia, wreszcie tworzą propozycje do wykorzystania w pracy nauczyciela i wychowawcy.

Już w odległej przeszłości muzycy odkryli, że muzyką może być wszystko. Te poglądy nie są obce i współczesnym muzykom, może nawet w większym

zakresie. „Swoimi dziwnymi utworami chcieli pokazać, że świat wokół nas jest pełen dźwięków, często równie pięknych jak dobrze napisana piosenka. Pośród wielu kompozytorów tworzących niepospolite dzieła muzyczne na uwagę zasługuje jeden z najodważniejszych w latach 60. XX wieku Amerykanin John Cage. „Napisał utwór trwający cztery minuty i trzydzieści trzy sekundy, który składa się tylko i wyłącznie z ciszy. W jaki sposób muzyk zagrał go na koncercie? Po prostu siedział przy fortepianie i co jakiś czas spoglądał na zegarek. Czy to znaczy, że słuchacze nic nie słyszeli? Wcale nie!” (Cichocki, 2011, 14–15). W sali koncertowej pojawiają się różne odgłosy, w tym przypadku pojawiały się często pytania, kiedy koncert się zacznie. „W dodatku pierwsze wykonanie utworu odbyło się przy otwartym oknie wychodzącym na las. Musiało stamtąd dobiegać dużo różnych odgłosów. Wszystkie te dźwięki złożyły się na utwór Johna Cage’a (Cichocki, 2011, 15). To nie tylko przykład dla młodego pokolenia, że wszystkie odbierane przez człowieka dźwięki mogą być muzyką, potrzeba tylko nieco wyobraźni. Uczniowie słuchając tego koncertu, mogą się przekonać, czym jest cisza, jakie są jej wyrazy i jak ważna współcześnie może być w codziennej egzystencji świata przepełnionego hałasem. To znakomita edukacja, czym cisza jest i jakie pełni funkcje.

Inny przykład jest propozycją połączenia literatury i plastyki/architektury oraz przestrzeni społecznej. „Wyobraźcie sobie, że pewnego dnia wiersze, które dotąd spokojnie mieszkaly na kartkach książek, postanowiły uciec do ogrodu. Przybrały kształt kamieni, łuków, bram, ławek [...]. Wciąż są to jednak wiersze – można na nich przeczytać różne tajemnicze słowa i zdania, na przykład: »To, co dziś jest porządkiem, jutro będzie bałaganem«. Tak właśnie wygląda ogród Iana Hamiltona Finlaya – szkockiego artysty, poety [...]. Miejsce to znajduje się niedaleko Edynburga w Szkocji, nazywa się Mała Sparta. Ian umieścił tam ponad 270 swoich dzieł, w tym wiele wierszy-rzeźb, których można dotknąć” (Cichocki, 2011, 22). Wiersze prezentowane w tym specyficznym ogrodzie krytycy sztuki określają poezją konkretną. „Takie wiersze są z reguły bardzo krótkie, a to, jak wyglądają, jest równie ważne jak to, co mówią. Kształt i układ liter i słów, ich wielkość, kolor i inne podobne rzeczy mają tu wielkie znaczenie. Jest to więc poezja zarówno do czytania, jak i do oglądania” (Cichocki, 2011, 22). To znakomity przykład zainteresowania współczesnego młodego pokolenia poezją, gatunkiem literackim, który nie cieszy się szczególnym zainteresowaniem. Edukacyjna „zabawa” poezją, prezentacja z wykorzystaniem innych dziedzin sztuki – plastyki/rzeźby, architektury – ukazuje wspomniana już wcześniej możliwość kompozycji różnych dziedzin, umożliwia zainteresowanie nimi, wreszcie mobilizuje do własnej kreatywności w obszarze innych dziedzin sztuki.

Przykładem połączenia sztuki i nauki jest propozycja ruchomej rzeźby. W 1963 roku w Skopje doszło do trzęsienia ziemi. Mieszkańcy poza porządkiem miasta postanowili wybudować muzeum sztuki. Architekt i pomysłodawca muzeum zaproponował niespotykaną formę. „Jego pomysł to właściwie

ruchoma rzeźba, a nie budynek. Architekt zaproponował, by postawić na wzgórzu gigantyczne parasole. Tak wielkie, że zmieściłaby się na nich cała orkiestra” (Cichocki, 2011, 26). Muzeum zatem nie ma ani dachu, ani ścian, ale za to może chować się pod ziemią. Jego twórca Oskar Hansen powiedział, że „nie wie, jak będzie wyglądała sztuka w przyszłości – być może w ogóle nie będzie potrzebowała solidnych budynków” (Cichocki, 2011, 26). I ta wizja zainicjowała projekt. To interesujący pomysł, ale aktualne potrzeby miasta sprawiły, że pozostał tylko na papierze. Pomysł już jest, można zawsze go zrealizować nawet w innej przestrzeni czy zakresie. Może też być inspiracją dla innych mariaży nauki i sztuki, zawsze jednak służąc człowiekowi.

Twórcy, zwłaszcza współcześni, tworzą nie tylko dzieła sztuki, które można podziwiać wszystkimi zmysłami, są również ich kreatorami lub odkrywcami, w sytuacji, gdy dzieło sztuki jest bardzo ulotne, trwa chwilę lub trzeba go sobie wyobrazić. Są artyści, którzy uważają, że sztuka jest wszędzie, wokół nas, trzeba tylko chcieć ją dostrzec. Przykładem takiego twórcy jest Robert Barry. Większość jego dzieł jest niewidzialna, np. rozpylanie gazu na pustyni i robienie zdjęć. Interesująca jest również jego filozofia pracy ze studentami. Otóż artysta: „Zadał studentom bardzo nietypowe zadanie: poprosił ich o wspólne wymyślenie dzieła sztuki i zachowanie tego pomysłu w tajemnicy, uprzedzając, że jeśli komukolwiek go zdradzą, ich praca przestanie istnieć” (Cichocki, 2011, 40). Innym przykładem było zawieszenie na drzwiach galerii kartki z napisem: „Na czas trwania wystawy galeria zamknięta” (Cichocki, 2011, 40), co może oznaczać, że nie zawsze trzeba iść do galerii, żeby zobaczyć dzieło sztuki. Dostrzeganie sztuki w przestrzeni, jej wyobrażenie wymaga pewnej kreacji, a niekiedy tylko zwrócenia uwagi na przedmiot, zachowanie, zjawisko, żeby przynajmniej pewne aspekty sztuki dostrzec. To dobry przykład kształtowania wyobraźni, który nauczyciele mogą wykorzystać nie tylko do budowania wyobrażenia dawnej przestrzeni historycznej, przyrodniczej czy społecznej, ale także do budowania perspektywy przyszłości.

Innowacyjny w swoich pomysłach, które niekoniecznie warto powielać, był Beuys. Przywoływany tu już kilkakrotnie zasłynął nie tylko z swojej otwartości na sztukę oraz orientacji pedagogicznej. Pośród wielu jego akcji artystycznych za najsłynniejszą uważa się akcję „Ja lubię Amerykę, a Ameryka lubi mnie”. „Tak naprawdę artysta nie przepadał za Ameryką. Kojarzyła mu się z wielkimi fabrykami, które zanieczyszczają środowisko, z wojną, którą Amerykanie prowadzili w Wietnamie, i z wszechobecną telewizją, którą ludzie wolą od sztuki” (Cichocki, 2011, 63). Gdy zaproszono go, by zrobił wystawę w Nowym Jorku, postanowił w ramach pokazu wystawowego spotkać się z dzikim kojotem. „Najpierw poprosił, żeby jeszcze w samolocie ktoś zawiązał go dokładnie w filcowy koc. [...] Rulon z artystą w środku został włożony do karetki pogotowia. Zawiozła go ona do galerii, gdzie na artystę czekało dzikie zwierzę. Spędzili razem trzy dni w zamkniętym pomieszczeniu” (Cichocki, 2011, 63). Tym sposobem Beuys w czasie wizyty

w Nowym Jorku nawet przez chwilę nie dotknął ziemi amerykańskiej. Nie jest to przykład wprost do naśladowania, ale płynący z tego performance'u komunikat nie opisuje tylko sztuki jako takiej – jest komunikatem/przesłaniem społecznym, w którym dziki kojot staje się symbolem Ameryki, jej niszczących działań; jest też refleksją w sprawie ochrony środowiska i przyrody. Pozorna fanaberia artysty staje się inspiracją do dialogu społecznego o międzynarodowym zasięgu.

Przykładem udziału sztuki w edukacji społecznej, budowaniu wzajemnego szacunku i dialogu jest praca Avitala Gevy, izraelskiego artysty, który zorganizował szklarnię. „To wielka hala, w której rosną różne gatunki ziół, warzyw i owoców, gdzie pływają ryby i hodzi plankton. To także miejsce, gdzie ludzie spotykają się, by razem gotować, pracować, uczyć się, organizować koncerty i wystawy. Ta szklarnia wygląda trochę jak zamczysko wiejskiego alchemika [...], najważniejsze jest jednak to, że można tam zobaczyć arabskie i izraelskie dzieciaki, które razem uczą się rzeźbić, malować i karmić ryby. To niezwykle, bo Izraelczycy i Arabowie od lat prowadzą ze sobą krwawą wojnę o ziemię. Jednak w tym wyjątkowym miejscu ludzie zaprzatają sobie głowy głównie tym, jak wyhodować smaczniejszą marchewkę, a nie jak zbombardować wioskę nieprzyjaciela. [...] Szklarnia jest więc miejscem, w którym jednocześnie żyje się i uprawia sztukę” (Cichocki, 2011, 79). To przykład ukazujący praktyczny wymiar sztuki zaangażowanej w edukację dla pokoju i bezpiecznego współistnienia. Izraelski projekt doskonale wpisuje się również we współczesną wielokulturową rzeczywistość europejską, tak bardzo potrzebującą wyrażania, doceniania innych, zwykłych, codziennych zajęć niż eskalacji wszelkich form przemocy. To znakomity przykład, jak integracja sztuki, nauki, przyrody, społecznych relacji może „regulować” spory polityczne, nawet jeżeli początkowo tylko wśród dzieci, to niezmiernie istotne, bo jeżeli one przyswoją określone wartości i postawy, może przynajmniej część z nich w dorosłym życiu zechce je respektować. Szklarnia/ogród to dzieło, które będzie trwało tak długo, jak długo będą nim zainteresowani współtwórcy, którzy zechcą je pielęgnować i zachować dla kolejnych pokoleń.

W pewnym zakresie ulotność i nietrwałość dzieła ukazał też inny twórca, przypominając, że dzieła sztuki, zwłaszcza rzeźby, mogą przybierać nie tylko różne formy, ale mogą być wykonane z różnych materiałów, co powoduje, że ich trwałość jest różna. Przykładem jest rzeźba, którą wymyślił i przygotował Félix González-Torres: „usypał w kącie galerii wielki stos cukierków w kolorowych papierkach” (Cichocki, 2011, 102). Rzeźba była zjadana przez zwiedzających, ale artysta dbał, by cały czas ją uzupełniać. To przykład ukazujący, że brak zainteresowania twórcy własnym dziełem może przyczynić się do destrukcji dzieła. Gdyby artysta nie monitorował „ubywania” rzeźby, po krótkim czasie całkowicie by zniknęła.

Sztuka nieustannie podlega zmianie, szczególnie w XX wieku artyści stali się bardzo pomysłowi. „Najwięcej zmieniło się w latach 60. i 70. XX wieku.

Powstały wtedy zupełnie nowe rodzaje sztuki, a artyści chcieli uwolnić się od muzeów i galerii. Czasem tworzyli swoje dzieła na ulicy, a czasem gdzieś daleko za miastem, na pustkowiu. [...] Okazało się, że sztuką może być wiele różnych, zaskakujących rzeczy i wydarzeń. Na przykład spacer, znaleziony na strychu przedmiot, audycja radiowa, dom przekrojony na pół, szkielet wieloryba, albo nawet... nierobienie niczego” (Cichocki, 2011, 5). Tworzenie sztuki, jak wskazują przywołane przykłady, może ograniczać tylko brak wyobraźni.

Nie sposób odczytać wszystkich przesłań płynących z powyższych przykładów popularyzowania sztuki, bo tym one na pewno są, ale trudno też przecenić edukacyjny, wychowawczy i społeczny ich wymiar. Przywołałam te przykłady, ukazując kierunki, w jakich podąża współczesna sztuka, nieustanny związek sztuki z codziennym życiem coraz bardziej wielokulturowych przestrzeni oraz jako propozycje/podpowiedzi rozwiązań metodycznych i wychowawczych dla nauczycieli w działalności szkolnej. Kultura/sztuka stwarzają, jak już wielokrotnie wskazywałam, ogromne możliwości, właśnie w edukacji i wychowaniu, ale trzeba to zrozumieć i nauczyć się ten układ promować. Słusznie zauważał Władysław Stróżewski: „Sztuka jest wiedzą i można się jej nauczyć. Minister finansów Ludwika XIV domagał się, aby zebrania Akademii poświęcone były analizom obrazów z galerii królewskiej w Luwrze w celu ustalenia zasad i przepisów, które miały służyć nauczaniu i oświecaniu amatorów. Akademia Francuska, powołana w 1635 roku, była niepowtarzalną w kulturze europejskiej instytucją kształcenia twórców poprzez krytykę artystyczną. Studiować dzieła sztuki, aby się z nich nauczyć reguł tworzenia, to cel bezpośredni. Równocześnie badać je – to dociekać istoty piękna, twórczości, prawdy artystycznej, [...] porównywać działalność artystyczną z innymi praktykami człowieka” (Stróżewski, 2002, 172–173). Nie jest zatem niczym nowym wykorzystywanie sztuki w edukacji, jak widać dawni władcy nawet w sferach politycznych dostrzegali jej zalety i możliwości rozwoju. „Wiedza o sztuce sprzyja uprzystępnianiu wartości estetycznych i staje się przez to środkiem międzyludzkiego porozumienia” (Krawczyk, 1975, 194). Może też służyć porozumieniu pomiędzy poszczególnymi dziedzinami sztuki oraz dziedzinami nauki i społecznej aktywności.

Każda dziedzina sztuki stanowi repozytorium kultury danego obszaru czy danego okresu historii, staje się tym samym znakomitym źródłem wiedzy z niemal każdego zakresu aktywności człowieka. Tym samym każdy nauczyciel, jeżeli tylko zechce, może dany zakres wiedzy uzupełnić treściami z zakresu sztuki, zilustrować dany przedmiot, zjawisko czy wydarzenie. Nauczyciel może wykorzystywać do tego każdą dziedzinę sztuki, może je łączyć, tym sposobem sztuka staje się inspiracją dla pozostałych przedmiotów nauczania. „Literatura może dostarczyć nauczycielom plastyki i muzyki bogatych pomysłów dla artystycznych przetworzeń i współdziałania. Także interesujące możliwości stają przed historykiem, który korzysta z literackiego czy malarskiego obrazu omawianej aktualnie epoki, pobudza za pomocą środków artystycznych historyczną

wyobraźnię uczniów. Geograf może wprowadzić w tereny obce i egzotyczne za pośrednictwem dzieł plastyki i muzyki, ukazując nowe środowiska kulturowe” (Wojnar, 1980, 560). Podobnie nauczyciel matematyki, prezentując określone teorie czy algorytmy, może przybliżyć postać ich twórców, prezentując epokę historyczną, w której żyli. Matematyka, jak wskazują źródła, była bliska kompozytorom, ilustracja muzyczna danej epoki to zatem też znakomity pomysł. Matematykę można ponadto znakomicie przedstawić w dziełach architektów – budynkach czy mostach, które nie mogłyby powstać bez szczegółowych wyliczeń. Fizyk czy chemik mogą wraz z uczniami odszukać w literaturze pięknej opisy pracy naukowców, opisy wynalazków czy odkrycia pewnych zjawisk. W tym zakresie ilustracją mogą być dzieła malarskie. Edukacja obejmująca różne wydarzenia historyczne, w tym te najbardziej bolesne, może przyjmować różne formy, wykorzystując dzieła sztuki, które mogą stanowić inspirację do dyskusji czy indywidualnej twórczości. Każdy przedmiot można zilustrować pojedynczymi czy kilkoma dziedzinami sztuki. „Wychowawcze perspektywy sztuki pozwolą na osiągnięcie efektów praktycznych jedynie w harmonijnym powiązaniu ze wszystkimi innymi formami pracy dydaktyczno-wychowawczej” (Grzegorzewski, 1978, 30). To tylko kwestia chęci i nieco wyobraźni nauczycieli oraz świadomości wartości sztuki w procesie rozwoju młodego pokolenia. W tym kontekście trudno nie przyznać, że artyści/twórcy również są nauczycielami i wychowawcami, którzy w szczególny sposób potrafią przedstawić otaczającą rzeczywistość, często też tę niedostrzeganą wprost. Henri Bergson pisał: „Od wieków bowiem pojawiają się ludzie, których zadanie polega na tym, aby widzieć i ukazywać nam to, czego nie dostrzegamy w sposób naturalny. Ludźmi tymi są artyści – ku czemu zmierza sztuka, jeśli nie ku ukazaniu nam w naturze i w umyśle, w nas i poza nami rzeczy, które nie uderzyły wyraźnie naszych zmysłów i naszej świadomości? Poeta i powieściopisarz wyrażając jakiś stan duszy, nie tworzą go całkowicie; to pewne, nie rozumielibyśmy ich, gdybyśmy do pewnego stopnia nie zauważyli w nas samych tego, co oni nam mówią o innych. W miarę, jak nam to mówią, pojawiają się w nas samych odcienie uczuć i myśli, które mogłyby się wyrazić w nas od dawna, lecz pozostawały ukryte, niczym fotografia nie zanurzona jeszcze w roztworze wywoływacza. Poeta jest tym, który obraz wywołuje” (Bergson, 1985, 252–253). W rzeczywistości często przeciwstawia się sztukę i naukę, a to tylko dwie różne metody działania. Jak sądził Read: „W istocie [...] sztuka jest przedstawianiem, nauka zaś objaśnianiem tej samej rzeczywistości” (Read, 1976, 17). W powszechnej świadomości stanowisko Reada nie jest powszechne z powodu niedostatecznej wiedzy w tym zakresie. Fakt ten po raz kolejny ujawnia deficyty wychowania przez sztukę, jej marginalizację w powszechnym procesie edukacyjno-wychowawczym. Współczesne rozwiązania w tym zakresie w systemie szkolnym unicestwiają dobre praktyki z minionych epok. Tymczasem codzienność ukazuje konsekwencje takiego kierunku myślenia, który nie docenia wartości i potrzeby istnienia i kształtowania związku sztuki

i wychowania. Aktualność koncepcji wychowania przez sztukę Reada polega na tym, że odnosi się ona do zagadnień uniwersalnych. Skoro od najdawniejszych czasów łączono edukację/wychowanie ze sztuką, najlepiej to świadczy o jej nieprzemijającej wartości. Read, jak wielu innych przed nim, wyznaczał sztuce szczególną rolę w „porządkowaniu” przestrzeni życia, kształtowaniu relacji społecznych, budowania dialogu i współdziałania, kształtowania orientacji na pokojowe współistnienie, zwłaszcza w globalizującym się świecie. Jak zauważał Bauman, nic tak dobrze nie reguluje zachowań społecznych, jak funkcjonowanie w kulturze. Jej poznanie, zrozumienie staje się zaczątkiem porozumienia między ludźmi. Kultura jest tym, co łączy zróżnicowane kulturowo i etnicznie grupy. Trzeba tylko wytworzyć potrzebę powszechnego zaangażowania kultury/sztuki w codzienność społeczną (Bauman, 2011b). Osiągnięcie zamysłu Baumana wydaje się możliwe poprzez wzbogacenie edukacyjno-wychowawczej pracy szkoły o treści artystyczne. Z jednej strony będą to działania w obszarze przedmiotów artystycznych oraz poszczególnych dziedzin sztuki, z drugiej – zabiegi zorientowane na kształcenie przedmiotowe nauczycieli, tak by w zakresie własnych dziedzin nauki potrafili i chcieli odnajdować związki ze sztuką.

Co niezwykle cenne, już w latach 60. XX wieku, mimo że wychowanie estetyczne nie stanowiło odrębnego przedmiotu, dostrzegano jego wartość i potrzebę obecności w szkole. „Jest to [...] pewien element i współczynnik, który może się aktualizować w zakresie różnych przedmiotów, np. w wychowaniu fizycznym, zoologii, geografii, historii – a nawet matematyce i fizyce. Niemniej dokonuje się ono w szkole głównie w zakresie nauki rysunku, śpiewu, tańca i literatury” (Szuman, 1959, 138). „A przecież o pełnym wykorzystaniu sztuki w procesie pozytywnego kształtowania osobowości ucznia możemy mówić dopiero wtedy, kiedy wszystkie aspekty wychowawcze sztuki zostaną harmonijnie wykorzystane w praktyce szkolnej” (Grzegorzewski, 1978, 21). Jedną z najbardziej czytelnich dziedzin sztuki ujętą w strukturę przedmiotów szkolnych jest literatura – rodzima i obca, obejmująca wszystkie okresy historyczne – wpisana w przedmiot język polski. Poznawanie literatury w ramach zajęć z języka polskiego to forma poznawania ludzi w różnych układach zawodowych i społecznych w odmiennych kulturowo i geograficznie przestrzeniach. Poprzez prezentowane treści literatura umożliwia drogę rozwoju człowieka i cywilizacji, ukazuje jego aktywność i emocje wplecione w wieloaspektowe przemiany dokonujące się na przestrzeni wieków. Literatura jest pisaną ilustracją dziejów człowieka, jest środkiem kształcenia i wielostronnej edukacji. Stanowi też dobre źródło poznawania różnych obszarów nauki oraz dziedzin sztuki, w tym na przykład architektury. W literaturze zarówno rodzimej, jak i powszechnej znajdujemy wiele opisów i ilustracji prezentujących przestrzeń życia człowieka, zabudowę – zarówno przykłady twórczego geniuszu, jak i obiekty będące ilustracją powszechności, niczym się niewyróżniające budynki powstające z pilnej potrzeby ich użytkowania, przeznaczone dla ogółu społeczeństwa.

Zasadniczo postrzegając literaturę jako dziedzinę sztuki, odnosimy ją do tzw. literatury pięknej/beletrystyki, będącej fikcją literacką stworzoną przez autora. Niekiedy jednak i w tym obszarze znajdujemy treści przedstawiające realia danego okresu czy losy bohaterów. Niezmierzona skala i zakres prezentowanych treści zawartych w literaturze pięknej – pomijając w tym względzie literaturę *stricte* naukową czy inne opracowania z różnych dziedzin aktywności człowieka – a także wartość artystyczna, emocjonalna dzieła sprawiają, że uczeń otrzymuje kompozycję wielu wartości, które najpełniej może przyswoić dzięki zaangażowaniu. Pełna percepcja tej dziedziny sztuki może rozpocząć się wraz z osiągnięciem umiejętności czytania. Tę z kolei najlepiej aktywować poprzez czytanie dziecku, od samego początku, odpowiedniej literatury. Wypracowanie zainteresowania, chęci samodzielnego czytania książek to najlepsza droga do stałej potrzeby korzystania z tej dziedziny sztuki. Kwestią kluczową w pracy nauczyciela (polonisty) jest uświadomienie młodemu pokoleniu wartości literatury/książki, zarówno autotelicznych, jak i instrumentalnych. Jak każda dziedzina sztuki, także literatura uczy odpowiedzialności za słowo, za wspólny czas, za zachowanie, za spotkanie, za rozmowę, za otrzymane dobra. Słusznie mówił Lis do Małego Księcia:

- To czas, jaki poświęciłeś twojej Róży, czyni ją tak ważną.
- To czas, jaki poświęciłem mojej Róży – powtórzył Mały Książę z zamiarem zapamiętania.
- Ludzie zapomnieli o tej prawdzie – rzekł Lis. – Ale ty tego nie rób. Już zawsze będziesz odpowiedzialny za to, co oswoiłeś. Jesteś odpowiedzialny za swoją Różę.
- Jestem odpowiedzialny za moją Różę – powtórzył Mały Książę z zamiarem zapamiętania (de Saint-Exupéry, 2000, 62).

Zadaniem nauczyciela jest wprowadzanie ucznia w świat literatury oraz kształtowanie umiejętności jej odczytania, dostrzegania rzeczy nieoczywistych, „ukrytych” za słowem, na co zwracają uwagę zarówno metodycy, jak i sami twórcy. „Problematyka edukacji literackiej podejmowana jest również przez rozwijającą się w ostatnich latach bardzo dynamicznie dydaktykę literatury. Niektóre prace, zwłaszcza dotyczące problemów szkolnego odbioru literatury, kształtowania świadomości literackiej uczniów, wychowania estetycznego i wychowawczej roli literatury [...] dostarczały materiału do wyjaśnienia i oceny badanych zjawisk” (zob. Socha, 1990, 19–20). Literatura to jedno z czołowych oręży w rozwoju młodego człowieka, uwzględniając fakt, czy i w jakim zakresie sięgnie on po książkę. A przecież, zasadniczo każda książka, zwłaszcza te uznane, nie tylko przez rodzime gremia recenzentów, ale także międzynarodowe – jak przykładowo powieść noblistki Olgi Tokarczuk *Bieguni*, w której autorka przeciwstawia się współczesnym tendencjom społecznym występującym w Europie,

izolacji narodowej – pozwalają na pożądaną edukację. Zestawienie artystów reprezentujących poszczególne dziedziny sztuki w odpowiednich okresach literackich w pełni ilustruje przesłanie twórców, jest przekazem codziennego życia, które w istotnym stopniu było źródłem, tematem, inspiracją dla artystów niezależnie od tego, czy byli bardziej klasykami, czy tworzyli awangardę danego okresu.

W perspektywie minionych lat zakres, treści i formy kształcenia w zakresie literatury były zróżnicowane i często krytykowane jako nieadekwatne do ówczesnych realiów. Sytuacja, jak się wydaje, nadal nie uległa zmianie i obecnie konstruowane kanony lektur szkolnych, kształtowanie uwagi czytelniczej, zainteresowań, umiejętności analizy tekstu, osadzenia prezentowanych treści w epoce, budzą krytykę wielu osób, zarówno nauczycieli, literaturoznawców, jak i rodziców. Pomijane, z nie do końca wyjaśnionych powodów, pozycje literatury rodzimej i obcej, będące od lat uznane za klasykę gatunku, sprawiają, że młodzi ludzie pozbawieni są możliwości zapoznania się z twórczością i zrozumienia szeregu zjawisk, wypracowania perspektywy umożliwiającej szersze poznanie i pojmowanie innych treści. Marginalizowanie klasyki kształtuje również określone postawy nieułatwiające wspólnej egzystencji w globalnej przestrzeni. Słusznie już ponad 100 lat temu zwracała uwagę Ellen Key, że prawda zawarta w sztuce, w literaturze, nawet jeżeli dotyczy, z racji wieku dziecka, zakresów tabu, jak np. erotyka, jest zawsze bardziej użyteczna i nigdy nie wyrządzi mu takiej szkody/krzywdy, jak treści, które: „kalają wyobraźnię, fałszują rzeczywistość, a smak czynią płaskim i pospolitym” (Key, 2005, 156). Wyznacznikami propozycji literatury kierowanej do młodego pokolenia nie powinny być zatem przesłanki polityczne, kulturowe czy religijne, stawiające niejasne ograniczenia, a jedynie merytoryczna i artystyczna wartość dzieła. A to, jak ono zostanie odczytane i zinterpretowane, zależy tylko od właściwej edukacji, wychowania i umiejętności dokonywania wyboru dobra.

Instytucją, która winna wspomagać nauczyciela w kształtowaniu potrzeby czytelnictwa i kultury czytelniczej, jest niewątpliwie biblioteka szkolna, oferująca uczniom szeroki zakres literatury, nie tylko z obszaru lektur szkolnych, ale także z innych dziedzin nauki czy sztuki, co sugerowała Key: „Tak jak biblioteka szkolna powinna mieścić najznakomitsze skarby literatury w oryginałach lub dostępnych przekładach, tak też powinny być w szkole dzieła dostarczające strawy duchowej tym, co się sztuką interesują” (Key, 2005, 155). Zwrócenie uwagi na książki prezentujące poszczególne dziedziny sztuki to znacząca wartość, sama książka jest już swoistym dziełem sztuki, dlatego warto pamiętać, że nawet podręcznik szkolny każdego przedmiotu winien być źródłem edukacji estetycznej. Jeżeli jeszcze dana książka zawiera treści o sztuce, to mamy zwielokrotnioną wartość doświadczeń edukacyjnych i estetycznych.

Książka jako symbol literatury, niezależnie od rodzaju treści, stanowi źródło wielostronnej edukacji i wychowania, co tak powszechnie, przez całe życie propagowała Helena Radlińska. Książka i biblioteka były tymi środkami,

które wprowadzały oświatę, począwszy od kształtowania umiejętności czytania i pisania, poprzez holistyczny rozwój i wszechstronną edukację. Aby upowszechnić w początkach XX wieku oświatę, organizuje Radlińska powszechny ruch, zwłaszcza w najmniejszych środowiskach, w celu zakładania bibliotek szkolnych i ogólnodostępnych (Radlińska, 1979, 1946). Wspominam o tym, bo to znaczące świadectwo potęgi książki i literatury.

Współcześnie dzięki powszechnej edukacji nie zmagamy się w naszym kraju ze zjawiskiem analfabetyzmu w jego podstawowym wymiarze, czyli z brakiem umiejętności czytania i pisania, co jednak nie oznacza, że analfabetyzm w naszej kulturze nie istnieje. Otóż wydaje się, że nie tylko jest, ale się coraz bardziej upowszechnia, a to za sprawą marginalizowania potrzeby czytania, modelowania stylu życia bez książki, za to z pełnym elektronicznym wyposażeniem w wiele komunikatorów. Funkcjonowanie w codzienności bez książki w niektórych środowiskach staje się swoistą normą społeczną, której uczą się najmłodszy, powielając owe zachowania. Badania rynku czytelniczego, kampanie społeczne, dane biblioteczne, a także informacje nauczycieli ujawniają, że zjawisko nieczytania narasta, co wiąże się z ograniczeniem rozwoju indywidualnego jednostek oraz kultury społecznej. „Jim Trelease w książce *The Read-Aloud Handbook* ostrzega przed skutkami analfabetyzmu nie tylko dla jednostek, ale dla całych społeczeństw: »Naród, który mało czyta, mało wie. Naród, który mało wie, podejmuje złe decyzje – w domu, na rynku, w sądzie, przy urnach wyborczych«. [...] Niewykształcona większość może przegłosować wykształconą mniejszość. To bardzo niebezpieczny aspekt demokracji” (Koźmińska, Olszewska, 2011, 28). To realne zagrożenia. Tymczasem badania pokazują, że codzienne czytanie umożliwia:

- wzrost poziomu wypowiedzi ustnych i pisemnych,
- rozumienie tekstów i poleceń,
- poprawę koncentracji i uwagi,
- rozwój skłonności uczniów do refleksji i krytycznego myślenia,
- rozwój umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego,
- zwiększenie ambicji i motywacji do działania,
- umiejętność rozwiązywania własnych problemów emocjonalnych poprzez analizę problemów bohaterów literackich,
- poprawę wzajemnych relacji między uczniami,
- rozwój bliskich relacji i więzi emocjonalnych,
- otwartość na nowe osoby i sytuacje,
- wzrost czytelnictwa, kształcenie nawyków i gustu czytelniczego,
- wzrost rangi książki,
- większe zaangażowanie rodziców w czytanie dzieciom w domu (Koźmińska, Olszewska, 2011, 197–215).

Przywołane, wybrane tylko obszary, które mają szansę zaistnienia i rozwoju na każdym etapie życia, wskazują na pilną potrzebę reinterpretacji dotychczas-

wego postrzegania literatury/książki. Środowiskiem, które może w tym zakresie odegrać podstawową rolę, jest szkoła. Propagowanie literatury, czytelnictwa oraz siły, roli i wartości książki jako symbolu poznania/wiedzy, rozwoju oraz doświadczania emocji oraz estetyki może i powinno stać się powinnością nie tylko nauczycieli języka polskiego, ale także nauczycieli innych przedmiotów. „Siła literackiego przekazu nie polega jednak na naukowej i faktograficznej ścisłości, tylko na zdolności przedstawienia rzeczywistości za pomocą metafor i obrazów nie tylko wyrażających jej istotę, ale także uruchamiających, choćby w odruchu protestu, wyobraźnię” (Bendyk, 2019a, 83). W książce *Serotonina* Michaela Houellebecqa, doskonałym studium społecznej współczesności nie tylko Francji, ukazującej kondycję ludzi tworzących społeczeństwo w danym czasie historycznym, zwraca uwagę pamięć o przeszłości. Autor próbuje uwrażliwić czytelnika, że przeszłość i przyszłość mogą i powinny się w odpowiedni sposób łączyć, ale na odpowiednich zasadach, tj. czerpania z przeszłości tego, co wartościowe. „Pokazuje, [...] że koniec [ówczesnego społeczeństwa – T.W.] jest jednocześnie początkiem poszukiwań nowych form bycia razem i tworzenia życia społecznego. Trzeba pogodzić się, że z wielu względów nie ma powrotu do starej dobrej nowoczesności, tak jak rewolucja francuska zamknęła powrót do feudalizmu. I zamiast próbować przywrócić lepszą rzekomo przeszłość, lepiej zabrać się za projektowanie przyszłości” (Bendyk, 2019a, 83).

„Chociaż elementami systemu wychowania przez sztukę są plastyka, muzyka i literatura, to pedagodzy, estetycy czy socjologowie coraz częściej dostrzegają szczególną siłę teatru w działaniach edukacyjnych i wychowawczych” (Broszkiewicz, Jarek, 2003, 11). Literatura zatem to nie jedyna dziedzina sztuki, którą w istotnym stopniu mogą w różnym wymiarze upowszechniać i rozwijać nauczyciele języka polskiego; inną, bliską dziedziną jest teatr. Na lekcjach języka polskiego część nauczycieli podejmuje edukację teatralną, która przybiera różne formy; obejmuje ona interpretację – treściową i inscenizacyjną dramatów oraz innych form literackich, które po odpowiednich opracowaniach mogą zostać wystawione na scenie. Edukacja teatralna obejmować może też poznawanie historii teatru oraz przykłady inscenizacji teatralnych, które w historii, także tej najnowszej, szczególnie zaznaczyły swoją obecność w świadomości społecznej. W ramach zajęć lekcyjnych podejmowane mogą być też próby teatralizacji niektórych utworów literackich. Wśród metod dydaktycznych dostrzega się również dramę, formę niezwykle cenną w kształtowaniu kreatywności i aktywizacji młodego pokolenia. „Dramatyzacja w nauczaniu języka polskiego nie jest obca polskiej myśli dydaktycznej. Pedagodzy uważają ją za czynnik aktywizujący uczniów, sprzyjający dokładniejszemu poznaniu, głębszemu przeżyciu oraz trwalszemu zapamiętywaniu omawianych utworów literackich, za czynnik rozwijający wyobraźnię, zdolny do wywołania większego zainteresowania przedmiotem” (Sznajderski, 1989, 72). W pracy dydaktycznej nauczyciela polonisty zorientowanego na zastosowanie form teatralnych ważne jest, by miał

świadomość, że „Bodźcem może stać się każdy tekst literacki – poezja, dramat, tekst publicystyczny itp. Zbędny staje się kostium teatralny, a tym mocniej przeżywa się utwór, który pobudza do samodzielnych poszukiwań i »uteatralnienia« lektury” (Sznajderski, 1989, 72). Ważna jest inicjatywa i zachęcenie uczniów do podjęcia takiej właśnie formy poznania treści i struktury utworu, nie zapominając o kształtowaniu tym samym innych umiejętności społecznych. Edukacja teatralna może i powinna przybierać różne formy, które mogą być stosowane nie tylko w zakresie języka polskiego, ale także wykorzystywane w dydaktyce innych przedmiotów. Wśród najbardziej pożądanых wymienić należy:

- teatralizację lekcji, różnych form literackich;
- inscenizowanie treści, fragmentów opisów danego wydarzenia, życiorysu;
- wyjścia do teatru, ale także filharmonii, muzeum czy galerii;
- dyskusje po spektaklu, koncercie, refleksje dotyczące wystawy – malarstwa, rzeźby.

Każda z tych form wzbogaca przekazywane treści, uczy różnych kultur, oddziałuje wychowawczo, zaspokaja potrzeby emocjonalne i estetyczne. „Dyskusja pospektaklowa jako forma dydaktyczna pobudza zainteresowanie określoną kwestią, pomaga dostrzegać problemy i poszukiwać sposobów ich rozwiązywania” (Sznajderski, 1989, 78–79).

Chociaż bezpośredni kontakt z każdą formą teatralną jest najbardziej pożądanym, warto w prowadzonych działaniach dydaktycznych uwzględnić spektakle teatralne emitowane przez telewizję, Internet czy przez radio. Ta forma przekazu, mimo że kierowana do szerokich mas, w tym przypadku nie oznacza emisji kultury popularnej/niskiej, przeciwnie: jak już wspominałam, prezentuje ona spektakle, słuchowiska z obszaru kultury wysokiej. Produkcje, zarówno współczesne, jak i sprzed kilku dekad, są przykładem znakomitej pracy zespołu twórców – aktorów, reżyserów, scenografów, kompozytorów, którzy przedmiotem swojej aktywności artystycznej czynią dramaty, teksty literackie najwyższej wartości. Tym samym efekt ich pracy zyskuje miano dzieła sztuki. Obecny w rodzimej/publicznej telewizji – chociaż z przerwami – od lat 50. XX wieku Teatr Telewizji to fenomen, o czym już ponad 40 lat temu pisał Bogdan Miś: „to nie jeden z wielu gatunków programowych; dawno już wyrósł poza szklany ekran, stając się ważnym dziełem kultury narodowej” (Miś, 1978, 89). Powszechna dostępność wspomnianych produkcji artystycznych stwarza pełne możliwości uzupełnienia i wzbogacenia bezpośrednich doświadczeń ucznia ze sztuką teatralną. „Każdy spektakl w teatrze żywego planu lub Teatrze Telewizji powinien pogłębiać dotychczasową wiedzę ucznia o teatrze. Przy omawianiu inscenizacji, w zależności od postawionego celu dydaktycznego i wychowawczego, można zwrócić uwagę na następujące zagadnienia: 1) Elementy biografii autora. 2) Genezę utworu. 3) Charakterystykę epoki i środowiska (ubiór, język postaci). 4) Ideę główną – intencja pisarza, jednoznaczność i wieloznaczność, podtekst (znaczenie pośrednie). 5) Problematykę społeczną, moralną i intelektualną.

6) Aktualność tematyki zawartej w sztuce, szukanie analogii do sytuacji we własnym środowisku, rodzinie itp. 7) Ustalenie, czy jest to utwór historyczny lub współczesny” (Sznajderski, 1989, 79). To tylko wybrane, ale nadal aktualne obszary, które może wykorzystać nauczyciel w pracy dydaktycznej w szkole.

Warto zauważyć, że percepcja spektaklu teatralnego – bezpośrednia czy pośrednia – może inicjować też aktywność literacką uczniów: przygotowanie recenzji danego spektaklu lub próby opisu innej, zmienionej inscenizacji, np. w kontekście czasowo-historycznym, uwzględniając scenografię, kostiumy, muzykę czy ruch sceniczny, ale także adaptację tekstu. Niniejsze propozycje zweryfikują nie tylko znajomość spektaklu i uważność percepcji, ale także wypracują technikę poprawności stylistycznej i gramatycznej wypowiedzi pisemnej. Wskażą też zakres wyobraźni młodego człowieka, umiejętności, które będzie mógł zastosować w innych sferach własnej aktywności, nie tylko *stricto* dydaktycznej, o czym przekonuje także Sznajderski: „Aktywne uczestnictwo w życiu teatralnym nie tylko pomaga we wzbogaceniu świadomości widza, ale ułatwia również wprowadzenie wielu form z zakresu ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, jak np. protokołów, rozprawek, sprawozdań. Szczególnego znaczenia nabiera tu recenzja teatralna, która powinna m.in. uwzględniać znajomość języka teatru, charakter oczekiwań i uzasadnienie wyboru, umiejętność krytycznego spojrzenia na siebie jako widza” (Sznajderski, 1989, 81).

Edukacja i wychowanie młodego pokolenia z wykorzystaniem sztuki teatralnej w perspektywie wielowiekowej tradycji winny obecnie w jeszcze większym zakresie być realizowane w praktyce szkolnej. Z jednej strony są to wszelkie formy dydaktyczne bazujące na spektaklach teatrów zawodowych, w pośrednim lub bezpośrednim kontakcie, z drugiej zaś są to formy twórczości własnej uczniów w ramach teatru szkolnego. Zadania tej formy aktywności twórczej młodzieży zogniskowane są nie tylko na wychowaniu estetycznym, rozpowszechnieniu wiedzy o teatrze, o konkretnej epoce i egzystencji społecznej ówczesnych ludzi, ale także na wychowaniu nowej widowni teatrów profesjonalnych. „Teatr szkolny to pojęcie szerokie, obejmujące teatr młodzieży *sensu stricto*, teatr dla młodzieży szkolnej lub w ogóle młodzieży, teatr – jako pewną formę kół zainteresowań w obrębie zajęć pozalekcyjnych. Ujmuje ono także jego teorię, a więc sprawy repertuarowe, metodykę pracy, historię teatru, literaturę o nim” (Sznajderski, 1989, 93). Praca nad spektaklem oraz prezentacja jej efektów może odbywać się w czasie zajęć lekcyjnych i w czasie po lekcjach, w ramach zajęć pozalekcyjnych. Nie jest istotne, kiedy i gdzie owe przygotowania i prezentacja mają miejsce, najważniejsze, by młodzież chciała podjąć taką aktywność i by wypracowała zainteresowanie sztuką, nie tylko teatrem. Ta forma aktywności młodzieży ma – jak wspominałam – wielowiekową tradycję, warto ją zatem kontynuować – dla indywidualnego i społecznego dobra. „Teatr szkolny, który stworzył własną dramaturgię, teorię teatralną i technikę sceniczną, przechodząc różne przeobrażenia w zakresie koncepcji i form, rzadko był przedmiotem

bardziej wnikliwych dociekań pedagogicznych. [...] Początków należy szukać w XVI-wiecznym teatrze żaków i pauperów, stanowiącym konglomerat elementów kościelnych i ludowych” (Sznajderski, 1989, 94). Kolejne epoki, głównie za sprawą szkół wyznaniowych, kontynuowały tę tradycję. W I połowie XX wieku w rzeczywistości polskiej edukacji teatr szkolny miał szansę zaistnieć za sprawą Heleny Radlińskiej, która popularyzowała tę dziedzinę sztuki już od najmłodszych lat, widząc w niej ogromny potencjał służący holistycznemu rozwojowi. W jej opracowaniach czytamy: „Teatr, będący najdawniej znaną placówką oddziaływania, zmienia swój charakter w zależności od roli, którą spełnia: zaznajamia z dziełami wybitnymi, poszukuje nowego kształtu artystycznego” (Radlińska, 1961a, 273). Autorka nie tylko dostrzegała możliwości, jakie daje sztuka teatralna, ale była jednocześnie świadoma, że powszechne zainteresowanie teatrem należy dopiero ukształtować w ramach praktyki oświatowej i kulturalnej. Znakomitym czynnikiem wprowadzającym jednostkę w przestrzeń kultury była działalność teatrów dziecięcych i młodzieżowych, inicjująca aktywność. H. Radlińska niejednokrotnie zwracała uwagę, że: „Dzieci ze środowisk nędzy za mało znają język literacki, za mało mają przeżyć na tle słowa. Teatr dziecięcy, teatr marionetek, przedstawienia arcydzieł dramatycznych, pogadanki, zbiorowe recytacje itd. mogą się przyczynić w znacznej mierze do skompensowania tego braku” (Radlińska, 1935, 163). W grupie orędowników upowszechnienia dziecięcej aktywności twórczej/teatralnej byli też współcześni Radlińskiej Edmund Wierciński, Zdzisław Kwieciński czy Jędrzej Cierniak.

Teatr szkolny działał, oczywiście w ograniczonym zakresie, także w czasie wojny, potwierdzając siłę oddziaływania edukacyjno-wychowawczego. Po zakończeniu działań wojennych i upowszechnieniu obowiązku szkolnego teatr szkolny w pełni wrócił do aktywności uczniowskiej, zajmując znaczące miejsce w procesie edukacji i wychowania, przybierając różne formy. Wielu nauczycieli języka polskiego w minionych dekadach wprowadzało i obecnie wprowadza teatr do codziennej edukacji szkolnej, organizując szkolne grupy teatralne. Obecność/aktywność teatrów szkolnych jest faktem, o czym świadczą m.in. festiwale szkolnej twórczości teatralnej odbywające się cyklicznie w naszym kraju. Należy zaznaczyć, że w obecnej dekadzie dokonuje się swoista rewitalizacja tej formy, przemiany transformacyjne oraz reforma systemu oświaty z 1997 roku znacząco bowiem ograniczyły dawny rozwój aktywności i edukacji teatralnej, a w konsekwencji w zdecydowanym stopniu zrezygnowano z zajęć pozalekcyjnych, w ramach których ową aktywność rozwijano (Sznajderski, 1989, 89–90).

„Pedagogika traktuje teatr jako jedną z możliwości optymalnego rozwoju duchowego człowieka, kształcenia kultury osobistej jednostki, pobudzania podmiotowej kreatywności, wzbogacania osoby jednostkowej, niepowtarzalnej; rozwijania wrażliwości, stymulowania intuicji i wyobraźni, animacji sił twórczych, uczenia myślenia osobistego, umiejętności rozumienia sytuacji innych ludzi, stawiania pytań pod adresem zewnętrznego świata, zdobywania podstaw

oceny moralnej, budowania postaw otwartych i zaangażowanych, modeli i sposobów życia wartościowego” (Żardecki, 2009, 113). Jak słusznie zauważa Wiesław Żardecki, edukacja kulturalna: „koresponduje z wielowiekową tradycją wychowawczą teatru oraz praktyką stosowania technik teatralnych w procesie dydaktycznym i wychowawczym, od kolegów jezuickich w XVI w. począwszy, aż do najnowszych psychopedagogicznych sposobów wykorzystania wartości teatru w rozwoju osobowości: bądź jako samodzielnej metody uczenia twórczej aktywności, bądź jako metody pomocniczej w nauczaniu różnych przedmiotów szkolnych, w celu uczynienia tego procesu atrakcyjnym, wyzwalającym aktywność, podmiotowość i twórczość uczniów” (Żardecki, 2009, 114). Dlatego też wspomniana forma edukacji powinna od najwcześniejszych lat aktywności szkolnej nie tylko realizować proces wychowania młodzieży przez sztukę, ale stymulować rozwój wiedzy w różnych dziedzinach. W rezultacie proces ten winien obejmować: „różnorodne działania, mające na celu kształtowanie kultury teatralnej młodzieży:

- upowszechnienie kultury teatralnej i wiedzy o teatrze;
- rozwijanie wszechstronnych zainteresowań i rozbudzania wrażliwości artystycznej i estetycznej;
- wyrabianie nawyku systematycznego, lecz nie o charakterze encyklopedycznym, uzupełnianie wiedzy z zakresu sztuki teatru;
- kształcenie cech [...] świadomego odbiorcy sztuki;
- oddziaływanie na całość życia szkoły;
- uwzględnianie nie tylko potrzeby wychowania estetycznego młodzieży” (Sznajderski, 1980, 91–92).

Podjęmowane w szkole działania w zakresie edukacji teatralnej, realizowania treści programowych metodą dramy wpisują się w szerszą perspektywę kształcenia kultury teatralnej uczniów. Praca polonisty w tym zakresie powinna być systematyczna i rozwijana dwoma równoległymi torami:

- „1. poprzez żywy kontakt z teatrem, mający na celu wprowadzenie do świadomości uczniów podstawowego alfabetu języka teatru;
2. poprzez analizy utworów dramatycznych w ścisłym związku z realizacjami teatralnymi” (Sznajderski, 1980, 7).

„Dla kształtowania kultury literackiej i teatralnej uczniów w procesie rozszerzającej się koncepcji wychowania estetycznego niezmiernie istotną sprawą jest nie tylko inspirowanie ekspresji i aktywnej postawy wobec teatru na lekcjach języka polskiego, ale także stworzenie wychowankom możliwości bezpośredniego kontaktu ze sztuką teatru. [...] Szkoła przestaje być jedynie placówką nauczającą, a staje się w coraz większym stopniu, ośrodkiem wszechstronnego oddziaływania na młodzież, którego zadaniem jest nie tylko wyposażenie ucznia w wiedzę, ale także modelowanie postawy ideowo-wychowawczej oraz rozwijanie zainteresowań i uzdolnień” (Sznajderski, 1980, 88–89; zob. Tomaszewska, 2006; Krasoń, 2006).

Pisząc o edukacyjnej roli i wartości sztuki teatralnej, szczególnie w kontekście procesu edukacyjno-wychowawczego młodego pokolenia, warto przytoczyć podstawowe cele i potrzeby, jakie zaspokaja uczestnictwo w projektach teatralnych, zarówno bierne, jak i czynne. Najistotniejsze, to:

- wrażliwość estetyczna;
- sprawność intelektualna;
- ciekawość (poznawanie rzeczywistości);
- analizowanie zjawisk znanych, ale ukazanych w nowym świetle;
- konstruowanie analogii (życie własne i sytuacja sceniczna bohaterów);
- zaistnienie więzi egzystencjalnej w przestrzeni teatru, publiczności i aktorów;
- zaistnienie zasady mnożących się pytań oraz potrzeba poszukiwania kolejnych odpowiedzi;
- akceptowanie rzeczywistości scenicznej, nie zawsze pokrywającej się z obiektywną;
- ujawnianie krytycznego stanowiska wobec przedstawianych racji – istota dramatu;
- umiejętne odczytywanie i posługiwanie się symbolami – muzyka, ruch, światło (za: Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 41; zob. Hausbrandt, 1983, 87–88).

Osiągnięcie wspomnianych celów już na poziomie edukacji może być znakomitym czynnikiem wzmacniającym i modelującym potrzeby młodego człowieka w zakresie sztuki.

Istotnym aspektem kształcenia kultury teatralnej jest wszelako wprowadzanie uczniów we wszystkie dziedziny sztuki, tym bardziej, że sztuka teatralna jest idealną kompozycją literatury, muzyki, tańca, plastyki, architektury. A jak zauważa Anna Przeclawska, edukacja teatralna najpełniej, pośród wielu innych form edukacji w poszczególnych dziedzinach sztuki, realizuje założenia współczesnej edukacji kulturalnej (Przeclawska, 1983). Przychylając się do słów autorki oraz uwzględniając historyczne konteksty obecności i wykorzystania sztuki teatralnej w procesie edukacyjno-wychowawczym młodego pokolenia, nie bez przyczyny nieco szerzej w niniejszych refleksjach do nich się odniosłam.

„Na różny tedy sposób dzieło sztuki może łączyć ludzi. Podobnie jak język, sztuka jest zjawiskiem społecznym nie tylko ze względu na to, jak powstaje [...], ale również ze względu na to, do czego służy. Tołstoj sądzi, że funkcja komunikacyjna jest najważniejszą funkcją sztuki, że zadaniem sztuki jest łączyć ludzi, łączyć niezależnie od oddalenia w czasie i w przestrzeni, że sztuka jest po prostu językiem uczuć: »Jak słowo – mówi Tołstoj – wyrażające myśli i doświadczenia ludzkie, służy za środek do jednoczenia ludzi, podobnież działa i sztuka«” (Ossowski, 1966a, 368–369).

Innym przykładem wielorakich możliwości dydaktycznych i wychowawczych jest film. Ta dziedzina sztuki od lat jest obecna w systemie szkolno-lekcyjnym, zarówno jako materiał wykorzystywany w trakcie lekcji, jak i dziedzina sztuki, z którą uczniowie zapoznają się poza czasem lekcyjnym – w domu czy w kinie.

Materiał filmowy, jak wskazują doświadczenia, najczęściej bywa wykorzystywany na lekcjach języka polskiego, historii, biologii lub geografii. Wspomniane przedmioty pokazują, jak różne gatunki filmowe są proponowane uczniom. O ile na języku polskim są to dokumenty, ekranizacje literatury pięknej lub fabuły ilustrujące społeczne konteksty życia człowieka, o tyle w ramach pozostałych przedmiotów, co jest w pełni uzasadnione, preferuje się filmy – dokumenty, reportaże – o tematyce adekwatnej do dziedziny nauki i zakresu tematycznego. Film to znakomita forma wprowadzenia lub uzupełnienia tudzież ilustracji omawianego tematu czy problemu. Jest w pełni i łatwo dostępnym środkiem dydaktycznym, kwestią kluczową pozostaje jego zaangażowanie w proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole. To, czy i w jakim zakresie będzie obecny w szkolnej przestrzeni edukacyjnej, zależy od nauczyciela i jego chęci oraz inspiracji. Obecnie, pomimo tak powszechnego dostępu do filmu, zauważa się stosunkowo ograniczony zakres jego dydaktycznego i wychowawczego wykorzystania. Co prawda obserwacja oraz badania wskazują, że film i muzyka to podstawowe dziedziny sztuki, w których uczestniczy młodzież, i to pozytywny przejaw (zob. Rzymiełka-Fraćkiewicz, Wilk, 2019), istotna jednak pozostaje percepcja określonych dzieł sztuki filmowej czy też filmów dokumentalnych odpowiednio wpisujących się w założenia programowe, spełniające funkcje *stricte* dydaktyczne i edukacyjne.

Film to forma, którą warto polecić nie tylko w nauczaniu języka polskiego, historii, biologii czy geografii, to znakomity środek do wykorzystania w procesach dydaktyczno-lekcyjnych wszystkich przedmiotów, czy to matematyki, czy chemii lub fizyki, czy na zajęciach z kultury fizycznej i innych. Co istotne, filmy w tych obszarach nauki wcale nie muszą być tylko dokumentem ukazującym naukowca w trakcie doświadczeń czy sportowca prezentującego daną technikę, bo równie wartościowy może być film fabularny, który w czytelny sposób ukazuje zastosowanie danej teorii, wynalazku czy wyników badań w codziennym życiu. Filmowa ilustracja codziennej rzeczywistości, świata przyrody różnych aktywności człowieka, czy to w wydaniu fabularnym, czy w formie dokumentu, mogą nie tylko uświadomić i uzasadnić uczniowi potrzebę zdobywania wiedzy w danym zakresie, ale także ukazać integralność wielu dziedzin, konieczność ich współdziałania, istotę współzależności. Włączenie w proces lekcyjny filmu czy jego fragmentu tudzież praca dydaktyczna wykorzystująca wiadomości ucznia, który w innym czasie oglądał zaproponowany materiał filmowy, to obok merytorycznych treści również kształtowanie kultury filmowej, możliwość zwrócenia uwagi na formę projekcji, grafikę czy zastosowaną muzykę. Możliwości wykorzystania filmu są ogromne, zwłaszcza że można odwoływać się do materiału/filmu, który młodzież obejrzy w dowolnym czasie. Propozycje dydaktyczne mogą dotyczyć różnych form pracy z filmem, w istotnym stopniu mogą to być indywidualne formy poszukujące, w ramach których uczeń sam wskazuje to, co dla niego jest najbardziej wartościowe w danym przekazie, uzasadnienie owych

wyborów stanowi doskonałą propozycję dyskusji. To z kolei znakomity materiał do kształtowania określonych postaw, kultury osobistej – kultury dialogu, kolejności wypowiedzi, szacunku wobec drugiej osoby, poprawności językowej itd. Każdy film adekwatnie dobrany do tematu spełnia równocześnie funkcje dydaktyczne i wychowawcze, to tylko sprawa chęci i świadomości nauczyciela oraz umiejętności zainteresowania ucznia. Jaką różnorodność tematyczną i dydaktyczną niesie film, niech pokażą wybrane współczesne przykłady: *Wrony*, *Pora umierać* czy *Słodki koniec dnia*. Filmy prowokują wiele pytań, na które widz sam musi odpowiedzieć².

Film jest też doskonałym materiałem pogładowym, edukacyjnym w obszarze przedmiotów artystycznych – nie dość, że ilustruje różne formy artystycznej twórczości, to jeszcze sam w sobie stanowi działo sztuki, które można włączyć czy to pod względem muzycznym, czy plastycznym jako dodatkowy materiał przedmiotowych analiz. Tu również, jak w przypadku innych dziedzin sztuki, film nie musi być tylko ilustracją tematyczną prezentującą odpowiednio treści plastyczne lub muzyczne, może to być również dokument albo fabuła, w której uczniowie będą poszukiwać form muzycznych czy plastycznych. Ta dziedzina sztuki stwarza ogromne możliwości, edukacyjne i wychowawcze, jak również integrujące różne dziedziny sztuki, w zamyśle przyczyniające się do jej upowszechnienia, trzeba jej tylko na to pozwolić. Dlatego: „Współczesna pedagogika i dydaktyka w większym niż dotychczas stopniu muszą odwoływać się z jednej strony do sztuki, z drugiej do filmu. Film o sztuce zajmuje więc swoiście kluczowe stanowisko na przecięciu się tych tendencji. Może dlatego potrafi on w zadziwiający

² Film *Wrony* w reż. Doroty Kędzierzawskiej to wzruszająca opowieść o deficycie miłości rodzicielskiej i zainteresowania, o samotności zaniedbanego dziecka, które próbuje samo zorganizować sobie namiastkę dobra, miłości w obojętnym świecie. Chwilowa iluzja bycia potrzebnym szybko znika i nadal pozostaje pragnienie akceptacji, miłości i bezpieczeństwa. Kolejny film tej samej reżyserki, *Pora umierać*, to także opowieść o samotności, tyle że starszej kobiety, matki dorosłego syna, który mając własną rodzinę, wypełnia obowiązek kontaktu czy sprawdzania, czy matka jeszcze żyje. Samotność w ogromnym domu w towarzystwie psa, okazjonalne, krótkie telefoniczne rozmowy z synem, wreszcie sytuacja, którą przypadkowo dostrzega przez okno kobieta: syn bez wiedzy matki porozumiewa się z jej sąsiadem, zainteresowanym kupnem jej domu, oraz pozytywna reakcja żony syna, która oburza się na takie postępowanie męża wobec własnej matki – uświadamiają kobiecie prawdziwy stosunek i jakość uczuć, jakie wobec niej żywi syn. To pozwala jej podjąć zaskakującą decyzję w sprawie przekazania domu w formie darowizny ośrodkowi wychowawczemu dla zaniedbanej młodzieży. Wreszcie najnowszy ze wspomnianych produkcji film Jacka Borcucha *Słodki koniec dnia* to udany portret nie tylko rozpadającej się rodziny, ale zagrożenia współczesności. Jak zauważa reżyser, grana przez Krystynę Jandę poetka oskarżająca Europę o brak stabilizacji, idei, bezradność, bezprawie, deficyt mądrej polityki asymilacji i akceptacji odmienności, która jest nieunikniona. Świat będzie się stawał coraz bardziej wielokulturowy, taką ma naturę. Film w kontekście współczesnych wydarzeń społecznych, kulturowych, politycznych prowokuje do pytań: Czy film ostrzega przed mówieniem prawdy, czy przeciwnie? Ośmiesza starą Europę czy jej współczuje? To ważne pytania, nie tylko dla twórców filmów.

sposób stwarzać bardziej intymny, wewnętrzny związek między współczesnym człowiekiem a jego kulturą dawną i współczesną” (Czeczot-Gawrak, 1974, 111).

Powszechnego wprowadzenia filmu w działania edukacyjne szkoły nie należy identyfikować z podporządkowaniem się wizji kultury obrazkowej wpisującej się w przestrzeń kultury popularnej, która upowszechnia się zwłaszcza wśród młodego pokolenia – to raczej zamysł ukazania filmu jako sztuki i środka opowiadającego o sztuce, zachowującego przy tym szacunek do różnych jej dziedzin, w tym literatury. „Doświadczenie uczy, że pokaz dobrze wybranego – choćby krótkiego – filmu nie tylko wnosi do programu lekcyjnego pożądany element odprężenia, ale również uczy; niekiedy szybciej i skuteczniej niż lektura. Nie chodzi tu bynajmniej o próby eliminowania słowa mówionego, raczej można przypomnieć argumenty Platona, który w *Fedrze* wytaczał żartobliwy proces pismu. Przeciwnie, nauczanie w większym niż dotychczas stopniu powinno oprzeć się na tym gorącym przekazie życia, jakim może być słowo mówione. Jednak tej nowej pedagogice słowa potrzebna jest nowe poparcie, a tu – w świetle doświadczeń – niezwykle skuteczną pomocą jest wizja ekranowa, jej konfrontacja ze słowem” (Czeczot-Gawrak, 1974, 109). Zatem powszechne włączenie filmu, różnych jego gatunków, do procesu szkolno-lekcyjnego ze wszystkich przedmiotów jest w pełni zasadne, a dokonująca się tym samym edukacja filmowa może i powinna stać się częścią ogólnego systemu edukacyjnego.

Obok literatury, teatru i filmu, dziedzin zaangażowanych w proces edukacyjno-wychowawczy, w kształtowanie edukacji kulturalnej i estetycznej oraz emocjonalnej z perspektywy historycznej najbardziej wpisują się przedmioty artystyczne – muzyka i plastyka. Śpiew i rysunek, muzyka i plastyka, wychowanie muzyczne i plastyczne, sztuka – różne terminy w różnych okresach. Stosowana w różnych czasach terminologia zasadniczo nie zmieniła jednego, co zalecały również podstawy programowe – a mianowicie bezpośredniego kontaktu ze sztuką. Tymczasem rzeczywistość szkolna i środowiskowa pozwala zauważyć, że przez wieki te dostrzegane i ważne w systemie edukacji i wychowania młodego pokolenia walory/wartości sztuki nie znalazły nawet dostatecznego odzwierciedlenia we współczesnych środowiskach wychowawczych, ani w rodzinie, ani w szkole, nawet w przestrzeni środowiska lokalnego, w którym często działają liczne instytucje kulturalne. Przyczyna tego stanu lokuje się głównie w braku świadomości i wiedzy osób odpowiedzialnych za edukację i wychowanie co do roli i funkcji, jakie sztuka może spełniać w tych procesach. Począwszy od zakończenia działań II wojny światowej do chwili obecnej przeprowadzono kilka reform edukacyjnych. W żadnej, poza nielicznymi odwołaniami w podstawach programowych, nie odnotowano klarownych wytycznych dotyczących potrzeby rozwinięcia działań edukacyjno-wychowawczych w zakresie kultury i sztuki, włączenia w szerszym zakresie do poznawania innych dziedzin nauki przynajmniej muzyki i plastyki, wreszcie – takiego rozwinięcia obecnych w systemie szkolno-lekcyjnym przedmiotów artystycznych, by ukazały piękno sztuki, jej

wymiar prakseologiczny i emocjonalny oraz by ukształtować w młodym pokoleniu potrzebę systematycznego korzystania z ofert instytucji kultury (zob. Majewski, 2010, 79–88).

„Wiedza o sztukach plastycznych mieści się w programach wychowania plastycznego, tylko trzeba zawsze pamiętać, że mieści się ona nie tylko w wiadomościach o sztuce, lecz także w percepcji i ekspresji sztuki” (Starzec, 1981, 193). Działania edukacyjne zorientowane na poznawanie historii i współczesności malarstwa, grafiki, rzeźby czy architektury winny zatem – poza przyswojeniem wiedzy teoretycznej w określonych zakresach – bazować na w miarę możliwości bezpośrednim kontakcie z dziełem sztuki w jego naturalnym środowisku (architektura) lub w miejscu jego ekspozycji (muzeum, galeria). Uzupełnieniem, rozwinięciem wiedzy w danym zakresie mogą być albumy tematyczne, materiały źródłowe. Bardzo pożądaną formą edukacji w tym obszarze jest literatura piękna lub materiał filmowy – fabuła czy dokument, ukazujące przykłady dzieł sztuki i ich włączenie w codzienność społeczną, czyli ukazanie ich wymiaru prakseologicznego – architektura, malarstwo, grafika, rzeźba w przestrzeni społecznej i indywidualnej (mieszkania). Uczniowie dzięki innym dziedzinom sztuki – literaturze, filmowi – mogą gromadzić i utrwalać wiedzę z zakresu plastyki. To doskonały przykład ukazania wzajemnego szacunku, równorzędności wszystkich dziedzin, nawiązujący do kształtowania postawy akceptowania i równości różnych kultur i powstałych w nich dzieł sztuki.

Wskazanie roli plastyki w kształtowaniu społecznych i moralnych powinności odnosi się również do muzyki. Kształcenie otwarcia na innych/obcych może przybierać różne formy, może to być – jak proponuje Aneta Rogalska-Marasińska – propozycja wypracowania dialogu na bazie muzyki. Ten pomysł wpisujący się w kontekst edukacji międzykulturowej zwraca uwagę nie tylko na potrzebę poznawania innych kultur, ale ich dogłębnej diagnozy, poszukiwania źródeł. Obecnie nie wystarcza tylko czytelny, powszechny symbol danej kultury, który niekiedy staje się nie do końca prawdziwym stereotypem. Sięganie do podstaw danej kultury prezentuje model góry lodowej. „Z modelu »góry lodowej« wynika, że widoczne elementy kultury (np. architektura, sztuka, kuchnia, język, muzyka, taniec) są odzwierciedleniem, logiczną kontynuacją tych niewidocznych (np. historii grupy ludzi, którzy należą do danej kultury, ich norm, wartości, podstawowych założeń dotyczących przestrzeni, przyrody, czasu itp.)” (Rogalska-Marasińska, 2007, 262). W edukacji międzykulturowej istotne jest również uświadomienie form komunikacji, zarówno tej werbalnej, która wymaga jednak znajomości języka członka innej kultury, jak i komunikacji poprzez sztukę, a dokładniej przez muzykę i taniec, co ilustruje w bardziej artystycznym wyrazie balet. „We wszystkich kulturach muzykę traktuje się jako zjawisko mistyczne, boskie, natchnione, które bezpośrednio wpływa na ludzkie stany i nastroje. Jedną z form przeżywania muzyki i uzewnętrzniania, określania swoich uczuć jest taniec. [...] Taniec jest więc rytuałem, składnikiem ceremonii

kultowych, formą magiczno-obrzędową. Do tańca używano i nadal się stosuje maski, różnorodne rekwizyty, kostiumy, wykorzystuje się charakterystyczne” (Rogalska-Marasińska, 2007, 263). Muzyka i taniec/balet czy plastyka stanowią zatem czytelną formę komunikacji, przekazu wiadomości lub emocji.

Zajęcia w obszarze muzyki poza teoretycznym poznaniem epok i gatunków warto wzbogacić przykładami konkretnej muzyki oraz jej autorów. Pożądane byłoby wysłuchanie przynajmniej części utworów z zakresu muzyki klasycznej w najbardziej odpowiednim środowisku, czyli sali koncertowej/filharmonii, ale uwzględniając ograniczone w tym względzie możliwości, warto zadbać o prezentację dzieł reprezentujących epoki i gatunki muzyczne w najlepszym wykonaniu, wykorzystując urządzenia medialne. Podobnie jak w przypadku plastyki, także w edukację muzyczną warto włączyć inne dziedziny sztuki – film, architekturę, malarstwo czy literaturę, ukazując nagrania w salach koncertowych, ilustrując architekturę owych miejsc. Również malarstwo może wzbogacić tę edukację nie tylko poprzez wizerunki kompozytorów, ale także sceny, przestrzenie, w których odbywają się koncerty. Literatura piękna, zarówno fabuła, jak i biografie kompozytorów, to znakomite źródło poznania życia twórców i uwarunkowań powstawania ich dzieł. Muzyka, tak jak inne dziedziny sztuki, literatura, teatr, film, może wzbogacać inne, pozaartystyczne przedmioty szkolne. Odwołanie do epoki, życia codziennego, języka i form muzycznych to tylko niektóre możliwości. Muzyka może odgrywać także istotną rolę jako tło wydarzeń w opisywanej historii. Wskazując na różnorodność form kształcenia muzycznego i plastycznego oraz możliwości integracji różnych dziedzin sztuki, należy dostrzec też potrzebę zaistnienia indywidualnej ekspresji uczniów. Mogą sami próbować dobrać odpowiednią muzykę do poszczególnych dzieł literackich, tak by najlepiej korespondowały z daną treścią, mogą wyszukiwać odpowiednie dzieła malarskie czy rzeźby, które ilustrowałyby dane treści, takie aktywności mogą przybrać też formę odwrotną. Doboru muzyki czy rozwiązań plastycznych można też spróbować, podejmując się roli reżysera czy scenografa danego filmu czy spektaklu teatralnego lub projektu danej inscenizacji, na podstawie danej literatury: prozy czy poezji. Słuchanie muzyki i czytanie poezji, obserwacja ilustracji plastycznej, rzeźby może wskazać istniejące analogie wyrażające się na przykład w improwizacji. W takim ujęciu muzyka może odegrać istotną rolę także w nauczaniu języka polskiego oraz innych przedmiotów, stając się ich uzupełnieniem, ilustracją lub konkretną informacją w danym zakresie. Uczniowie winni mieć też możliwość aktywności *stricto* twórczej, samodzielnej kompozycji, nauki gry na instrumencie czy poznawania technik malarskich, graficznych. Dopiero taka forma edukacji wzbogaca holistyczny rozwój ucznia – estetyczny, emocjonalny i artystyczny.

Na przełomie XIX i XX wieku zainteresowano się rysunkiem dziecka, który z czasem nauczyciele postrzegali jako dzieło sztuki. To z kolei miało istotny wpływ na rozwój koncepcji nauczania rysunku w szkole, z uwzględnieniem eks-

presji twórczej dziecka (Karpowicz, 1908). Z czasem, wraz z rozwojem psychologii dziecięcej coraz bardziej zwracano uwagę na nauczanie przedmiotów artystycznych. Jak zauważał Max Weber: nauczyciel – artystą, lekcja – dziełem sztuki. Czy współcześnie tę tezę można obronić?

Zajęcia artystyczne mogą przybierać bardzo różne formy, warto spojrzeć na przykłady innych krajów i nawet jeżeli całkowite zaadaptowanie danego rozwiązania w naszej rodzimej rzeczywistości nie jest możliwe czy pożądane, to namysł nad danym rozwiązaniem zawsze jest cenny. I tak na przykład w Holandii dzieci nie mają zajęć z muzyki i rytmiki w klasach początkowych, są tylko w płatnych szkołach muzycznych. Brak też szerszych zajęć fizycznych, poza 1 godziną tygodniowo. Regulują to rygorystyczne przepisy dotyczące poziomu hałasu w szkołach. W naszym kraju z kolei zajęcia artystyczne – z plastyki i muzyki są wpisane w kompozycję edukacji wczesnoszkolnej. „W Holandii, w przeciwieństwie do Polski, edukacja artystyczna odbywa się podczas kursów wakacyjnych lub w oddzielnych szkołach. Kursy wakacyjne najczęściej trwają sześć tygodni, z zajęciami od czterech do sześciu godzin dziennie. Poza zajęciami uczestnicy takich kursów, w tym muzycznych, są zobligowani do codziennego równie długiego ćwiczenia w domu. Szkolnictwo muzyczne w Holandii, z wyjątkiem dwóch podstawowych szkół muzycznych przy katedrach w Harlem i w Utrechcie, realizowane jest po południu w oddzielnej szkole, [...] np. przy szkole wyższej lub przy uniwersytecie o profilu ogólnym albo muzycznym” (Nakielska-Cremers, 2015, 35). To rozwiązanie zgoła odmienne od rodzimych, czy jednak w naszej rzeczywistości byłyby możliwe? To odrębne pytanie. „Różnice między Polską a Holandią są też widoczne w zakresie uczestnictwa w kulturze muzycznej i formach jej dystrybucji. W Holandii muzykę, w tym przede wszystkim klasyczną, upowszechnia się na cotygodniowych, bezpłatnych, półgodzinnych „lunchkoncertach” prowadzonych w salach koncertowych, w filharmoniach, a nawet w salach obrad gmin. Miłośnicy muzyki w większych miastach mają okazję niemal codziennie słuchać na żywo znanych i cenionych wykonawców” (Nakielska-Cremers, 2015, 36). Ta propozycja z kolei czytelnie zaświadcza, że warunki bezpośredniego kontaktu z muzyką najwyższego kunsztu ten niewielki kraj zapewnił mieszkańcom i młodzieży zdecydowanie bardziej, niż ma to miejsce w Polsce. W tym przypadku z pewnością można mówić o systematycznym, bezpośrednim oddziaływaniu sztuki.

Włączenie sztuki, jej wykorzystanie czy dostrzeganie w treściach tak różnorodnych obszarów nauki to sztuka sama w sobie, sztuka w znacznym stopniu oparta na świadomości i chęci „sięgnięcia” po ten jednocześnie tak bliski i tak odległy zakres, jaki reprezentuje sztuka. Możliwość jej wzajemnych – zachodzących pomiędzy poszczególnymi dziedzinami – kompozycji stanowi znakomitą perspektywę edukacji i wychowania. Czy to za sprawą bezpośredniego czy pośredniego kontaktu, wartość świadomego i powszechnego wprowadzenia sztuki to jedno z najważniejszych wyzwania współczesnej szkoły, tak by działania

edukacyjne umożliwiły osiągnięcia wychowawcze. „Efektywność wychowania w procesie nauczania zależy od obiektywnych możliwości przedmiotów nauczania, tj. od ich treści oraz poziomu metodyk. Szczególną rolę w kształtowaniu sfery uczuciowej wychowanka i ściśle z nią związanych postaw moralnych mają przedmioty humanistyczne, zwłaszcza literatura, wychowanie plastyczne i wychowanie muzyczne. W utworze literackim, muzycznym czy plastycznym kryje się bogactwo problematyki moralno-społecznej, a oprócz tego będąc dziełami sztuki oddziałują one na psychikę ucznia w sposób kompleksowy, tj. emocjonalny, intelektualny i wolicjonalny” (Kwiatkowska, 1981, 6). Litewski malarz oraz kompozytor Mikalojus Čiurlionis słusznie zauważał: „Nie ma granic między sztukami. Muzyka łączy poezję i malarstwo, ma swoją architekturę. Malarstwo może posiadać taką architekturę jak muzyka i w farbach wyrażać dźwięki” (Sarzyński, 2018a, 87). Wydawać by się mogło, że systematyczny rozwój poszczególnych dziedzin sztuki w wieku XIX i XX, dotychczasowa wiedza o roli i znaczeniu sztuki, a jednocześnie upowszechnienie edukacji na poziomie podstawowym, a z czasem zawodowym i średnim spowoduje implementację sztuki w zdecydowanie większym zakresie do programu nauczania, by nie tylko rozwijać wiedzę z zakresu muzyki i plastyki – dziedzin przez lata obecnych w edukacji szkolnej, chociaż w różnym wymiarze – ale także innych dziedzin sztuki. Pilną potrzebą staje się upowszechnienie możliwości doświadczania sztuki na lekcjach z innych przedmiotów, a także wykorzystania wiedzy z tego zakresu do wzbogacania treści ogólnych. Zadziałać tu powinna w istotnym stopniu reguła wzajemności. Proponowane działania edukacyjne winny być w pełni zintegrowane z wychowaniem, dopiero wtedy wszelkie zabiegi przyniosą oczekiwane rezultaty. Tymczasem: „Kształcenie, zwłaszcza typu szkolnego, oparte jest na wyodrębnionych jednostkach, zwanych przedmiotami, i przyczynia się do pogłębienia zdeintegrowanego, pokawałkowanego obrazu świata. Rzadko próbuje się dostrzegać powiązania między przedmiotami na zasadzie pokrewieństwa, korelacji tematycznych czy chronologicznych. Sztuka właśnie rozbija ten schemat dezintegracji, zachęca do myślenia łącznie o całości zjawiska kultury artystycznej przez pryzmat różnych dyscyplin równocześnie” (Wojnar, 1984, 231). Współcześnie obserwujemy podobne trendy. Zatem: „Program nauczania nie powinien być traktowany jak zbiór nie powiązanych ze sobą przedmiotów nauczania. Zarówno na poziomie średnim, jak i podstawowym powinien dawać on okazję do twórczego działania, a przyswajanie wiedzy powinno stanowić uboczny lub pośredni cel tego działania. W przedszkolu nazwalismy to działaniem zabawą, w szkole podstawowej staje się ono już projektowaniem; na poziomie szkoły średniej przekształca się w konstruktywną pracę” (Read, 1976, 274). Pracę skoncentrowaną na umiejętności dostrzegania i wiązania dobra z dobrem – nauki ze sztuką. Istotę swoistej kooperacji pomiędzy przedmiotami dostrzegał już Read, minęło pół wieku, a w rodzimej strukturze szkolnej niewiele się zmieniło.

Rozwijając koncepcję wychowania estetycznego, zwracano uwagę, że proces ów powinien ujmować zarówno wychowanie przez sztukę, jak i wychowanie dla sztuki. Wychowanie estetyczne we współczesnej polskiej szkole dotyczy zasadniczo zajęć z wychowania plastycznego i wychowania muzycznego. Treści zawarte w podstawach programowych (2019a, 2019b) obu przedmiotów zawierają w równej mierze aspekty wychowania przez sztukę i dla sztuki. Nadal jednak w propozycjach edukacyjnych/podstawach programowych nie uwzględnia się możliwości i potrzeby wprowadzenia poszczególnych dziedzin sztuki do edukacji przedmiotowej, korelacji plastyki i muzyki obecnych w szkolnym systemie z innymi przedmiotami oraz pilnej uwagi uwzględniającej kulturę i sztukę w procesie wychowania. W procesie przygotowania młodego człowieka do uczestnictwa i korzystania z dóbr kultury niezwykle istotną rolę odgrywają programy nauczania z poszczególnych przedmiotów: „działania na rzecz wychowania do kultury są włączone w programy nauczania przedmiotów związanych bezpośrednio z wartościami kulturowymi, takich przedmiotów, jak język polski, plastyka, muzyka, historia. Ograniczenie ilości godzin nauczania bądź ich niewystępowanie na poszczególnych szczeblach kształcenia wpłynęło na zaistnienie tzw. luki edukacyjnej przyszlých uczestników życia kulturalnego, co w dalszym następstwie prowadzi do wystąpienia w ich życiu zjawiska »pustki kulturalnej«” (Horbowski, 2000, 119). Szkoda, że marginalizuje się fakt, iż sztuka zawarta w każdej dyscyplinie naukowej jest jej siłą, która wydobywa to, co najcenniejsze. Warto zatem spojrzeć na sztukę jak na środek wspomagający i rozwijający poznanie, a nie barierę naukę ograniczającą. „Nauka i wiedza służą praktyce. Sztuka również wywiera wpływ na życie i poczynania człowieka, ukazując w swym »zwierciadle«: zmaganie się światła z ciemnością, postępu z zacofaniem, szczerości z obłudą, prostoty z wyuzdaniem, życzliwości z wyrachowaniem, wielkoduszności z obskurantyzmem. Uczy nas miłości do tego, co szlachetne, a odrazy do tego, co podłe” (Gołaszewska, 1989, 79–80).

Poznanie i zrozumienie świata współcześnie wspomagają nowoczesne technologie wprowadzające w świat nauki i sztuki. Zrozumienie współczesnej cywilizacji umożliwia sztuka, jej twórcy, wrażliwi obserwatorzy, ludzie, którym nie jest wszystko jedno i jak Beuys chcą porozumienia z odbiorcami swej twórczości. Okazuje się, że już Marcin Luter ponad 500 lat temu wprowadzał nowe rozwiązania, które dzisiaj postrzegamy jako na wskroś współczesne. Otóż Martin Luter: „okazał się mistrzem nowych mediów początku XVI w., kimś w rodzaju współczesnego nam Marka Zuckerberga, twórcy Facebooka. Po pierwsze wpadł na nieoczywisty pomysł drukowania swych prac w języku niemieckim, a nie w używanej w debacie intelektualnej łacinie. Tą decyzją od razu zwieliokrotnił krąg potencjalnych czytelników. By do nich rzeczywiście dotrzeć, potrzebował jeszcze odpowiedniej formy – języka, typografii, grafiki” (Bendyk, 2018a, 63). Luter uświadomił sobie to, co współcześnie jest dość powszechną praktyką zapoznawania się z różnymi treściami: potrzebę włączenia grafiki/ilustracji

i zachowania estetyki dzieła. „Współtwórcą tego sukcesu był Lucas Cranach, który udzielał swego artystycznego talentu, by nadać publikacjom Lutra doskonałą estetycznie formę. „Jak pisze Pettegree, »w efekcie pojawiła się nowa forma książki, która była ważnym ambasadorem ruchu – śmiała, czytelna i wyraźnie odrębna od wszystkiego, co ją poprzedzało«. [...] rewolucja medialna Lutra i Cranacha przygotowała [...] grunt dla przyszłego rozwoju prasy [...]” (Bendyk, 2018a, 63). Prasa i książka stanowią swoisty pierwowzór medialnych przeobrażeń współcześnie wyrażających się w nowoczesnych technologiach przekazujących to, co przed wiekami prace Lutra: treści, którymi chciał się podzielić autor. To, że wartość współczesnych treści jest współcześnie tak zróżnicowana, to już inne zagadnienie. Choć przyjęło się dość powszechnie sądzić, że określenie *media* to zdobycz cywilizacyjna XX wieku, to nie jest to w pełni prawda. W owym sposobie myślenia o mediach stosujemy pewne skróty myślowe, mówiąc o mediach, mamy na myśli najczęściej media elektroniczne/cyfrowe, brakuje tu więc dookreślenia. Tymczasem co najmniej od okresu średniowiecza możemy diagnozować korzystanie z mediów, zwłaszcza komunikacyjnych. W średniowieczu były to zasadniczo media osobowe oraz słowo pisane. Te ostatnie w pełni upowszechnione dopiero w okresie renesansu pełniły istotne funkcje modelowania obyczajów, postaw, organizowały komunikację społeczną, przekazywały myśli, emocje. W niemniejszym stopniu owe media kształtowały poszczególne dziedziny sztuki (Kotarski, 2002, 531–533). Rysuje się tu pewna zależność sztuki od mediów stosowanych w minionych epokach i współczesnych, wyrażająca się w jej upowszechnianiu, dotarciu do jak najszerzego grona odbiorców. Internet i współczesne media elektroniczne mogą istotnie przyczynić się do edukacji w zakresie sztuki, do jej implementacji w szkolny proces dydaktyczno-lekcyjny, ujmując w tym zakresie wszystkie przedmioty oraz sferę wychowania. „Wykorzystanie nowych mediów w edukacji staje się dziś faktem oczywistym – przy czym nie chodzi tu wyłącznie o edukację kulturalną. Sam fakt funkcjonowania setek tysięcy komputerów osobistych w naszym społeczeństwie stawia przed edukacją nowe wyzwania. Z jednej strony może to być instrumentalne wykorzystanie technologii informacyjnej jako kolejnego medium, z drugiej zaś, zgodnie z teoriami kognitywistycznymi, może to być włączenie komputerów w świat zhumanizowany – gdzie komputer jest jednym z wytworów ludzkiej kultury i jako taki staje się kolejnym możliwym nośnikiem wartości” (Bobrowicz, 2009b, 101–102). W niniejszej narracji owe media odnoszą nade wszystko do możliwości upowszechnienia kultury i sztuki, szczególnie sztuki zagranicznej tudzież rodzimych instytucji kultury, które znajdują się poza codziennym zasięgiem młodego pokolenia. „Sztuka prezentowana w Internecie to [...] często jedyna możliwość kontaktu z twórczością dla osób mieszkających na prowincji, przez co mających utrudniony dostęp do tradycyjnych form obcowania z kulturą. Ich chęć kontaktów ze sztuką wcale jednak nie musi być mniejsza w porównaniu do osób mieszkających w wielkich miastach będących tradycyjnymi ośrodkami

kultury” (Bobrowicz, 2009b, 101). Warto jednak pamiętać, by ta forma nie stała się dominująca w edukacji młodzieży, zwłaszcza gdy dość powszechnie obserwuje się marginalizację sztuki w codziennym obcowaniu w jej klasycznej formie i zastępowanie jej fascynacją mediami elektronicznymi. „Wraz z nimi nasila się niepokój drążący duszę artystów, którzy w malarstwie, rzeźbie i rysunku widzieli rdzeń sztuki, jej początek i koniec, a jednocześnie sens własnego życia. Coraz silniejsza staje się obawa, że wkrótce tradycyjne tworzywa i materiały artystyczne zostaną zastąpione obiektywem kamery, wyparte przez język programowania komputera” (Bielecka, 2010, 175). Czy to w pełni możliwe? Być może tak, w sytuacji, gdy na to pozwolimy, rezygnując ze sztuki w jej pierwotnym wydaniu. Internet może być bardzo wartościowym środkiem edukacji i wychowania w obszarze upowszechniania kultury i sztuki, trzeba tylko zadbać o to, by nie był jedyną formą poznania i percepcji.

W kształtowaniu umiejętności dostrzegania i korzystania z piękna kluczową rolę w systemie szkolnym odgrywa nauczyciel. Już przed laty Wojnar trafnie dostrzegała znamienne rolę w tym zakresie zwłaszcza nauczyciela języka polskiego, który wprowadza ucznia w kulturę. „Nauczyciel polonista jest najczęściej koordynatorem różnych inicjatyw z zakresu szeroko pojętego wychowania kulturalnego, bywa bowiem przewodnikiem młodzieży po zjawiskach artystycznych, inspiratorem przeżyć wywołanych przez zjawiska przyliterackiego pogranicza. To polonista organizuje najczęściej wycieczki do muzeów i na wystawy, chodzi z młodzieżą do teatru, prowadzi dyskusje na temat obejrzanych spektakli i filmów, uczy lektury prasy i czasopism kulturalnych. Spełnia zatem rolę nie tylko nauczyciela własnego przedmiotu, lecz także organizatora przeżyć związanych ze sztuką. Sytuacja ta dobrze ilustruje fakt wyprzedzania koncepcji przedmiotu, a równocześnie rozszerzania koncepcji »kształcenia literackiego«, które zaczyna obejmować poznawanie utworów literackich nie tylko w ich postaci drukowanej, lecz również w postaci obrazów pokazywanych na ekranie, w postaci dramatyzowanej” (Wojnar, 1980, 556). Poza nauczycielami przedmiotów artystycznych, którzy niejako z definicji kształtują wiedzę i zainteresowania uczniów sztuką, możliwość wprowadzania w kulturę, osvajania ze sztuką, mają także nauczyciele innych przedmiotów. I chociaż w najszerszym zakresie z tą rolą identyfikuje się nauczyciel języka polskiego, to również nauczyciele pozostałych dyscyplin mają taką możliwość. Aspekty wychowania przez sztukę w istotnym stopniu zależą od zaangażowania, wiedzy i chęci nauczycieli realizujących w praktyce ten zakres wychowania. W związku z tym w latach 80. XX wieku pojawiło się kilka znaczących publikacji dotyczących nie tylko istoty i roli sztuki w procesie wychowania, ale też aspektów metodologicznych wspierających i ukierunkowujących pracę nauczycieli (zob. Hohensee-Ciszewska, 1982; Czerwos, 1982). Potrzebę kształcenia nauczycieli oraz kandydatów na nauczycieli w zakresie edukacji kulturalnej/estetycznej w minionym okresie i współcześnie zdaje się dostrzegać wielu pedagogów, świadomych istoty dysponowania przez nauczycieli

wiedzą, jakie wartości i jakie korzyści w procesie kształtowania wychowanka mają kultura i sztuka. Niestety nie jest to stanowisko powszechne, nadal bowiem w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli – pomimo, że pewne treści są przekazywane – zbyt wąsko traktuje się obszar sztuki i jego rolę w procesie edukacyjno-wychowawczym młodego pokolenia. Może warto, jak sugeruje Krystyna Duraj-Nowakowa, uświadomić osobom i instytucjom odpowiedzialnym za kształcenie przyszłych nauczycieli, czym jest ukulturalnienie oraz gdzie szukać jego źródeł (Duraj-Nowakowa, 2012).

W procesie sprawowania powinności edukacyjnej i wychowawczej należy pamiętać, że: „Praca nauczyciela ma przede wszystkim aspekt społeczny. Nauczyciel realizuje swoje zadania poprzez spotkania z różnymi grupami oraz instytucjami społecznymi. Filozoficzna koncepcja spotkania – więzi, komunikacja z innym człowiekiem zakłada wzajemne oddziaływanie i współpracę. [...] Owe spotkania »ja« i »ty« mają przede wszystkim wartość moralną, pozwalają zbliżyć się ludziom do siebie. [...] Są relacją nie tylko werbalną lub fizyczną, ale przede wszystkim formą dialogu i dyskursu” (Rusiecki, 1999, 86–87). Niezależnie zatem, w jaką dziedzinę nauki wprowadza ucznia nauczyciel, zawsze i niezmiennie wypełnia zadania wychowawcze, kształtujące u wychowanka określone wartości, postawy i umiejętności. A to też podstawowy wymiar kultury. „Nowe realia dyktują zmianę oczekiwań wobec nauczycieli, którzy muszą być bardziej niż dotychczas samodzielni, refleksyjni, twórczy, otwarci na współpracę” (Pikała, 2010, 288). Zaczęły gremia naukowe postulują nowoczesny system oświaty, a w nim nauczyciela jako kreatora, organizatora. A gdzie w tym nowoczesnym systemie miejsce na upowszechnienie sztuki? Kompetencje w zakresie kultury/sztuki przypisuje się nauczycielom muzyki, plastyki i wiedzy o kulturze, i słusznie, wszak to wynika z definicji ich obszaru dydaktycznego. A co z innymi przedmiotowcami? Dlaczego, idąc śladem Reada czy Wojnar, nie dba się o to, by świadomość niezmiennego uczestnictwa w kulturze, w sztuce, ich stała obecność w codziennej przestrzeni mobilizowały nauczycieli do realizacji procesu edukacyjno-wychowawczego, uwzględniając owe fakty (zob. Szempruch, 2000). Słusznie zauważa Wojnar, że: „Kształcenie kulturalne wymaga ścisłego współdziałania różnych nauczycieli specjalistów, pozostaje sprawą inicjatywy osób reprezentujących różne przedmioty nauczania” (Wojnar, 1980, 559). Wspomniana inicjatywa nauczycieli winna dotyczyć także organizowania kontaktów ze sztuką: w formie spotkań z artystami lub wystaw organizowanych przez uczniów nawiązujących do różnych dziedzin sztuki, ukazujących np. rozwój danej dziedziny nauki czy przebieg danego wydarzenia, historię wynalazku itp. „Kształcenie kulturalno-estetyczne, interpretowane jako humanistyczny wymiar kształcenia ogólnego, wymaga pluralistycznych rozwiązań praktycznych, różnorodnego eksperymentowania i poszukiwań. Stanowi orientację wychowawczą inspirującą, która może być realizowana w sposób twórczy w różnych warunkach i przez różne osobowości pedagogów. Z tej przyczyny szczególnie cenne wydaje się pobudzenie

doświadczeń nowatorskich i wszelkie twórcze inicjatywy nauczycieli i działaczy oświatowych” (Wojnar, 1980, 567; zob. Popek, 1985). To bardzo istotne, ponieważ polska młodzież pozostaje w zakresie edukacji kulturalnej daleko w tyle za rówieśnikami z innych krajów. I jest to efekt nie tylko zaniedbań i braku świadomości rodziców, nieadekwatnych podstaw programowych w poszczególnych zakresach tematycznych/przedmiotowych, ale też powszechnej narodowej obojętności wobec dziedzictwa narodowego, kultury i sztuki. Jednym z wielu przykładów owego stanu jest poziom wiedzy młodzieży dotyczący Holocaustu, Auschwitz, o czym przekonuje autorka Alicja Bartuś na podstawie programu edukacyjnego „Małopolska pamięta” z lat 2016 i 2017. Podczas dwudniowej wizyty młodzieży w Auschwitz odbyły się spotkania, wykłady, warsztaty. Weryfikacja zapamiętanych treści ukazała, jak niewiele pozostało uczniom w pamięci. Stwierdzali co prawda, że to historia ważna dla Polski, ponad 80% badanych nie przeczytało jednak nigdy żadnej książki o Auschwitz, a ponad 45% oglądało filmy w telewizji (Bartuś, 2018, 40–41). „Uczestnicy projektu to i tak w jakimś sensie elita. Polska jest jednym z nielicznych krajów Europy, w których odwiedziny w miejscach, takich jak Auschwitz nie są częścią oficjalnego programu nauczania. Rządy brytyjski i szwedzki, władze regionów w Niemczech i we Włoszech, dotowane przez państwo fundacje we Francji opłacają tamtejszym uczniom przeloty samolotami do Polski. My nie mamy nawet dofinansowania do autobusu. [...] Polska młodzież, poznająca na własne oczy symbol martyrologii Żydów i Polaków, jest mniej liczna od młodzieży brytyjskiej” (Bartuś, 2018, 41). W wielu krajach europejskich odwiedzanie miejsc pamięci narodowej jest elementem programu edukacyjnego. Owe wizyty mają na celu zdobycie wiedzy i budzenie świadomości zagrożeń, jakie płyną z kłamstwa, nienawiści wobec innego człowieka. To też pole do dyskusji o ludobójstwie i zbrodniach, które wydarzyły się po wojnie. Współczesność najlepiej ukazuje nam, jak to ważne wobec bezradności świata. Młodzi ludzie nie słyszeli często o Rwandzie, Sarajewie czy Syrii. Niektórzy nie potrafią nawet wskazać, gdzie te państwa czy miasta leżą. „Wielu młodych po warsztatach przyznało natomiast, że wcześniej nie zdawali sobie sprawy, że w Internecie roi się od niewiarygodnych lub wręcz kłamliwych źródeł informacji i że tak łatwo można manipulować odbiorcą. [...] To zawsze coś” (Bartuś, 2018, 41). Te wyniki badań i refleksje powinny zweryfikować odpowiedzialność wychowawczą rodziców i nauczycieli, a także władz samorządowych i odpowiednich ministerstw. Przywołany projekt oraz jego wyniki nie tylko uświadamiają, jak znaczące zapóźnienia i zaniedbania ma rodzima edukacja, wskazują również, o czym wspomina sama młodzież, że Internet z różnych powodów nie powinien stanowić jedyne źródła informacji i sposobu komunikacji społecznej. „Badania EU Kids Online nie są jedynymi, które pokazują, że sama technika nie rozwiąże problemów o charakterze społecznym i pedagogicznym. Przeciwnie, upowszechnienie cyfrowych mediów, zamiast doprowadzić do powstania w Polsce społeczeństwa komunikacyjnego, ujawniło,

że naszym największym deficytem jest sztuka rozmowy i porozumiewania się” (Bendyk, 2018b, 66). Konsekwencje wspomnianego deficytu odnajdujemy na co dzień w przestrzeni społecznej.

Znaczenie i istota pedagogiki od wieków widoczne były w rozważaniach znakomitych filozofów, którzy dostrzegali nie tylko czystą konieczność kształcenia kolejnych pokoleń, ale też potrzebę zróżnicowania i prowadzenia w takim kierunku, który odpowiadałby społecznym potrzebom i aktualnej sytuacji. Nie mniej istotna była komunikacja pomiędzy uczniem i nauczycielem. Słusznie już w I połowie XX wieku Martin Buber „[w] pedagogice podkreślał znaczenie dialogu między wychowawcą jako osobowym autorytetem a wychowankiem realizującym wartości w sposób wolny” (za: Gadacz, 2009a, 573). Dbałość o obecność i jakość dialogu między nauczycielem i uczniem sprawi, że owe umiejętności/przyzwyczajania uczeń przeniesie w swoje indywidualne życie. Kształcenie estetyczne winno dotyczyć zatem wszystkich przejawów aktywności w szkole, zarówno tych dydaktycznych, jak i opiekuńczych i wychowawczych. Skoro wartościami podstawowymi są dobro i piękno, to wartości owe winny zaistnieć w postawach, postępowaniu i wypowiedziach nauczycieli i uczniów.

Nie tylko współczesność, ale bycie człowiekiem wymaga, by sztuka stała się jednym z podstawowych narzędzi wychowawczych, jakie ma do dyspozycji szkoła. „Oprócz tradycyjnie realizowanych lekcji plastyki, muzyki czy literatury wplecionej w nauczanie języka ojczystego w szkole powinno być miejsce dla różnych form uczniowskiej aktywności twórczej, szkolnego teatru, kabaretu, własnych prób literackich, reportażu i publicystyki. Uczniowie powinni mieć możliwość samodzielnego realizowania filmów (tworzenia scenariuszy, filmowej adaptacji krótkich utworów literackich), fotografii dokumentalnej i artystycznej, grafiki komputerowej, tańca, śpiewu i gry na instrumentach” (Kukuła, 2010, 49). To pożądaný scenariusz, który jeszcze w latach 70., 80. i na początku lat 90. minionego stulecia, pomimo ograniczeń w zakresie sprzętu, technologii, był w znacznym stopniu realizowany w ramach bardzo pożądaney formy uzupełniającej zajęcia szkolne, jaką były zajęcia pozalekcyjne odbywające się zasadniczo w szkole. Formy tej gwałtownie zaniechano na skutek reformy edukacji wpisanej w dokonujące się przemiany transformacyjne, które spowodowały, że szkolnictwo – podstawowe, gimnazjalne i średnie – przeszło pod bezpośredni zarząd samorządów lokalnych, co skutkowało wprowadzeniem znaczących ograniczeń finansowych, które w pierwszym trybie objęły zajęcia pozalekcyjne, skutkując tym, że w większości szkół brak jakichkolwiek aktywności w tym zakresie. Poza konsekwencjami *stricte* edukacyjnymi i rozwojowymi dały o sobie niemal natychmiast znać konsekwencje wychowawcze i społeczne objawiające się demoralizacją młodzieży. Po dwóch dekadach, w powolnym trybie zajęcia pozalekcyjne wracają do szkół – obecnie podstawowych i średnich – potwierdzając tym samym swą niebagatelną wartość edukacyjną i wychowawczą. Zajęcia te obejmują różne koła przedmiotowe, aktywności fizyczne oraz artystyczne, takie

jak koła literackie, zajęcia filmowe i fotograficzne, zajęcia malarskie oraz z rzeźby czy architektury, twórczość zespołów muzycznych, grę na instrumentach, śpiew chórny oraz teatr szkolny. Nie są to powszechne występujące formy, ale wiele placówek szkolnych stopniowo je wprowadza.

Zajęcia pozalekcyjne, podobnie jak zajęcia w strukturze lekcyjnej, mogą i powinny wykazywać wzajemną/logiczną integrację, łączenie treści i form, ujawniać możliwości twórcze uczniów, umożliwiając tym samym rozwój holistyczny młodego człowieka. Uwzględniając możliwość realizacji treści z zakresu kultury i sztuki w procesie klasowo-lekcyjnym różnych przedmiotów oraz w ramach zajęć pozalekcyjnych, warto zauważyć, że wychowanie estetyczne nie musi być rozumiane jako specjalny przedmiot nauczania – jak zaznaczał Szuman, „lecz jako czynnik, który przenika całość pracy szkoły, zarówno lekcje, jak i zajęcia pozalekcyjne i wszelkie inne momenty życia szkolnego” (Słońska, 1966, 292).

Kształtowanie umiejętności postrzegania sztuki, dostrzegania jej w codziennej przestrzeni, to kształtowanie wrażliwości i odpowiedzialności za tę przestrzeń. Jak zauważa I. Wojnar, „wskazane przykłady potwierdzają, jak różnymi drogami przeniknąć może sztuka do sytuacji życia szkolnego, nawet wtedy, gdy mamy na myśli tylko realizację programów szkolnych i obowiązujące przedmioty nauczania. Ale sztuka w szkole to przecież także wygląd budynku szkolnego, wnętrz klasowych i samych uczniów, złożone i bogate problemy »estetyki otoczenia«, które częściowo tylko mieszczą się w programie wychowania plastycznego” (Wojnar, 1980, 561). Uwzględniając powyższe: „Wychowanie estetyczne winno być traktowane równorzędnie z innymi zadaniami wychowawczymi i dydaktycznymi. Nie może być ani lekceważone, ani spychane na ostatnie miejsce, lecz przeciwnie, istnieje potrzeba świadomego rozwijania umiejętności doznawania i przeżywania istotnych estetycznych i kulturalnych wartości życia przez wszystkie dzieci w warunkach codziennej pracy każdej szkoły, i to zarówno w ramach systemu lekcyjnego, jak i zajęć pozalekcyjnych oraz w całokształcie systemu wychowawczego szkoły” (Chmielewska, 1966, 13).

Świadomość i potrzebę obecności kultury w powszechnym życiu szkoły dostrzegali również Jan Błoński, który chciał, by szkołę postrzegać jako „miejsce kultury rozumianej jako konstelacja wartości” (Błoński, 1983, 65). Czy jest to możliwe? Z pewnością, bo chociaż sztuka nie jest antidotum na wszelkie zło, to pozwala lepiej zrozumieć otaczającą rzeczywistość. Obserwując przez lata rodzimy system edukacyjny, można odnieść wrażenie, że sztuka była tylko „dodatkiem” do systemu, który gloryfikował dziedziny nauki, marginalizując sztukę. Tymczasem sztuka niezmiennie pozostaje nieodłącznym obszarem życia człowieka, jego egzystencji, nie można zatem zastanawiać się, czy jest potrzebna – bo jest. Skoro towarzyszy istocie ludzkiej od najdawniejszych czasów, czemu współcześnie tak powszechnie wyklucza się ją z codziennego życia? Czemu „tak chętnie” nie poddaje się procesowi marginalizacji innych dziedzin nauki, które w przestrzeni życia człowieka pojawiły się znacznie później? Myślę, że ten

swoisty paradoks wynika przede wszystkim z niewiedzy osób – odpowiedzialnych za procesy edukacyjno-wychowawcze we wszystkich środowiskach wychowawczych – które przez kolejne dekady (odnosząc się już tylko do współczesności) petryfikowały zastaną rzeczywistość w zakresie obecności kultury i sztuki, zwłaszcza w instytucji szkoły, która akurat w tym względzie winna stanowić przykład rozwijania obecności sztuki we wszystkich formach aktywności szkoły, a nie ją minimalizować. Współcześnie trzeba kształcić młode pokolenie w różnych obszarach, także kultury i sztuki – tak, by nie tylko dysponowało zasobem wiedzy teoretycznej, ale by potrafiło z niej korzystać w praktyce szerokiej codziennej perspektywy.

Przywołane refleksje były między innymi i moim zamysłem, by do działań edukacyjnych wprowadzić określone treści ze sztuki w przestrzeń wszystkich przedmiotów pozaartystycznych. Istotą było również kształtowanie umiejętności dostrzegania przejawów sztuki – poszczególnych jej dziedzin, w prezentowanych treściach, metodach czy formach pracy edukacyjnej i wychowawczej. Kluczową sprawą w prowadzonych analizach pozostaje świadomość celowości włączenia sztuki w proces edukacyjno-wychowawczy, by nie była ona, jak to nadal często się dzieje, jedynie ozdobnikiem edukacji, ale by odgrywała równoprawną rolę, a może – w niektórych obszarach – nawet dominującą.

Poczynione tu refleksje teoretyczne uważam za bardzo istotny wymiar edukacyjnej odpowiedzialności, zwłaszcza że uważna lektura raportów i programów, choć wskazuje potrzeby i zakresy, które powinna uwzględniać edukacja, zasadniczo żaden ani bezpośrednio, ani pośrednio nie podnosi kwestii kultury i sztuki jako istotnego obszaru/narzędzia edukacji, a co, jak już wielokrotnie wskazywałam, jest istotą bezpiecznego i satysfakcjonującego istnienia obecnych i przyszłych pokoleń. Jak ilustrują dokumenty, nadal kulturę (nie tyle w kontekście *stricte* socjologicznym) i sztukę niemal pomija się w kluczowych opracowaniach, co zapewne jest konsekwencją braku świadomości w tym zakresie. W wielu opracowaniach pedagogicznych, socjologicznych, nie tylko we wspomnianych raportach, strategiach, reprezentanci nauk społecznych odwołują się do refleksji starożytnych filozofów, reprezentantów oświecenia i późniejszych okresów – Rousseau, Locke’a, Comte’a, Znanieckiego, Szczepańskiego, Radlińskiej, Bauman – którzy w różnych obszarach własnych analiz, refleksji wskazywali na istotę oraz wartość kultury i sztuki, na ich funkcje modelujące tożsamość/osobowość indywidualną oraz społeczne przyjazne współistnienie oparte na poznaniu, zrozumieniu i dialogu. Tymczasem współcześnie obszary kultury i sztuki zbyt często bezrefleksyjnie się pomija, dostrzegając w opracowaniach kwestie społeczne jakoby wyzute z kultury i sztuki. A przecież w praktyce nie jest to możliwe, społeczne funkcjonowanie wplecione jest bowiem w kulturę i sztukę. Zwracam uwagę na tę dość powszechną praktykę marginalizowania kultury i sztuki w edukacji i wychowaniu, bo to ona generuje propozycje, rozwiązania, które marginalizują – jak zauważał Bauman – podstawowy budulec

istnienia społecznego. Rzeczywistość tymczasem ujawnia, że: „System oświaty jest zewnątrznie zróżnicowany, poszczególne jego elementy funkcjonują często w bardzo słabym stopniu wzajemnej zależności, centralne programowanie jego funkcjonowania ogranicza możliwość reformowania tego systemu. Wobec zachodzących zmian w naszym kraju i bliskiej perspektywy zintegrowanej Europy w strukturze systemu oświaty rysuje się wyraźna potrzeba przemieszczenia działań edukacyjnych z wiedzy ku postawom jednostki, jej kompetencjom edukacyjnym i autokreacyjnym. Taki model kształcenia sprzyjać będzie lepiej wdrożeniu edukacji kulturalnej realizowanej w strukturze systemu. Łącząc szereg elementów systemu szkolnego i wychowawczego z elementami systemu kultury uzyskamy nowy obiekt systemu edukacji kulturalnej” (Horbowski, 2000, 72). Takie były założenia jeszcze dwie dekady temu, co z nich zostało?

W tym zakresie współcześnie niezbędna pozostaje reinterpretacja szkoły, nie tylko w kontekście nabywania umiejętności w poszczególnych dziedzinach nauki, ale w równej mierze w obszarze wychowania, a zatem kształcenia określonych postaw, zasad i wartości, poprzez zdecydowanie szersze włączenie kultury/sztuki, co pozwoli na pożądaną efekt wychowawczy. Mimo okresów spowolnienia edukacja w zakresie sztuki – nie tylko muzyki, plastyki, teatru i literatury, ale innych dziedzin – winna dynamiczniej i szerzej zaistnieć w polskiej szkole. W zaangażowaniu sztuki w proces dydaktyczny i wychowawczy szczególną uwagę należy zwrócić na rolę współdziałania podstawowych środowisk wychowawczych, w tym rodziców i szkoły. Na zainteresowanie rodziców procesem edukacji i wychowania oraz zwrócenie uwagi na „otwarcie” rodziców na stały kontakt dzieci z kulturą i sztuką potrzebna jest bezpośrednia obecność w instytucjach prezentujących artystyczny dorobek kolejnych pokoleń (zob. Możdziej, 1999; Rozłucka, 1999).

Rola kultury w życiu młodego człowieka jest w pełni zależna od wzorów konsumpcji kulturalnej, z jakimi zetknął się w procesie pierwotnej i wtórnej socjalizacji właśnie w środowisku rodzinnym. A ponieważ młody człowiek nieustannie podlega oddziaływaniom wychowawczym, także w innych środowiskach czy przestrzeniach, zatem i ich rola w edukacji kulturalnej/estetycznej, w oddziaływaniach wychowawczych jest nie do przecenienia. Refleksje Marii Łopatkowej z lat 70. XX wieku absolutnie nie straciły na aktualności: „Szkola [...] nawet przy najlepszych warunkach i kierunku wychowawczym, nie jest w stanie nadrobić tego, co nie zostało przed nią zrobione w dziedzinie ekspresji artystycznej dziecka” (Łopatkowa, 1970, 28). To dość przykra konstatacja, ale może kilka dekad po jej wypowiedzeniu można podjąć próbę jej redefinicji, tak by zawarte w źródłach dawnych oraz współczesnej literaturze postulaty i oczekiwania miały szansę współcześnie zaistnieć, zwłaszcza że instytucja szkoły niezmiennie przygotowuje młode pokolenie w zakresie ogólnym i zawodowym do dorosłego życia. Przygotowuje również do szeroko rozumianego uczestnictwa w kulturze oraz samokształcenia. Uwzględniając realia współczesności,

zawirowania kulturowo-społeczne, moralne i aksjologiczne, można stwierdzić, że szkoda, iż jak na razie w tak minimalnym stopniu przygotowuje do uczestnictwa w kulturze i sztuce, zwłaszcza w tzw. wysokiej. Nawet refleksje noblistki Olgi Tokarczuk zawarte w mowie noblowskiej z 10 października 2019 roku czy ujęte w eseju *Człowiek na krańcu świata* (Tokarczuk, 2020, 24–30) zdają się „orędownać” za potrzebą powszechnego zaangażowania sztuki w powszechny proces edukacyjno-wychowawczy młodego pokolenia.

3. Kultura odpowiedzialności – znaczenie współdziałania wybranych środowisk wychowawczych i instytucji kultury w procesie edukacyjno-wychowawczym w zakresie percepcji i partycypacji w kulturze i sztuce

Współczesna szkoła nie jest dzisiaj jedyną instytucją prowadzącą edukację kulturalną. Działania w zakresie edukacji kulturalnej, świadomego i szerszego zaangażowania kultury/sztuki w proces edukacyjno-wychowawczy, powinny wpisywać się w zakres oddziaływań wszystkich środowisk wychowawczych oraz instytucji kultury, które stanowią ich istotne elementy. Działania szkoły, które można i należy poddać rewitalizacji w celu rozwoju i upowszechnienia włączenia sztuki w cały proces, przedstawiłam w poprzednim rozdziale, w niniejszym pragnę skupić się na wybranych środowiskach wychowawczych, które w najwyższym stopniu powinny wspierać i uzupełniać działania szkoły. Chociaż kluczowym środowiskiem w tym zakresie uczyniłam szkołę – z uwagi na jej powszechność i systematyczność, co powinno usprawniać i rozwijać proces edukacyjno-wychowawczy z zaangażowaniem sztuki – to nie sposób w prowadzonych rozważaniach pominąć innych kluczowych środowisk, instytucji kultury, które swoją aktywnością powinny stworzyć holistyczną przestrzeń edukacji kulturalnej/estetycznej. Z racji pełnionych funkcji kultura wychowawcza implikuje kulturę odpowiedzialności, w tym za przygotowanie młodego pokolenia do odbioru i świadomego uczestnictwa w kulturze.

Skąd bierze się zainteresowanie sztuką? Najpełniejszą odpowiedź przynoszą zapewne biografie artystów. „Jedno jest pewne: z zainteresowaniami człowiek na świat nie przychodzi, nie są też one wytworem zamkniętej w sobie natury dziecka. Wpływ na ich rozwój wywiera od najwcześniejszych lat otoczenie – dom rodzinny, szkoła, środowisko, w którym dziecko przebywa. Można zaryzykować z natury swej dialektyczne twierdzenie, że zainteresowania są zarówno przyczyną, jak wynikiem poznawania jakiejś dziedziny życia, nauki, sztuki” (Przychodzińska-Kaciarek, 1974, 75). Środowisko społeczne kształci zatem stosunek do sztuki, a także oddziałuje na reakcje względem dzieł sztuki. „Otóż właśnie dzieła sztuki z punktu widzenia stosunków społecznych są dobrami szczególnie cen-

nymi. Są to – jak je nazwał kiedyś Bertrand Russel – dobra niekonsumpcyjne: nie ubywa ich na ogół, gdy się zwiększa liczba ludzi, którzy z nich korzystają. Stosunki społeczne, które się w związku z tymi dobrami zawiązują, nie grożą konfliktem tego typu, co konflikty, które wybuchają wokół dzieł konsumpcyjnych. Dwu ludziom, którzy są zakochani w tej samej melodii [...], nie grozi starcie, jakie zagraża ludziom, którzy pragną tego samego bochenka chleba lub tej samej chaty. Dlatego także sztuka może być czynnikiem kształtującym dyspozycje, od których zależy harmonia współżycia. Funkcję uczuciowego jednoczenia ludzi przypisywał sztuce Lew Tołstoj i tylko ze względu na tę funkcję uważał sztukę za rzecz godną szacunku” (Ossowski, 1966a, 346).

W kontekście codziennego funkcjonowania społecznego kultura i sztuka odgrywają niezaprzeczalnie rolę regulatora wzajemnych relacji i aktywności. To kultura wprowadza jednostkę w procesie pierwotnej socjalizacji i wychowania w przestrzeń obecności dobra, prawdy i piękna. Co z tą propozycją jako społeczeństwo uczynimy, to już kwestia odpowiedzialności środowisk wychowawczych. Wspomniane wartości absolutne są jednocześnie propozycją kultury dla kolejnych pokoleń, jak również są jej celami. Dostrzegając tę prawidłowość już Platon, a potem w kolejnych epokach inni myśliciele, filozofowie, naukowcy próbowali definiować, analizować, wreszcie wprowadzać w praktykę codzienności owe wartości w celu ich upowszechnienia. Historia oraz terażniejszość zaświadcza, że zamiar światłych umysłów nie przyniósł oczekiwanych rezultatów. Brak powszechnego „uprawiania” dobra, prawdy czy piękna wszelako nie zwalnia z obowiązku ich rozpowszechniania. Toteż niezbędne wydaje się poszerzenie pól i środowisk, które obowiązek edukacyjno-wychowawczy zechcą wzbogacić o sferę kultury i sztuki. Zamiar taki nie jest podyktowany li tylko teoretycznymi względami holistycznego rozwoju wychowanka – to zdecydowanie orientacja ukierunkowana na społeczne funkcjonowanie, w tak współcześnie zróżnicowanych warunkach kulturowych. Perspektywa historyczna udowadnia, że wspólnoty – jak zauważał Bauman – mają szansę przetrwania na bazie wzajemnego dialogu/porozumienia, a te formy najsprawniej wypracować poprzez kulturę. Ową zależność dostrzega również Tadeusz Gadacz, który w kontekście dynamicznych zmian społecznych, a tym samym potrzeby edukacji w zakresie kultury i sztuki w przestrzeni społecznej, w podstawowych środowiskach wychowawczych, w oparciu o filozofię dialogu pyta: „Czy [...] możliwe jest spotkanie, dialog bez minimalnej wspólnej tożsamości? Czy [...] spotkanie dokonuje się w sposób bezpośredni (Buber, Lévinas), czy też za pomocą struktur pośredniczących (Marcel, Jaspers, Löwith)?” (Gadacz, 2009a, 507). Przywołane pytania nie kreują jednoznacznych odpowiedzi, stanowią raczej propozycję namysłu nad współczesną praktyką komunikacji, zwłaszcza w różnorodnych układach kulturowych. Refleksje znakomitych filozofów „podpowiadają”, że dialog i porozumienie mogą mieć różne uwarunkowania, podstawy i formy realizacji, ale najważniejsze, by osiągnąć zamierzony cel.

Warunki i metody porozumienia pozwala określić kultura. Jest bytem stale obecnym i aktywnym w życiu społecznym. „Wpływ kultury na życie społeczne odbywa się czterema głównymi drogami przez: 1) mechanizm socjalizacji; 2) ustanawianie systemu wartości i kryteriów określających wartości; 3) ustalanie wzorów zachowania, czyli reagowania na określone sytuacje; 4) konstruowanie modeli (ideałów) zachowań, instytucji i systemów, symbolicznych obrazów pożądanych stanów rzeczy, będących wcieleniem pewnych wartości” (Włodarczyk, 2003, 957). Przyjęcie, oswojenie i wdrożenie w praktykę owych dróg pozwala na zaistnienie dialogu, porozumienia, umożliwia realizację indywidualnych aspiracji i potrzeb. Pozwala również na wyodrębnienie swoistego wzoru kulturowego, stanowiącego strukturę przewodnią w danym czasie społeczno-historycznym. „Wzór kulturowy, to »dające się zaobserwować prawidłowości, powtarzania się określonych zachowań w podobnych sytuacjach«, to »mniej lub bardziej ustalony w zbiorowości sposób zachowania i myślenia«, »zachowanie lub myślenie, które odzwierciedla stałe sposoby działania i myślenia członków zbiorowości«, »nie tyle zadanie czy cel danej kultury, lecz raczej jej zasada stanowiąca podstawowy rdzeń, do którego w większym lub mniejszym stopniu nawiązują wszystkie pozostałe elementy kultury«” (Benedict, 1966, za: Włodarczyk, 2003, 958). Wypracowany wzór kulturowy staje się jednocześnie środkiem i celem edukacji w zakresie kultury i sztuki. „Edukacja kulturalna mająca na celu wprowadzenie w świat wartości kultury jest złożonym, wielopłaszczyznowym i długotrwałym procesem. Dla pełnego przebiegu owego procesu istotne jest uczestnictwo w kulturze” (Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 35). Andrzej Tyszka uczestnictwo w kulturze rozumie jako „indywidualny udział w zjawiskach kultury – przyswajanie jej treści, używanie dóbr, podleganie jej normom i wzorom, ale także tworzenie nowych jej wartości oraz odtwarzanie i przetwarzanie już istniejących, i odnosi je do kultury symbolicznej” (Tyszka, 1971, 54, za: Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 36). Wspomniana aktywność nie obejmuje tylko rodzimej przestrzeni, ale wymaga współcześnie zaistnienia w kulturze powszechnej. Znaczące w tym względzie są metody poznawania różnorodnych kultur i mechanizmy ich odczytywania. „Przyswojenie kultury nie oznacza opanowania skończonego zbioru znaczeń oraz sztuki rozpoznawania ich nośników, ale poznanie matrycy możliwych permutacji, która nigdy nie zostaje wprowadzona w życie i zawsze pozostaje nieukończona. Tym, co utrzymuje zjawiska kulturowe w »kulturze«, jest obecność takiej matrycy, nieustannej zachęty do zmiany, a nie ich »systematyczność« rozumiana jako połączenie petryfikacji jednych (»normalnych«) wyborów i eliminacji innych (»dewiacyjnych«)” (Bauman, 2013, 45). Wybór to umiejętność, którą należy opanować tak jak wiedzę, że wybór danej opcji w danym momencie nie oznacza marginalizacji lub unicestwienia innej. Wiedza pozwala na zrozumienie, że: „Kultury się wzajemnie od siebie uzależniły, nawzajem się przenikają, żadna nie jest »światem samym dla siebie«, wszystkie mają status hybrydalny i heterogeniczny, niemonolityczny

i jawnie zróżnicowany: panuje kulturowa *mélange* i globalność jednocześnie” (Bauman, 2013, 81).

W literaturze przedmiotu obserwujemy różnorodność określeń zasadniczo dotyczących tego samego obszaru działań pedagogicznych: *wychowanie artystyczne*, *wychowanie estetyczne* i *wychowanie przez sztukę*. Ujmując charakter poszczególnych terminów, ich specyfikę oraz tradycję światową, I. Wojnar zaproponowała przyjęcie terminu *wychowanie przez sztukę* jako bardziej przystającego do koncepcji pedagogiki oraz potencjału twórczości tak pożądanego we współczesnym świecie, co zawarła w publikacji *Estetyka i wychowanie* (1970). Stanowisko to w pełni poparł B. Suchodolski, dostrzegając prawidłowość szerokiego ujmowania sztuki w procesie wychowania. Dlaczego to tak ważne? Otóż, jak pisała I. Wojnar: „Sztuka [...] staje się swoistym źródłem wiedzy o człowieku przez pryzmat jego obrazu, jaki rysuje, jak i przez pryzmat doświadczeń ludzkich, które pobudza. Ujawnia napięcia, niepokoje, przeżycia odrębne i swoiste. Obok więc sztuki będącej obrazem człowieka, obok sztuki będącej »narzędziem« jego rozwoju i sublimacji, jest sztuka także »sposobem« otwierającym sekrety ludzkich doświadczeń i ich mechanizmy. Jest po prostu źródłem estetycznej samowiedzy człowieka” (Wojnar, 1984b, 18). Toteż wychowanie przez sztukę winno współcześnie obejmować wszystkie dziedziny sztuki, nawet te, które w przeszłości nie stanowiły przedmiotu zainteresowania pedagogów.

Ową potrzebę wprowadzenia sztuki w proces wychowania uzasadnia następująca myśl: „Wychowanie przez sztukę łączy różne ustroje i narody, służy takiemu humanizmowi, w którym wypracowuje się koncepcję współczesnego człowieka żyjącego w epoce ogromnego rozwoju nauki i techniki, wolnego więc od wielu elementów ciężkiej pracy fizycznej, dysponującego wolnym czasem, obcującego na co dzień z takimi ogromnymi ułatwieniami w korzystaniu z dorobku kultury, jak telewizja, radio, film, magnetofon, magnetowid, książka itp., człowieka szukającego możliwości wzbogacenia swego życia przez potęgowanie działań twórczych i przez umiejętność czerpania wartości z zasobów ogólnoludzkiej kultury” (Starzec, 1981, 37).

Korzystanie z dóbr kultury można określać na wiele sposobów. Anna Przećławska wyróżnia kilka podstawowych wskaźników charakteryzujących uczestnictwo:

- „– ilość i rodzaj kontaktów kulturalnych,
- nasilenie (częstotliwość) kontaktów kulturalnych,
- motywy ich podejmowania,
- recepcja treści kodów różnych dziedzin sztuki, z którymi styka się jednostka w ramach kontaktów kulturalnych,
- efekty kontaktów kulturalnych przejawiające się w rozbudzonych potrzebach, rozwoju zainteresowań, zmianach w indywidualnym systemie wartości, pobudzonych zachowaniach i podjętych działaniach ukształtowanymi wzorami zachowań” (Przećławska, 1976, za: Horbowski, 2000, 88).

Przywołane formy prezentują swoistą całość wyrażającą się w świadomym „zanurzeniu się” w kulturze. Potrzebę funkcjonowania człowieka w obszarze kultury/sztuki uznano za na tyle ważną, że znalazła odzwierciedlenie w zapisach Powszechnej deklaracji praw człowieka, w artykule 27, który wskazuje: *Każdy człowiek ma prawo do swobodnego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa, do korzystania z jego dobrodziejstwa* (Szewczyk, 1998, 166). „Rangę potrzeby edukacji kulturalnej podkreśla również fakt, iż Sobór Watykański II w rozważaniach dotyczących kultury oparł się na historyczno-socjologicznym jej widzeniu, antropologicznej wizji człowieka, etyce i teologii katolickiej. Był to przełom w stosunku Kościoła do kultury. Mianem kultury uznano wówczas wszystko, czym człowiek doskonali i rozwija wszechstronne uzdolnienia swego ducha i ciała. Podkreślano też rolę poznania i pracy w tworzeniu kultury. W przyjętych postanowieniach Soboru uwidocznionych w Konstytucji duszpasterskiej o kościele i świecie współczesnym *Gaudium et spes* (7.12.1965) między innymi zwrócono uwagę, że podstawowym celem kultury jest doskonalenie samego człowieka. Natomiast właściwością osoby ludzkiej jest to, że do prawdziwego i pełnego człowieczeństwa dochodzi ona tylko przez kulturę” (Horbowski, 2000, 8). Znaczenie i rola kultury w codziennej egzystencji człowieka dostrzeżone przez tak zacne gremia o światowym zasięgu potwierdzają odwieczną prawidłowość nierozzerwalnego związku człowieka i kultury.

Mając świadomość, że człowiek wzrasta w kulturze rzeczywistości, kulturze, którą sam tworzy i która kreuje jego życie, warto pamiętać, że edukacja kulturalna rozwija wieloaspektowe stosunki jednostki z kulturą, warunkując tym samym rozwój jednostki ludzkiej. W tym kontekście warto przywołać myśl Kazimierza Z. Mysłakowskiego, który czyniąc uwagi o roli wartości w wychowaniu, tak pisał: „właściwym wychowawcą nie jest wychowawca, lecz wartości kultury: jest on tylko tym, który proces kulturyzacji ułatwia w ściśle określonych okolicznościach i sytuacjach społecznych” (Mysłakowski, 1933, 13). Nauczyciel, rodzic, wychowawca to zatem jedynie kreatorzy rzeczywistości, w której wychowankowie mają dostrzec i pojąć wartość kultury. Tylko pozornie to mało istotna rola, w rzeczywistości bowiem to od świadomości, wiedzy i wskazania przejawu/obrazu kultury zależą zainteresowanie oraz chęć zaangażowania się w kulturę/sztukę, umożliwiając dostrzeżenie i doświadczenie jej wartości w wymiarze autotelicznym i instrumentalnym.

Sztuka w szeroko rozumianej oświacie – edukacji, wychowaniu – jest wartością/bytem niezmiennym, towarzyszącym w aktywnościach pedagogicznych na przestrzeni lat. Historia ujawnia, że w różnych okresach za sprawą filozofów, naukowców oraz świadomych społeczników podejmowano próby implementacji sztuki w różnych okresach życia człowieka, nie tylko na etapie jego dzieciństwa. To dowodzi wiedzy/świadomości ówczesnych, że edukacja w zakresie kultury jest tak samo ważna i możliwa jak w okresie dzieciństwa. Nie istnieją tak na-

prawdę bariery wiekowe czy środowiskowe jak w przypadku innych dziedzin nauki – jedynym ograniczeniem jest chęć.

Dobrym przykładem zainicjowania edukacji kulturalnej w środowisku robotników jest Working Men's College. W II połowie XIX wieku twórcy socjalizmu chrześcijańskiego zainicjowali działalność oświatową: „powołując Working Men's College dla edukacji kulturalnej robotników, zwłaszcza [...] rzemieślników. Przedsięwzięcie było społecznie cenne, żadna bowiem instytucja nie zapewniała ludziom z tych środowisk dostępu do kultury. Working Men's College stawiał sobie za cel kształcenie kultury ogólnej ludzi pracy, nie zaś ich doskonalenie zawodowe, miał przygotowywać ich nie tyle do osiągania wyższych zarobków, co do wyższej jakości życia” (Wojnar, 1977, XV). Działania te były spójne z poglądami Ruskina, które wskazywały na prawdziwą rolę robotników w służbie sztuki. „W Working Men's College Ruskin podjął nauczanie w zakresie sztuk pięknych; uczył rysunku, aby ułatwić robotnikom precyzyjne ujmowanie piękna w wytwarzanych przedmiotach. Były to zajęcia dalekie od systematyczności, ale – jak stwierdzali sami uczniowie – niezmiernie inspirujące, pobudzające wyobraźnię” (Wojnar, 1977, XV). Ruskin, ale też sami robotnicy dostrzegali duchowy i prakseologiczny wymiar prowadzonych zajęć. Istotę i wagę sztuki w życiu każdego obywatela dostrzegał też Hans Ch. Kofoed, który w 1928 roku w Danii założył szkołę dla dorosłych osób zmarginalizowanych, pozostających bez pracy i środków do życia. Placówka organizująca pomoc w zakresie edukacji, zdobycia kwalifikacji zawodowych i kształtowania umiejętności społecznych nie zapomniała o rozwoju kulturalnym – plastycznym i muzycznym.

Refleksje owe wpisują się w kontekst naukowych rozważań klasyka teorii wychowania estetycznego Herberta Reada, który pisał: „Gdy zginie sztuka, duch ludzki staje się bezsilny, świat zaś cofa się w barbarzyństwo” (Read, 1973, 179). Read całą swoją koncepcję wychowania opierał na sztuce. Jej podstawowym założeniem było kształtowanie tzw. inteligencji typu estetycznego, która polega na twórczym zaangażowaniu i wrażliwości na świat, co z kolei generuje odpowiedzialność za ten świat. Świadomość wartości sztuki w aspekcie artystycznym i społecznym wyrażała się m.in. w przekonaniu, że: „sztuka powinna w naszym życiu zająć takie miejsce, żebyśmy mogli powiedzieć: nie ma dzieł sztuki, jest tylko sztuka. Ponieważ wtedy sztuka stałaby się sposobem życia” (Read, 1965, 62). To znamienne, że przesłanie powstałe niemal 80 lat temu nadal jest aktualne.

„Pod koniec ubiegłego stulecia [XIX w. – T.W.] angielski poeta, artysta, rzemieślnik i działacz społeczny, William Morris, niezmiernie żywo i sugestywnie malował ówczesną sytuację sztuki jako ciężką chorobę społeczeństwa – chorobę uleczalną. Zdając sobie sprawę ze szczęśliwego charakteru sztuki i jej walorów wychowawczych, Morris wołał, że ustrój, w którym najszersze warstwy społeczne są wyparte poza zakres życia artystycznego, jest najstraszliwszą tyranią, która powinna być zwalczana wszelkimi środkami. U nas – nieco póź-

niej – podobne myśli wypowiadał Edward Abramowski” (Ossowski, 1966a, 349). Teraźniejszość ukazuje, że światłe myśli z przeszłości i ówczesne rozwiązania edukacyjne nie wypełniły się powszechnie we współczesnej praktyce. Pytanie – czemu to przypisać? W przywoływanym już raporcie *Uczyć się, aby być* E. Faure’a (1975) zapisano, że XXI wiek podkreśli postulaty pedagogiczne zorientowane na kształcenie odpowiedzialności indywidualnej i społecznej. Istotnymi aspektami pedagogicznymi miały być też autonomia i poczucie piękna. Podobne orientacje pedagogiczne zawierał kolejny dokument Delorsa *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (1998). Nawet pobieżna analiza rzeczywistości, nie tylko *stricte* edukacyjnej, ale też społecznej, ukazuje, że postulaty zawarte w obu dokumentach nie zostały spełnione w satysfakcjonującym zakresie. Kolejne pytanie – dlaczego? Odpowiedzi w obu przypadkach zapewne jest wiele, po części i w tym opracowaniu pozwalam sobie na ich wskazanie z nadzieją na możliwości wypełnienia postulatów.

Kultura i sztuka mają moc oddziaływania na wszystkie sfery aktywności człowieka, kształcą w zakresie wiedzy ogólnej i poszczególnych obszarów, kształtują postawy kreatywne, ale też zdolności empatyczne, rozwijają kompetencje medialne, zachęcają do aktywnego uczestnictwa w kulturze, dostarczają wiedzy o świecie, również bawią i dostarczają pozytywnie rozumianej rozrywki, uczą spędzania czasu wolnego, zaspokajają różne potrzeby (Bobrowicz, 2009b, 99). „To właśnie sztuka uwzględniała najdziwniejsze pragnienia człowieka, które rzeczywistość fizyczna czy reguły życia społecznego ograniczały bądź wręcz uniemożliwiały. Marzenia o wolności, odwracalności wydarzeń, o unoszeniu się w powietrzu, podróżach w czasie miały swoje projekcje w dziełach plastycznych, znajdowały wyraz w poezji i literaturze. To dlatego ludzie kochają sztukę, a obcowanie z nią określa się jako fascynującą przygodę, emocje nowego doświadczenia, przyjemność, nieraz zachwyty” (Bielecka, 2010, 175). To różnorodność sztuki, jej poszczególnych dziedzin, buduje jej społeczny potencjał i wartość. Trzeba to chcieć odkryć i zrozumieć. „Każda ze sztuk mówi własnym językiem: malarstwo wyraża się w kształcie i barwie, muzyka – dźwiękach muzycznych, poezja – w słowie poetyckim. Jednak język wszystkich sztuk ma cechy wspólne, stanowiące istotę ich wymowy. Wspólną i znamioną cechą wszelkiej mowy artystycznej jest jej swoista jakość, polegająca na takim ukształtowaniu treści w konkretnym tworzywie danej sztuki, że właśnie to ukształtowanie (czyli forma dzieł sztuki) wyczerpująco i jednoznacznie wyraża treść utworu – w sposób dla odbiorcy nie tylko zrozumiały, lecz »dotkliwy«, tj. pozwalający mu konkretnie wyobrazić sobie, skonkretyzować i odczuć to, co dzieło sztuki przedstawia i wyraża” (Gołaszewska, 1989, 77–78). I to jest zadanie dla środowisk wychowawczych, szkoły i innych obszarów wspomagających ją w tym edukacyjno-wychowawczym zakresie.

Życie każdej jednostki toczy się niezmiennie w kilku przestrzeniach/środowiskach jednocześnie. Przywołam tu najpowszechniejsze – środowisko

kulturowe, społeczne i wychowawcze. Literatura przedmiotu podaje szereg definicji wskazanych środowisk, ukazując ich różnorodność, najistotniejsze jednak wydaje się uświadomienie, jak znaczące jest ich oddziaływanie socjalizujące i wychowawcze. To wspomniane środowiska, niezależnie od liczby konkretnych instytucji czy formy oddziaływania, sprawiają, że socjalizacja/wychowanie jednostki polega nie tylko na przekazywaniu jej tradycyjnego, zweryfikowanego przez pokolenia dorobku własnej kultury, ale także na aplikacji przekonania, że dobro to niezbędna w życiu wartość.

Słusznie powszechnie uznaje się, że środowisko kulturowe to oddziałujące na osobnika elementy dziedzictwa historycznego i kulturowego oraz aktualnej aktywności człowieka, natomiast środowisko społeczne to ludzie i relacje społeczne otaczające jednostkę. Jak zatem zauważał Wroczyński: „Środowisko kulturowe, podobnie jak środowisko społeczne, stanowi dla człowieka bardzo istotne źródło bodźców rozwojowych” (Wroczyński, 1980, 198). W tej szerokiej perspektywie oddziaływań wyodrębnia się przestrzeń o nieco mniejszym zasięgu przestrzennym – środowisko wychowawcze. Kazimierz Sośnicki środowisko wychowawcze tak określał: „Ogół sytuacji wychowawczych nazywamy środowiskiem wychowawczym, a sytuacje wychowawcze – to wszystkie warunki, które działając na jednostkę powodują w niej określone przeżycia psychiczne” (Sośnicki, 1964, 49). Nieco inne ujęcie proponuje Józef Pieter, według którego środowisko wychowawcze to: „złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których człowiek rozwijający się przystosowuje się czynnie w wychowawczym okresie swego życia” (Pieter, 1960, za: Wroczyński, 1980, 199). Każde z zaprezentowanych ujęć zawiera wskazanie: przeżyć, przystosowania, co ujawnia aspekt świadomości wpływu różnych czynników/zjawisk, które celowo lub samorzutnie modelują osobowość wychowanka. To właśnie w przestrzeni środowiska wychowawczego przebiega proces wychowania. W perspektywie różnych typów wychowania zachodzących w tym środowisku Znaniecki zwraca uwagę na *wychowanie obyczajowo-estetyczne*, które nieprzypadkowo łączy w sobie zasady i obowiązujące w danym czasie i kulturze normy oraz cechy wyrażające się w wyglądzie zewnętrznym, stroju – a co w pewnym zakresie narzucone przez środowisko – historii czy obyczajach (Znaniecki, 2001, 402–413). W kontekście prowadzonych analiz ten rodzaj wychowania staje się kolejnym znaczącym przykładem potrzeby szerszego wprowadzenia edukacji w zakresie kultury i sztuki, bo tylko wtedy możliwe będzie zachowanie i respektowanie w społeczeństwie właściwego poziomu/zakresu obyczajów i wartości oraz umiejętności prezentowania i zachowania estetyki w przestrzeni indywidualnej i społecznej. Pożądane zatem staje się wykuwanie potencjału kulturowego wychowanka w celu osiągnięcia postulowanego zamysłu w procesie integracji środowisk wychowawczych, wśród których, poza przedstawianą wcześniej szkołą, zaznaczają się nade wszystko rodzina i grupa rówieśnicza oraz placówki w środowisku lokalnym: domy

kultury, instytucje kultury: kina, teatry, muzea, mass media: telewizja, Internet, radio, prasa.

Rodzina i grupa rówieśnicza

Współczesnych rodziców często oskarża się o błędy i deficyty w procesie wychowania młodego pokolenia. Rzeczywistość pokazuje, że taki sposób społecznego myślenia bywa w pewnym zakresie uzasadniony, ale warto też zauważyć, że nie prowadzi się żadnych zajęć, przedmiotowych kursów. „Tymczasem każdego roku miliony nowych matek i ojców podejmują pracę, która uważana jest słusznie za jedną z najcięższych, jakie można wykonywać: rodzi się ich dziecko, mały człowiek, zupełnie bezradny i oni podejmują odpowiedzialność za jego fizyczne i psychiczne zdrowie, za wychowanie go na człowieka produktywnego, zdolnego do życia w społeczeństwie i współpracy, odpowiedzialnego obywatela” (Gordon, 1996, 7). Dokonujące się współcześnie w dynamicznym i różnorodnym zakresie przemiany form życia rodzinnego nie zmieniają faktu, że nadal, w perspektywie pedagogicznej i socjologicznej, rodzina jawi się jako najważniejsze środowisko wychowawczo-socjalizacyjne, które w najwyższym stopniu odpowiada za kształtowanie tożsamości, wyznawanych wartości i przejawianych stylów życia. Wypełniając w pełni odpowiedzialnie przypisane funkcje, prezentując właściwe wychowawczo metody oraz postawy rodzicielskie, prowadząc proces wychowania według odpowiedniego stylu, pamiętając o potrzebie permanentnej, świadomej kontroli młodego pokolenia oraz zainteresowaniu codziennością – szkolną i rówieśniczą, a nade wszystko zapewniając miłość, akceptację i bezpieczeństwo dziecku, rodzina tworzy najtrwalsze podstawy rozwoju w perspektywie dalszego życia. „W świetle powyższego stwierdzenia można przyjąć za Franciszkiem Adamskim, że pełniąc funkcje instytucjonalne, rodzina wszczepia się w inne grupy społeczne, instytucje społeczne, a przez nie w całość kształt funkcjonowania społeczeństwa [...]. Rodzina sprawuje najbardziej odpowiedzialną służbę społeczną. Jest wspólnotą przekazującą wielorakie wartości: kulturowe, etyczne, społeczne, duchowe, religijne” (Truszkowska, 2008, 195). Kluczem w postrzeganiu wartości tego środowiska jest obecność i jakość relacji pomiędzy poszczególnymi członkami zbiorowości, jaką jest rodzina. „Dobrem osób jest istnienie, życie, usprawnienie intelektu w wiedzy i w mądrości, usprawnienie woli w wolności i prawości, a chronieniem tego dobra jest chronienie istnienia, życia, wychowania i wykształcenia, jako usprawnienia intelektu i woli, kształtowania wyobrażeń i uczuć. Dobrem osób będzie zatem pozostawanie we wspólnocie z osobami, które tworzą powiązania relacjami osobowymi. Dobrem osób jest też kultura, będąca zespołem usprawnień i zespołem dzieł człowieka” (Wołoszyn-Spirka, 2008, 70). Według przywołanej refleksji rodzina to nie tylko przestrzeń kształtowania umiejętności egzystencjalnych, to nade wszystko przestrzeń wyposażania w wartości w perspektywie akceptowania, poznawania,

zachowania i rozwijania kultury. Słusznie zauważała Ellen Key, że: „najbardziej budującym czynnikiem wychowawczym jest stały porządek w domu, jego spokój i piękno. Serdeczność, chętna i wesoła praca, prostota panujące w domu rodzicielskim rozwijają te same cnoty w dziecku. Dzieła sztuki i książki domowe, zwyczaje powszednie i świąteczne, zajęcia i rozrywki winny uczuciowi i wyobraźni dziecięcej dać pobudkę i spokój, jasne kontury i zasadniczą barwę. Czysta, ciepła, przejrzysta atmosfera, w której rodzice i dzieci swobodnie i w zaufaniu wzajemnym przebywają, tak, że cele i skłonności jednego znane są wszystkim, nikt nie narusza praw ani upodobań drugiego, wszyscy zaś gotowi są dopomóc sobie w razie potrzeby – taka atmosfera sprzyja rozwojowi każdej indywidualności” (Key, 2005, 87–88). Świadomie przywołałam ten fragment, gdyby bowiem zapisy w nim przedstawione „spełniały się” powszechnie, to w zdecydowanym stopniu, by nie powiedzieć: niemal całkowicie, zostałyby wyeliminowane z przestrzeni społecznej wszelkie kryzysy i problemy społecznego współistnienia. August Comte uważał, że rodzina to „pomost między jednostką a społeczeństwem”, a zatem ten najistotniejszy etap socjalizacji dokonuje się w rodzinie. W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele określeń rodziny, w szerszym lub węższym kontekście wskazujących jej zadania i funkcje. Niezależnie jednak, która definicja wydawać by się mogła bardziej pojemna, odpowiadająca zadaniom rodziny, jedno od wieków pozostaje niezmiennie – to priorytetowa rola w procesie wychowania, kształtowania podstaw wychowania i rozwoju młodego pokolenia.

Pośród wielu opisów rodziny moją uwagę zwróciło określenie Zbigniewa Zaborowskiego, który zauważa, że nie jest to tylko grupa oparta na związkach krwi czy adopcji, ale nade wszystko jest to „grupa społeczno-wychowawcza, która kultywuje określone normy i wartości, realizuje je za pomocą mniej lub bardziej świadomych metod i technik” (Zaborowski, 1980, 18). To środowisko rodzinne w najwyższym stopniu odpowiada za wprowadzenie wychowanka w świat wartości, uczy go dokonywania wyborów, a kolejne środowiska, w które wkracza on wraz z wiekiem, mają owe umiejętności rozwijać i utrwalać. W przywoływanych treściach niezmiennie pojawiają się kwestie wzajemnych relacji, jakości komunikacji oraz potrzeba dialogu i spotkania, świadomej obecności. Zakres funkcji wychowawczych, styl wychowania z uwzględnieniem określonych metod to swoista rama praktyk wychowawczych podejmowanych w domu.

Podstawą sprawności wychowania jest właściwa komunikacja, porozumienie dwóch generacji: rodziców i dzieci. Współczesność wszelako dowodzi, jak często to potrzeba w sferze pożądaney, a nie obowiązującej. Szereg czynników sprawia, że osiągnięcie porozumienia czy zrozumienia „drugiej strony” jest tak trudne. Co istotne, to nie zewnętrzne czynniki odpowiadają za ten stan, ale indywidualne przesłanki i deficyty. I w tym aspekcie rysuje się bardzo czytelnie kontekst dziedziczenia i przekazu międzypokoleniowego, niedostatecznego wychowania i braku szacunku. Dopóki społeczeństwo nie zechce zrozumieć i przyjąć, że

konflikty, brak porozumienia w rodzinie to nie konsekwencje zewnętrznych przemian, ale osobniczych deficytów i zaniechań, dopóty nadal będzie występował brak dialogu w rodzinie. Ten z kolei generuje deficyt dialogu w szerszym zakresie – społecznym i kulturowym.

Wychowawcze działania rodziców wskazują współcześnie wiele deficytów, jak zauważa prof. Krystyna Skarżyńska: „Większość polskich rodziców daje dzieciom miłość i wsparcie, wzmacnia ich wiarę w siebie, ale efektem ubocznym tego modelu jest nastawienie na ochronę przed zewnętrznym światem. Czyli uczenie nieufności do obcych i podkreślanie znaczenia konformizmu [...]. I na początku transformacji, i dzisiaj polska inteligencja raczej uczy swoje dzieci bezwzględego indywidualizmu i konformizmu niż współdziałania i niezależności. A szkoła uczy raczej posłuszeństwa niż oryginalności i innowacyjności” (Wilk, 2020, 26). Jeżeli wspomniana współczesna szkoła nie podąża w kierunku innowacyjności, to ma to również, przynajmniej w pewnym zakresie, źródło w wychowaniu rodzinnym. To nie szkoła od pierwszych dni życia kształtuje osobowość dziecka, jego nawyki i zainteresowania, lecz rodzice wychowują, stosując określone metody i prezentując określone postawy, szkoła w ten proces wkracza po 6–7 latach i poza wprowadzaniem w *stricte* nowe obszary ma rozwijać, uzupełniać i wzbogacać, zwłaszcza w sferze wychowawczej to, w co dzieci zostały wyposażone w domu. I tu rysuje się problem, bo kapitał, którym dzieci dysponują, przekraczając próg szkolny, jest często bardzo niewielki, ponieważ zależy od warunków środowiskowych i kulturowych rodziny. Rzeczywistość w tym zakresie nie jest niczym nowym, już bowiem Helena Radlińska (1933/1934, 1935, 1946a) w swoich opracowaniach wskazywała, jakie konsekwencje niosą zaniebdania bytowe i kulturowe rodziny, w której wychowuje się dziecko. Od tamtych czasów minęło ponad 80 lat, a opisy i refleksje autorki nadal są aktualne, niewiele w tym względzie się zmieniło. Co prawda analfabetyzm udało się zlikwidować, ale wiele do życzenia pozostawiają warunki środowiskowe i kulturowe, a nade wszystko odpowiedzialność wychowawcza rodziców. Jak wiele wspomnianych znakomitych postaci z zakresu pedagogiki i socjologii, także Radlińska postulowała wprowadzenie do procesu wychowania, również rodzinnego, wartości zawartych w kulturze i sztuce. Wykorzystywanie dziedzictwa kulturowego, sięganie po dzieła sztuki miały wzbogacić i rozwinąć treści wychowania w rodzinie. Radlińska już wtedy doskonale rozumiała, czym jest wprowadzanie młodego pokolenia w świat kultury, jaki kapitał rozwojowy i poznawczy niesie ze sobą, nie tylko w specyficznym okresie zaborów czy międzywojnia, ale jako wartość służąca budowaniu nowego jutra. Dzięki dokonującym się intensywnym przeobrażeniom społecznym, ale także dzięki inicjatywom m.in. Radlińskiej, Znanieckiego, Boya-Żeleńskiego, Paderewskiego, Prusa, Zapolskiej, Żeromskiego czy Zelwerowicza od połowy XIX wieku faktem społecznym stał się też proces upowszechniania kultury, „sztuka, czyli dzieła (obrazy, rzeźby, powieści i poematy, symfonie i pieśni, komedie i dramaty) znalazły się bliżej szerokich kręgów

publiczności, a tym samym bliżej codziennych sytuacji życiowych ogromnej liczby ludzi” (Wojnar, 1980, 498).

Słusznie zauważała Antonina Kłoskowska, że podstawową i inicjującą rolę w kształtowaniu zainteresowań i uczestnictwa dzieci i młodzieży w kulturze odgrywają rodzice, od najwcześniejszego dzieciństwa proponując uczestnictwo w różnych ofertach sztuki, jak czytanie, opowiadanie, pokaz, wspólne działania artystyczne oraz własna aktywność (zob. Kłoskowska, 1971). „Rodzice – architekci dzieciństwa” (Kozłowska, Olszewska, 2011, 29) to słuszne zestawienie, z uwzględnieniem zarówno pozytywnych, jak i negatywnych skutków owej architektonicznej pracy. Jakie formy i obszary działań winni zatem wprowadzić rodzice w pracę wychowawczą, by osiągnąć pożądany społecznie skutek? Pierwszym obszarem jest kształtowanie potrzeby obecności, przejawów zainteresowania, opieki oraz wartości i określonych umiejętności poprzez czytanie dzieciom literatury adekwatnej do ich poziomu rozwojowego. Czytanie dziecku rozwija wiele sfer: edukacyjną/poznawczą, językową, wychowawczą, kreatywną, socjalizacyjną, społeczną, estetyczną i emocjonalną. Każda z nich na dalszych etapach wychowania i rozwoju, zwłaszcza w okresie samodzielnego czytania, sprawia, że młody człowiek systematycznie nabywa umiejętności i dyspozycji służących mu w innych obszarach poznawczych oraz funkcjonowaniu społecznym. Doskonale owe aspekty opisywał Basil Bernstein w kontekście funkcjonowania zróżnicowanego stratyfikacyjnie społeczeństwa, identyfikując jedną z istotniejszych przyczyn niniejszego podziału, a mianowicie umiejętności lub jej braku, a dokładnie deficytów językowych, komunikacyjnych, jakich doświadczają dzieci w środowiskach o niskiej kulturze językowej/komunikacyjnej, oraz wskazując, jak owe deficyty przekładają się na dalsze życiowe losy owych dzieci (Bernstein, 1975). Posługiwanie się tzw. *kodelem rozwiniętym* lub *kodelem ograniczonym* sprawia, że już w dzieciństwie w grupie rówieśników dzieci doświadczają swoistej stygmatyzacji. Nieumiejętność poprawnego – gramatycznie i stylistycznie – mówienia, budowania rozwiniętych zdań, powszechne posługiwanie się krótkim frazami i skrótami, nie tylko generuje bariery społeczne wśród rówieśników, ale sprawia, że dzieci te mają często kłopoty *stricte* edukacyjne, nie są bowiem w stanie zrozumieć w pełni wypowiedzi nauczyciela lub odczytać ze zrozumieniem zapisu w książce. Jak zauważała Maria Łopatkowa: „Czytanie książek »maluchom« przyzwyczajają je do słuchania pięknej polszczyzny, jak też do bogacenia nią własnego słownika” (Łopatkowa, 1970, 24). Pierwsze i podstawowe zadanie, jakie rysuje się przed rodzicami w zakresie wychowania estetycznego/kulturalnego, to zatem czytanie dziecku, opowiadanie, w późniejszym czasie konstruowanie pytań i odpowiedzi, ćwiczenie słów i zwrotów, które mogą nastęrczać trudności werbalno-ortograficznych, budowanie własnego/innego zakończenia danej opowieści oraz włączanie form plastycznych i muzycznych w danym zakresie tematycznym. Ćwiczenia takie przyczynią się nie tylko do zainteresowania literaturą, zachęcą do samodzielnego czytania, ale spełnią też szereg zadań wychowawczych i społecznych.

Uwzględniając współczesne wskaźniki czytelnictwa w całym społeczeństwie, warto zauważyć, że przyczyn nieczytania poszukuje się głównie w uwarunkowaniach społecznych, w tym zasadniczo w środowisku rodzinnym. Jeżeli dziecko wychowuje się przez lata w domu, w którym nie ma zakorzenionego nawyku czytania, w którym nigdy nie widziało swojego rodzica z książką, trudno oczekiwać, że będzie chętnie sięgać po książki, będzie raczej powielać znane wzory prezentowane przez rodziców. Dostrzegają to Radlińska, dostrzegają i współcześni: „Ogniwem alfabetyzacji kulturalnej jest rodzinna inicjacja literacka urzeczywistniania drogą ustnego przekazu bajek, legend, opowieści, realizowana najczęściej przez najstarszego członka rodziny. [...] Oprócz tego mieści się tutaj czytelnictwo rodzinne, kultura czytelnicza rodziny” (Horbowski, 2000, 104). Aktywność rodziców w procesie wychowania estetycznego, wprowadzania młodego pokolenia w przestrzeń kultury i sztuki, nie powinna ograniczać się tylko do popularyzacji czytelnictwa, krzewienia zainteresowania różnymi gatunkami literatury – działania te winny też obejmować różne formy zapoznawania ze wszystkimi dziedzinami sztuki. Najsprawniejszą formą jest własny przykład rodziców, czyli nabywanie/kształtowanie zainteresowań poprzez naśladownictwo, kiedy dziecko jest obserwatorem uczestnictwa rodziców w ofertach instytucji kultury, kiedy rodzice chcą i potrafią po spektaklu, wystawie czy koncercie porozmawiać z dzieckiem o swoich doznaniach. Kolejną, równie ważną formą jest doświadczenie sztuki w jej naturalnym środowisku przez dziecko w towarzystwie rodziców. Adekwatnie do poziomu rozwoju dobrane dzieło sztuki, wspólne jego oglądanie przynosi ogromne korzyści zarówno w sferze artystycznej, jak i edukacyjno-społecznej i emocjonalnej. Dyskusja po wydarzeniu – spektaklu, filmie, koncercie, wystawie – to znakomite dopełnienie przeżycia, to też istotny wymiar kształtowania potrzeby korzystania z kultury. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że rodzice mogą i powinni prowadzić rozmowę, inicjować pytania, nie tylko w *stricte* tematycznym zakresie, ale także zwracając uwagę na „oprawę” wydarzenia: architekturę i wystrój budynku, w którym prezentowano sztukę, plakaty informujące o wydarzeniu – kolor i grafika, publiczność – przekrój wiekowy oraz strój adekwatny do sytuacji.

Dbłość rodziców o rozwój estetyczny dziecka wyraża się również w zachęceniu dziecka do uczestnictwa w zajęciach edukacyjnych pozaszkolnych i pozaszkolnych, organizowanych przez szkołę tudzież instytucje i domy kultury. Zainicjowanie i systematyczne działania rodziny w tym zakresie sprawiają, że dziecko wprowadzone już w przestrzeń kultury i sztuki będzie chętniej poddawać się dalszym zabiegom edukacyjnym w szkole, a z czasem samodzielnie będzie potrafiło dokonywać słusznych, dobrych dla siebie wyborów. W kształtowaniu zainteresowania i świadomego uczestnictwa w kulturze/sztuce młodego pokolenia działania każdego środowiska – z określonej perspektywy i z udziałem adekwatnych form i metod – mają istotne znaczenie. Wspomagające znaczenie dla edukacji ma integracja owych środowisk – w tym zasadniczo:

rodziny i szkoły – nade wszystko z uwagi na możliwość systematycznego i trwałego oddziaływania przez lata. Porozumienie poszczególnych jednostek i środowisk może tylko rozwinąć podejmowane obustronnie zabiegi. Dostrzegając istotę współdziałania rodziców i szkoły w każdym zakresie, warto przywołać słowa Marii Mendel: „Jeśli [rodzic – T.W.] ma być świadomy swych obowiązków i odpowiedzialny wraz z wychowawcą za rozwój swego dziecka powierzonego szkole, musi odczuć, że jest to miejsce, w którym każdy nauczyciel chce i potrafi go wysłuchać, jest mądry w swych radach i sam ich oczekuje. Ich porozumienie służy pogłębionemu wychowaniu – jego brak – niweluje wszelkie najlepsze intencje, staje się pustą deklaracją” (Mendel, 2003, 143). Słusznie też zauważa Janke: „Nie można [...] mówić o znaczeniu integracji społecznej, pluralizmu społecznego, kompromisu społecznego i dialogu społecznego dla rozwoju stosunków rodziny i szkoły, jeśli nie uwzględni się równocześnie kwestii uznania i poszanowania godności ludzkiej, uznania praw człowieka, poszanowania wolności ludzkiej i doskonalenia się człowieka w osiąganiu dobra wspólnego oraz dobra osobowego w perspektywie współpracy rodziców, dzieci-uczniów, nauczycieli jako potencjalnych współuczestników tych stosunków” (Janke, 2002, 225). Przywołani autorzy spójnie stwierdzają potrzebę współdziałania rodziny i szkoły, przy wzajemnym poszanowaniu, tak by podejmowane działania wzbogacały się wzajemnie. „Jeśli współpraca rodziców i nauczycieli jest [...] swoistą relacją, to w świetle etyki odpowiedzialności będzie chodziło przede wszystkim o skutki tej relacji, tak w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. W przypadku tejże współpracy można wręcz mówić o współodpowiedzialności podmiotów edukacyjnych (rodziców, nauczycieli) za skutki nawiązanej relacji” (Zajac, 2008, 250). Relacja ta nabiera istotnego znaczenia w kontekście prowadzonych rozważań, w których niezmiennie pragnę zauważyć istotność wychowawczą zarówno rodziny, jak i szkoły, co potwierdzają następujące słowa: „Rozpoczęcie przez dziecko edukacji w szkole nie zmniejsza roli domu rodzinnego w jego wychowaniu i nie zwalnia rodziców z ich dotychczasowych obowiązków” (Tomaszewska, 2010, 272). Horbowski wprost mówi, że: „wpływ rodziny na przebieg edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży nie ustaje jednak po okresie wczesnego dzieciństwa, ujawnia się też w okresie późniejszym, kiedy dziecko uczęszcza do starszych klas szkoły podstawowej czy średniej. Sprowadza się on jednak do działań inspirujących i zabezpieczających uczestnictwo ucznia w zajęciach pozalekcyjnych czy pozaszkolnych, organizowanych w instytucjach systemu kultury” (Horbowski, 2000, 114). Wydawać by się mogło, że w dobie tak znaczącej liczby propozycji płynących z różnych instytucji kulturalnych i oświatowych rodzice będą zainteresowani, by ich dzieci uczestniczyły w wybranych zajęciach. Tymczasem rzeczywistość ujawnia dość powszechną praktykę, w której rodzice od rozpoczęcia przez dziecko edukacji szkolnej w znaczący sposób ograniczają własną świadomą i celową aktywność wychowawczą. Co istotne, nie dotyczy to tylko okresu wczesnej edukacji, ale także okresu adolescencji, co wyraża się

najczęściej brakiem zainteresowania społecznym funkcjonowaniem dziecka, deficytem wspólnego czasu i odpowiedzialności oraz logicznej i mądrej kontroli.

Reforma systemu edukacji z 1998 roku zawiera zapis: „Bezwzględny priorytet w wychowaniu młodego człowieka ma dom rodzinny. Rodzice mają prawo do decydowania o całym procesie wychowania dziecka, również w tym jego nurcie, który dokonuje się w szkole. Rola szkoły pozostaje jednak niezastąpiona w zakresie wprowadzania ucznia w kontakty społeczne oraz rozwijania jego wiedzy i umiejętności” (*Reforma...*, 1998, 37).

Rodzina to podstawowe środowisko inkulturacji, kształtowania potrzeby uczestnictwa w kulturze, ale i ono potrzebuje na pewnym etapie wsparcia w tym zakresie. Obok opisywanej już szkoły rysuje się środowisko rówieśników (Znaniński, 2001, 172–184). Grupa rówieśnicza jako istotne środowisko wychowawcze, jako instytucja socjalizacji odgrywa niezmiennie ogromną rolę w życiu młodego człowieka. Środowisko to wspomaga nabywanie kompetencji społecznych, jest – przy założeniu pozytywnych wpływów – istotną formą profilaktyczną wobec niepokojących zjawisk społecznych. Różnorodność definicji, które odnajdujemy w piśmiennictwie naukowym, wskazuje na istotność tej grupy w rozwoju młodego pokolenia. Słusznie zauważa Marek Kokociński, pisząc: „grupa rówieśnicza jest przede wszystkim polem realizowania potrzeb emocjonalnych młodego człowieka. Na tej podstawie wytwarza się więź, która pozwala młodzieży wspólnie tworzyć kompetencje społeczne, bazując na jednostkowych lub/i pokoleniowych doświadczeniach. Kompetencje te zmierzają do kreacji własnej tożsamości i umiejscawiania siebie w otaczającym świecie [...]. Rosnące znaczenie grupy rówieśniczej w kontekście kształtowania przez nią kompetencji społecznych jest zauważalne na przestrzeni kształtowania się biografii młodych ludzi. Wynika stąd, że wraz z dorastaniem młodzież dostrzega negatywne aspekty funkcjonowania rodziny, szkoły czy kręgu sąsiedzkiego w tworzeniu obrazu zmieniającej się rzeczywistości. [...] następuje wzrost pozytywnego wartościowania przyjaciół jako źródła wiedzy o otaczającym świecie. Grupa rówieśnicza wypełnia więc funkcję, które zwyczajowo były domeną najważniejszej z punktu widzenia socjalizacji instytucji, a mianowicie rodziny. Podstawą w definiowaniu przez młodzież istoty tychże grup jest siła więzi emocjonalnej łącząca jej członków” (Kokociński, 2011, 159–160).

Opisywana grupa wśród pedagogów postrzegana jest jako środowisko kolejne, zaraz po rodzinie, w istotności oddziaływań wychowawczych, które konstytuuje się nie ze względu na wiek, ale z uwagi na rodzaj więzi, wspólnych zainteresowań i chęć wspólnego uczestnictwa. Kiedy „narzucane” przez rodzinę i szkołę zasady, wartości zaczynają stawać w opozycji do postrzegania świata przez młodzież, a co z perspektywy młodego pokolenia wynika najczęściej z różnicy wieku obu stron, młodzież poszukuje wsparcia i zrozumienia wśród własnego pokolenia. W oddziaływaniach wychowawczych grupy rówieśniczej, zarówno w przeszłości, jak i obecnie, dostrzegamy szereg pozytywnych aspektów uczestnictwa młodego

pokolenia w tej zbiorowości. Zasadniczo w całokształcie procesu rozwoju to bardzo istotne środowisko usprawniające poznawanie świata, wzajemnego wzbogacania i spędzania czasu wolnego. Podobnie jak rodzina i szkoła to przestrzeń edukacyjnego rozwoju, zwłaszcza w sferze społecznej i emocjonalnej. Grupa w okresie adolescencji stanowi pożądane środowisko pozornie „zastępujące” rodzinę, a w rzeczywistości istotnie ją wspierające w procesie wychowania. Przeszłość i współczesność dostarczają jednak również wielu przykładów ukazujących „ciemne oblicze” grup rówieśniczych, negatywne wzory zachowań i postaw, nieprzestrzeganie ustalonych społecznie zasad oraz ignorowanie wartości, na których opiera się społeczne funkcjonowanie.

Truizmem jest zdanie, że w całokształcie zabiegów wychowawczych istotny obszar stanowi kształtowanie kultury osobistej młodego pokolenia. Wspominam o tym nie bez przyczyny, codzienna obserwacja postaw i zachowań tej grupy społecznej budzi bowiem niepokój nie tyle w obszarze jednostkowych zachowań i konsekwencji, których doświadczają jednostki niezachowujące określonych zasad i wartości, ale z powodu wadliwej edukacji i rozprzestrzeniania się owych nieprawidłowych postaw czy zachowań w przestrzeni publicznej. Sytuacje te, przynajmniej w pewnym zakresie, może zmienić sztuka, jak sądził również Heliodor Muszyński, który pisał, że wychowanie przez sztukę sprawia, że „sztuka czyni człowieka wrażliwym na piękno świata, sprawiając, że świat wydaje się ciekawszy, piękniejszy i bogatszy. Dzięki sztuce duchowe życie jednostki staje się bogatsze w przeżycia i doznania, nabiera pełni i głębi, a w ten sposób świat człowieka staje się źródłem jego osobistego szczęścia” (Muszyński, 1978, 303). Poprzez bezpośredni kontakt z kulturą dokonuje się proces wrastania w nią. Sztuka daje możliwość zaspokajania potrzeb, mądrego wykorzystania czasu wolnego, własnej twórczości oraz ekspresji uczuć (Muszyński, 1978).

Zostawiając zatem w świadomości negatywny obraz obecności grup rówieśniczych, w niniejszych rozważaniach pragnę jednak skupić się na pozytywnym wpływie grupy, zwracając uwagę na jej możliwości w tym zakresie. Jak każda grupa/kategoria wiekowa, podobnie młodzież uczestniczy w szeroko ujmowanej kulturze. Wskutek oddziaływań wychowawczych w rodzinie oraz szkole, a także pośrednio w przestrzeni społecznej młodzież wykazuje zainteresowanie przejawami kultury i sztuki, uczestnicząc w niej w ramach wspólnych form – rodzinnych czy szkolnych, z wiekiem podejmując samodzielne próby uczestnictwa, wybierając najczęściej najbardziej dostępne formy przekazu sztuki za pośrednictwem mass mediów, jak film czy muzyka. Owo pośrednie uczestnictwo nie zawsze dotyczy sztuki w pełni wartościowej, tzw. wysokiej. Ten zakres sztuki staje się obszarem zainteresowania młodego pokolenia po uprzednim wprowadzeniu, zainteresowaniu przez rodziców czy nauczycieli, którzy potrafią rozpocząć kształtowanie potrzeby korzystania z oferty różnych dziedzin sztuki. Młodzież mająca wspomniane potrzeby, zainteresowania staje się znakomitym źródłem edukacji w tym zakresie dla szerszego grona. Naśladując rówieśników, przejmując

pewne wartości, style zachowania, postawy. To pozytywne zjawisko przy założeniu, że grupa rówieśnicza ma pozytywną orientację, a jej wpływ jest pożądany dla całego społeczeństwa, w tym w obszarze kultury. Oddziaływanie grupy dokonuje się zasadniczo w sytuacji „ograniczenia” wpływu rodziny lub szkoły. Tak zapewne niekiedy bywa, ale w moim przekonaniu nie jest to powszechne zachowanie. Co prawda: „Grupy rówieśnicze stają się, w sytuacjach osłabienia oddziaływania rodziny i instytucji wychowania, ogniwami dostarczającymi realnych wzorów zachowań – zgodnie z poglądami M. Mead, iż rówieśnicy uczą się od siebie nawzajem” (Nycz, 1999, 255), ale owa edukacja wzajemna dokonuje się równie sprawnie w sytuacji pozytywnych relacji i wpływów rodziny i szkoły, a nie tylko w okresie określonych deficytów.

Wspólne wyjścia do instytucji kultury, wspólna percepcja dzieł sztuki – w muzeum, galerii, teatrze czy filharmonii – przygotowaną do odbioru sztuki młodzież nie tylko odpowiednio przedmiotowo, wielostronnie wzbogaci, ale pozwoli na kształtowanie osobowości społecznej, wzmocnienie wzajemnych więzi i budowanie wspólnoty, tak niezbędnej w perspektywie całego życia człowieka. Pojawiające się dyskusje oraz konstruowanie planów kolejnych wspólnych spotkań ze sztuką to otrzymane dobro indywidualne i społeczne, tak często niedostrzegane. „Wpływ grupy rówieśniczej na osobowość społeczną jednostki, co podkreślał Florian Znaniecki: »jest potężny i w pewnym sensie niezastąpiony«. To właśnie tu [w przestrzeni kultury – T.W.] młody człowiek występuje w roli »równouprawnionego członka, z którym inni liczą się nie tylko jako z przedmiotem swego działania, lecz również jako z podmiotem społecznym«” (za: Słupska, 2018, 487).

Uczestnictwo młodzieży w kulturze wyższego poziomu w perspektywie minionych dekad podlegało badaniom naukowym, które skupiały się zasadniczo na kwestiach rozumienia roli i wartości kultury i sztuki, uwarunkowań korzystania z ofert poszczególnych dziedzin sztuki, znajomości kultury polskiej i powszechnej, przynajmniej na poziomie podstawowym (Przeclawska, Rowicki, 1997). Współcześnie także podejmuje się badania w podobnym zakresie, weryfikując tym samym zaangażowanie poszczególnych środowisk w kształtowanie zainteresowań młodego pokolenia kulturą i sztuką.

Instytucje oświatowo-kulturalne oraz instytucje kultury w środowisku lokalnym

Oprócz szkoły, rodziny i grupy rówieśniczej w kształtowaniu zainteresowania sztuką równie istotną rolę w procesie wychowania estetycznego odgrywają instytucje oświatowo-wychowawcze oraz instytucje kultury w miastach i na wsi, gdzie różna liczba ludności żyje w zróżnicowanej środowiskowo przestrzeni. Przywołana klasyfikacja ma w tym zakresie o tyle istotne znaczenie, że w naturalny sposób „narzuca” możliwość powszechnego i systematycznego uczestnic-

twą w różnych instytucjach kultury albo jej brak. W podstawowym wymiarze wiąże się to z obecnością danych instytucji w środowisku. Innym uwarunkowaniem, o którym już wspominałam, jest chęć czy potrzeba korzystania z oferty takich instytucji.

Przyjmując podstawową kategoryzację środowisk zamieszkania, zauważmy, że w przestrzeni wiejskiej najczęściej występują domy kultury i ewentualnie biblioteki, w przestrzeni małych miast obok domów kultury i bibliotek ulokowane są jeszcze kina i niekiedy niewielkie, tematyczne, związane z regionem muzea, chociaż nie jest to powszechna praktyka. Miasta średniej wielkości dysponują domami kultury, bibliotekami, kinami, muzeami, niektóre mają także galerie sztuki czy teatr. Najbardziej wyposażone w obiekty kulturalne są naturalnie największe miasta, tu znajdziemy: domy kultury, biblioteki, kina, muzea, galerie sztuki, teatry, sale koncertowe, filharmonie czy teatry operowe. Wspomniane instytucje kultury w każdym z wymienionych środowisk oferują propozycje skierowane do wszystkich grup wiekowych. Poza działalnością *stricte* artystyczno-komercyjną coraz większa liczba tych placówek podejmuje działania edukacyjne skierowane do dzieci i młodzieży oraz seniorów, dostrzegając w tym nie tylko formy przygotowujące przyszłych stałych odbiorców, ale widząc w nich przesłanie edukacyjno-społeczne. I właśnie ów wątek edukacyjny i wychowawczy wpisuje się w działania edukacyjno-wychowawcze szkoły i rodziny. Prezentowane propozycje są znakomitym uzupełnieniem i rozwinięciem treści realizowanych w szkole. Tym sposobem instytucje kulturalno-oświatowe i instytucje kultury nawiązują swoisty dialog ze szkołą, upowszechniając kulturę w grupie wiekowej najbardziej wrażliwej na oddziaływanie. Kooperacja instytucji edukacyjnej z instytucjami kultury to wyraz społecznej odpowiedzialności, wszak: „Oświata jest sprawą publiczną. Funkcjonowanie szkoły interesować zatem powinno nie tylko uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli, czy też okolicznych mieszkańców, radnych czy administrację, lecz także inne instytucje, które bardziej lub mniej systematycznie współpracują ze szkołą” (Nowosad, 2010, 352).

W literaturze, ze względu na cel, charakter i zakres, wyróżnia się trzy rodzaje współpracy szkoły i instytucji:

- delegujący – charakter wzajemnych relacji okazjonalny i czasowy (trwa tak długo, jak długo realizowany jest określony cel);
- konsultacyjny – realizacja zadań w zakresie edukacji, wychowania i opieki, charakter działań zasadniczo planowy;
- kooperacyjny – najbardziej zaangażowany rodzaj współpracy, zaplanowany, niekiedy systematyczny, tworzy tzw. mikrosystem wychowawczy, cechuje ją wzajemność i równość praw, zaangażowania (Nowosad, 2010, 352–353).

Każdy z przywołanych rodzajów współpracy modeluje potrzebę stałego kontaktu ze sztuką, modelując jednocześnie zachowania społeczne.

„Oddziaływanie kultury na społeczeństwo dokonuje się poprzez uczestnictwo w kulturze. [...] Na przykładach symbolicznych uczy się, jak i wśród jakiego

zasobu treści wybierać, by sprostać środowiskowym wzorcom osobowym, normom uznawanego etosu, nakazom religii lub ideologii. [...] Można przyjąć, że życie kulturalne człowieka jest formą uznawanych przez niego wartości. Trzeba jednak mieć na uwadze różnorodność uwarunkowań życia kulturalnego, które ingerują w bezpośredni kształt związków zachodzących między wartościami a zachowaniami społecznymi, między aprobowaną normą »człowieka kulturalnego« a realnymi możliwościami i chęcią jej realizacji» (Świątkiewicz, 2005, 362).

Świadomość istoty i wartości kultury/sztuki w codziennym społecznym funkcjonowaniu wzmacnia potrzebę tworzenia lokalnych sieci na rzecz edukacji: szkoła, rodzice, instytucje społeczne, oświatowe i kulturalne. Współpraca w takim układzie to nie tylko warunek demokracji, to poprawa jakości pracy szkoły, a zarazem efektów kształcenia oraz ukształtowania człowieka na miarę ideału humanistycznego, niezależnie od epoki, w której przyjdzie mu żyć.

Dokonujące się przemiany dotyczą samego procesu wychowania, który, uwzględniając wielość oddziaływań, w znacznym stopniu zmienia swe obecne oblicze w zakresie pozytywnym i negatywnym. Powszechnym, chociaż rzadko uświadamianym faktem jest implementacja sztuki do codzienności, co kreśli nowe wartości i potrzeby, także w obszarze aktywności podmiotów odpowiedzialnych za ten proces. „Przenikanie sztuki do treści życia codziennego coraz większej liczby ludzi stanowi podstawę tak pojętego wychowania, zarówno w sytuacjach zaplanowanych i programowych (na terenie szkoły i innych placówek oświatowo-wychowawczych), jak i w sytuacjach spontanicznych, prowokowanych przez samą obecność sztuki” (Wojnar, 1984b, 15). Warto tu zatem podkreślić znaczącą i niezbędną relację naczelnej instytucji systemu oświatowego – szkoły – oraz instytucji kulturalno-oświatowych funkcjonujących w środowisku lokalnym. Nawiązanie kontaktu z instytucjami kultury w ramach szkolnych zajęć dydaktyczno-wychowawczych oraz wykorzystanie ich do bezpośredniego kontaktu ze sztuką w ramach kształcenia równoległego to współcześnie nie zamysł „upiększający” proces szkolny, ale wymóg cywilizacyjny, działanie, które racjonalnie i efektywnie może wspomóc wszelkie zabiegi wychowawcze zorientowane na rozwój indywidualny i społeczny, na zabezpieczenie wspólnej przestrzeni.

Istotę sztuki w codziennym życiu dostrzega Maja Kleczewska, znakomita reżyserka teatralna, opisując ją w swoich spektaklach: „Sztuka nie jest w stanie zatrzymać tendencji radykalnych. Sztuka może nam przypominać o wartościach ogólnoludzkich i przywracać empatię” (za: Kyzioł, 2017b, 68). To nie jedyny przykład twórcy, dla którego sztuka ma społeczne przeznaczenie, nie gubiąc przy tym artystycznej istoty. Niektórzy artyści, w pewnym sensie podobnie jak Beuys, uważają, że „większą sztuką jest spotkać się z ludźmi i spędzić z nimi dobrze czas, niż postawić w muzeum nieruchomą rzeźbę. [...] Dlatego na wystawach Rirkrita rzadko jest coś do oglądania – zawsze jednak dzieje się coś interesującego. Najczęściej artysta gotuje dla publiczności [...]. Organizuje też koncerty, dyskusje i różne inne wydarzenia, które mają jedną wspólną cechę: sprawiają, że

dzieło sztuki staje się przygodą, w której wszyscy mogą wziąć udział” (Cichocki, 2011, 126). Wprowadzanie w sztukę przyjmuje różne wymiary i formy, kluczowy jednak pozostaje bezpośredni kontakt artysty i odbiorcy. Istota kontaktu zawiera się w istocie przekazu, który otrzymuje i zechce przyjąć odbiorca. Również trwałość dzieła wyraża się w trwałości i aktualności przekazu. „Za przyczynę trwałości dzieł sztuki uważa się na ogół – oprócz wartości estetycznych – fakt, że przedstawiają one ogólnoludzkie sytuacje i poruszają powszechne problemy, w zmieniających się i historycznych kostiumach. Jest możliwe, że hipotetyczna wiedza sztuki podlega sprawdzaniu w życiowym doświadczeniu licznych pokoleń odbiorców, które stanowi jej kryterium, i że wobec tego nie jest ona tak bardzo nieweryfikowalna, jak się wydaje” (Borowiecka, 1986, 121).

Świat w opisie sztuki bywa przedstawiany z różnych perspektyw, odmienności przeżyć, doświadczeń czy oczekiwań, dlatego to, co „otrzymujemy” przez sztukę nie zawsze jest piękne, w całokształcie tego określenia, ale zawsze jest spójne z wizją, emocjami artysty. I chociaż nie zawsze wysyłany komunikat jest w pełni odczytany przez odbiorcę, to już sam fakt chęci podjęcia tego trudu, zarówno dla artysty i odbiorcy, jest znaczący, inicjuje bowiem perspektywę dialogu. „Jak ktoś uprawia sztukę, to wierzy w dialog. A jak się wierzy w dialog, to się wierzy w człowieka. Czyli w sens” (Wróblewski, 2019, 92). Pozostaje zatem uwierzyć w sens obecności sztuki w codziennej przestrzeni. „Każde dzieło sztuki sprawia, że odbiorca nawiązuje swoistą łączność z tym lub tymi, co sztukę tworzą, i ze wszystkimi ludźmi, którzy jednocześnie z nim, przed albo po nim doświadcza albo będą doświadczać tego samego wrażenia artystycznego. Podobnie jak słowo wyrażające myśli i doświadczenia ludzkie służy za środek jednoczenia ludzi, tak samo działa i sztuka” (Tołstoj, 1980, 87).

Tymczasem nie tylko Olga Tokarczuk zauważa: „To nie są dobre czasy dla sztuki, ona jako pewien rodzaj komunikacji społecznej coraz częściej musi wejść w polityczny dyskurs. Czy dzisiaj jeszcze można powiedzieć coś, co nie byłoby uwikłane w refleksję nad zagrożeniami, nierównościami społecznymi, faszyzacją społeczeństw, groźbą wojny i groźbą rozpadu demokratycznego porządku? Nie da się sztuki sprowadzić do zajmowania się pięknem. Świat stał się brzydki po prostu” (Wróblewski, 2017b, 78). To jednak nie zwalnia z obowiązku budowania dobra, nawet jeżeli brzydota – w szerokiej perspektywie – dominuje nad pięknem. Krzysztof Zanussi twierdzi, że sztuka powinna zadawać dobre pytania i być dobrem w jego życiu. Powinna rozwijać tęsknotę za pięknem (*Rozmowa...*, 2019). Dobre pytania i tęsknota za pięknem to dobry początek porządkowania bliższej i dalszej przestrzeni – pozostaje tylko zintegrowana edukacja kulturalna. Terminów: „w ujęciu globalnym to uporządkowany zespół podsystemów wychowania rodzinnego, wychowania przedszkolnego, wychowania szkolnego i wychowania pozaszkolnego, działają one w ramach ogólnego systemu wspomagania rozwoju osobowości. W ich kręgu mieszczą się instytucje o charakterze społecznym, związane ze sobą wspólnym celem, jakim jest stymulowanie rozwoju jednostki

ludzkiej. Należą tu instytucje systemu oświatowego, instytucje systemu kultury, instytucje religijne oraz środki masowego komunikowania” (Horbowski, 2000, 11). Warunkiem: „wdrożenia systemu edukacji kulturalnej jest zmiana myślenia i działania pedagogicznego rodziców, nauczycieli, wychowawców, pracowników kultury, społecznych animatorów” (Horbowski, 2000, 208). Jak pokazuje rzeczywistość, nie jest to praktyka powszechna, ale tym bardziej pożądana. Zmienność wpisana jest we wszystkie sfery aktywności człowieka, zatem i w sztukę, która z czasem sama staje się regulatorem zmian. Współzależność jest więc nieuchronna.

Sztuka pozwala funkcjonować w terażniejszości, ale tworzy też potencjał na przyszłość. Jak zauważała I. Wojnar: „Jest prawdą, że właśnie dzięki sztuce pewne dyspozycje człowieka: jego wrażliwość, wyobraźnia, zdolność do najbardziej osobistego reagowania na bodźce świata zewnętrznego, ujawniają się w sposób jedyny i wyjątkowy. Sztuka intensyfikuje przeżycie chwili terażniejszej, co wszakże nie pozostaje bez znaczenia dla chwil, które nadejdą później” (Wojnar, 1984b, 17–18). Wobec powyższego rysuje się pytanie, jak to się dzieje, że: „Niemcy, Francuzi czy Anglicy są znacznie lepiej przygotowani z zakresu wiedzy o kulturze niż my. Filip Springer słusznie zauważył, że jesteśmy jedynym krajem w Europie, który nie ma w szkołach żadnego przedmiotu dotyczącego kultury czy antropologii. W związku z tym polski odbiorca muzealny jest wyjątkowo trudny, bo brak mu podstawowej wiedzy i trzeba mu powiedzieć nawet to, że *Słoneczniki* van Gogha są kultowe” (Krzemińska, 2019, 64). Jakkolwiek brzmi to obrazoburczo i zaraz podniosą się głosy, że przecież od lat w polskiej szkole odbywają się zajęcia z plastyki i muzyki, to prawda. Ale prawdą też jest, że *gros* młodego pokolenia pomimo to ma ogromne deficyty wiedzy w zakresie kultury, przywołana refleksja nie powinna zatem obrażać, a raczej budzić zastanowienie, co i w jaki sposób zmienić w rodzimej edukacji/wychowaniu, by takie opinie się nie powtarzały. W przeszłości Radlińska, a potem Suchodolski w swoich analizach często krytykowali odświeżony wymiar kontaktów z kulturą i sztuką, który z rzadka ma miejsce w instytucjach kultury. Jeżeli jeszcze w okresie międzywojennym autorzy zauważali konieczność rozbudzania potrzeby codziennego kontaktu ze sztuką w procesie wychowania (Suchodolski, 1997), to oznacza, że warto zrewidować dotychczasowe praktyki edukacyjne na rzecz takich, które w szerszym zakresie uwzględnią bezpośredni kontakt ucznia z wartościową sztuką. „W edukacji kulturalnej kategoria uczestnictwa kulturalnego ma dwojaki zastosowanie: jako środek edukacji [...] i jako kryterium efektywności zabiegów edukacyjnych, którym jest zakres i poziom realizowanego przez jednostkę uczestnictwa kulturalnego, a ono jest następstwem:

- spontanicznej partycypacji kulturalnej, głównie realizowanej w grupie rodzinnej, sąsiedzkiej, lokalnej oraz w grupie rówieśniczej i koleżeńskej,
- intensywnych działań intencjonalno-wychowawczych, realizowanych głównie w przedszkolu i szkole, ale także innych placówkach wychowania, w części

także za pośrednictwem mass mediów, instytucji sztuki, racjonalnie postępujących rodziców itp., wreszcie wysiłku autoedukacyjnego samej rozwijającej się jednostki, która dokonuje selekcji kontaktów kulturalnych i w sposób refleksyjny uczestniczy w życiu kulturalnym, rozwijając własną zdolność ekspresji i podejmując, choćby w bardzo ograniczonym zakresie, zadania twórcze” (Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 38; Jankowski, 1993).

Ten rodzaj edukacji, podejmowany pierwotnie w rodzinie, a potem w instytucjach oświatowych, stanowi podstawę przygotowania młodego pokolenia do bezpośredniego i owocnego spotkania z dziełem sztuki. „Uczestnictwo kulturalne będzie wtedy autentyczne, gdy odpowiadać będzie możliwościom percepcyjno-ekspresyjnym jednostki wyznaczonym przez wiek, już nabyte wykształcenie, możliwości emocjonalne, estetyczne itp., połączone z wysiłkiem aktywizującym i sublimującym to uczestnictwo, wzbogacającym je o nowe, coraz bardziej złożone treści i formy. W ten sposób uczestnictwo w kulturze służy dwóm celom:

- zaspokajaniu potrzeb kulturalnych już ukształtowanych i zainteresowań już rozwiniętych,
- kształtowaniu nowych potrzeb, ich rozwijaniu oraz tworzeniu osobowościowych przesłanek dla bogatszych i bardziej intensywnych kontaktów kulturalnych” (Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 36–37).

Nabywanie określonej wiedzy z zakresu kultury/sztuki, rozwijanie zainteresowań i potrzeb w tym zakresie przynosi korzyści w obszarze samej sztuki, różnych dyscyplin naukowych, pozwala kształtować relacje społeczne, jest również znakomitym środkiem formującym czas wolny młodego człowieka. Wspominam kategorię czasu wolnego nie bez przyczyny, rzeczywistość bowiem nieustannie przekazuje nam informacje o konsekwencjach płynących z nieumiejętności organizowania czasu wolnego, braku pomysłu i świadomości, nie tyle młodzieży, co rodziców, wychowawców, nauczycieli, którzy w odpowiednim czasie nie zadbali o właściwą edukację. Sztuka należy do tej grupy czynników, które w najwyższy sposób mogą zadbać o właściwy rozwój młodzieży, także w czasie wolnym, stając się tym samym znakomitą formą profilaktyki niedostosowania społecznego. „Dramat życia dzieci i młodzieży i ich rozwoju polega obecnie na tym, że czas wolny rodziców i dziadków rzadko dostarcza wzorców bogatej aktywności, a dorośli sami nie tworzą młodym warunków do partnerstwa w samoorganizacji kulturotwórczych i satysfakcjonujących zajęć. Świat dostępnych w bezpośrednim otoczeniu wzorów jest bowiem często pusty lub anachroniczny w porównaniu z obecnymi możliwościami i potrzebami młodych pokoleń” (Jankowski, 2006, 177). Powszechnie obwinia się dzieci za zachowania wykraczające poza społecznie obowiązujące normy, tymczasem należy sobie uświadomić, że te zachowania są konsekwencją deficytów odpowiedzialności wychowawczej rodziców, nauczycieli i wychowawców, którzy powinni zrewidować formy i metody wychowawcze. Od świadomości i wiedzy

dorosłych zależy społeczne funkcjonowanie młodzieży, przez stulecia tak było i nic nie wskazuje na to, by miało się to zmienić. W tym względzie integracja poszczególnych środowisk jest niezbędna. „Współczesne podejście pedagogiki do wyzwalania sił jednostki i społeczeństwa w celu zapewnienia wysokiej jakości całokształtu aktywności ludzi w czasie wolnym, co jest znaczącym czynnikiem realizacji humanistycznej wartości życia, musi wziąć pod uwagę złożoną problematykę edukacji szkolnej, równoległej, dalszej (poszkolnej) oraz uczestnictwa w kulturze, jej upowszechniania i animacji kulturalnej, a nie tylko jakieś pojedyncze fragmenty czy aspekty praktyki edukacyjnej” (Jankowski, 2006, 177).

Trudności z organizacją spędzania czasu wolnego wynikają zasadniczo z niewiedzy o roli, jaką odgrywa w całokształcie życia. Nabyte w młodości umiejętności, rozwinięte potrzeby i zainteresowania pielęgnowane przez lata w czasie wolnym stworzą doskonały kapitał na senioralny okres życia. Włączenie sztuki, poszczególnych dziedzin w aktywności w czasie wolnym to nie wartość dodana, lecz podstawowa, budująca tak ważną kategorię wzajemności. „Czas wolny człowieka daje duże możliwości tworzenia sytuacji sprzyjających osiąganiu celów edukacji kulturalnej. To w jego obrębie jednostka oddaje się z własnego wyboru różnym czynnościom komunikowania symbolicznego, a więc ma szansę w pełni podmiotowego uczestnictwa w kulturze warunkującego w wysokim stopniu jej samorealizację” (Jankowski, 2006, 157). A możliwości korzystania ze sztuki w ramach systematycznych zajęć pozaszkolnych czy w trybie okazjonalnym przestrzenie środowisk zamieszkania i okoliczne dostarczają nader wiele. W przestrzeni miast zaznacza się nie tylko kultura masowa/popularna i tak powszechnie reklamowana, tu też jest miejsce na wydarzenia literackie, muzyczne, plastyczne, filmowe, teatralne czy projekty będące zintegrowaną formą różnych dziedzin. W perspektywie naszego kraju w ostatniej dekadzie można wskazać wiele przykładów implementacji sztuki w przestrzeni społecznej, to jest nie tylko obecności i działalności instytucji kultury, ale „wyprowadzania” sztuki poza daną instytucję, w otwartą przestrzeń, np.:

- Wrocław – prezentacje dzieł operowych poza budynkiem opery: w parku, na stadionie czy na dachu galerii handlowej; Festiwal Filmowy Nowe Horyzonty, w ramach którego prezentacje filmów odbywają się także poza salami kinowymi, a projekcjom towarzyszą spotkania, wykłady oraz koncerty;
- Kraków – festiwal z projekcjami filmów nad brzegiem Wisły; Festiwal Kultury Żydowskiej odbywający się na ulicach krakowskiego Kazimierza;
- Warszawa – Teatr Polonia prezentujący spektakle w przestrzeni miasta, np. na placu Konstytucji; koncerty muzyki klasycznej – muzyka Szopena pod pomnikiem kompozytora w Łazienkach; czytanie literatury w parkach miejskich;
- Katowice – koncerty muzyki klasycznej i jazzowej w parkach miejskich, okolicznościowy multimedialny spektakl – *Powstańcza rapsodia* Jana A.P. Kaczmarka na Stadionie Śląskim;

- Wałbrzych – performance’y teatralne w przestrzeni miasta; spotkania z publicznością po spektaklach;
- Nowa Huta – spektakle teatralne w przestrzeni Nowej Huty, koncerty muzyki klasycznej w parkach miejskich, spotkania z młodzieżą po spektaklach;
- Legnica – spektakle teatralne na placach miejskich oraz w zrujnowanych przestrzeniach miasta, performance’y artystyczne na ulicach miasta.

To tylko wybrane przykłady aktywności poza siedzibą danej instytucji kultury, które uzmysławiają i umożliwiają bezpośredni kontakt ze sztuką.

Słusznie zauważa Ossowski, że: „Każde dzieło sztuki staje się ogniskiem nowych stosunków społecznych. [...] Jeśli mamy do czynienia z dziełem literackim, sztuką teatralną, obrazem malarskim lub rzeźbą, zawiązują się stosunki społeczne pomiędzy czytelnikiem lub widzem i postaciami przedstawionymi na obrazie, bohaterami dramatu, bohaterami powieści. Mogą to być stosunki bardzo bliskie i bardzo serdeczne. Myślę, że nie trudno byłoby znaleźć ludzi, dla których niejedną postacią Żeromskiego czy Conrada, niejedną kreacją sceniczną Jaracza, a może nawet jakaś z pastelów Wyspiańskiego czy z drzeworytu Kulisiewicza lub Skoczylasa należy do rzędu najbliższych przyjaciół” (Ossowski, 1966a, 344). Spotkanie, czy w instytucji, czy w przestrzeni środowiska, jest okazją do poznania bohatera, ale też epoki, ludzi w niej żyjących, ich aktywności, a współcześnie poznania przestrzeni codziennego życia ludzi i ich samych. Zbiorowe uczestnictwo w prezentacji jakiegokolwiek dziedziny sztuki buduje przestrzeń *infekcji społecznej*, zarażania się wartościami artystycznymi i społecznymi.

Adam Jastrzębski, królewski budowniczy i muzyk z pierwszej połowy XVII wieku, napisał wierszowany przewodnik po Warszawie pt. *Gościniec albo pierwsze opisanie Warszawy*. „Jastrzębski opisuje tu nie tylko samą architekturę współczesnej sobie Warszawy, lecz również daje mnóstwo uroczych dygresji typu obyczajowego, które mają tym większą wartość, że Jastrzębski jako członek królewskiej kapeli nadwornej [...] i zaufany dworzanin był na najprzedniejszych dworach polskich” (Grzegorzewski, 1978, 38). Korelacja sztuki i społecznego funkcjonowania i współcześnie zdaje się nie przemijać (Limont, 2008).

Każda dziedzina sztuki zamknięta w określonym dziele, niezależnie, czy prezentowana w obiekcie *stricte* dla niej przeznaczonym, czy w innej, niekiedy pozornie tematycznie odległej przestrzeni, stanowi dla młodego pokolenia znakomite źródło poznania i doświadczenia. Jeśli środowisko rodzinne, przynajmniej w pewnym zakresie, wprowadziło dzieci do świata kultury/sztuki, w określonym czasie owe doświadczenia rozwinęła i usystematyzowała szkoła w ramach zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, kolejnym krokiem jest zaproszenie młodzieży do instytucji sztuki, pierwotnie w towarzystwie rodziców czy nauczycieli, a potem coraz powszechniej do samodzielnego korzystania z ofert sztuki. W przestrzeni środowisk – miast czy wsi – rysują się, jak już wspominałam, różne możliwości systematycznego i powszechnego dostępu do określonych dziedzin sztuki, ale nawet w sytuacji braku bliskiego dostępu i tę barierę można pokonać.

Najbardziej rozpowszechnioną dziedziną sztuki wydaje się literatura. Spotykamy się z nią już w dzieciństwie, a po opanowaniu umiejętności czytania samodzielnie poznajemy świat opisany przez literatów. W okresie szkolnym, a często i podczas pracy zawodowej towarzyszy nam też literatura przedmiotowa odnosząca się do poszczególnych dziedzin nauki, pozwalając na edukację w określonym kierunku i zdobycie odpowiednich kwalifikacji zawodowych. Ja jednak w perspektywie niniejszych analiz pragnę skupić się bardziej na zakresie literatury pięknej, która najczęściej wprowadza jednostkę w inne obszary sztuki. Sama w sobie stanowi niezaprzeczalną wartość w zakresie artystycznym, poznawczym, edukacyjnym i wychowawczym. Chociaż współcześnie poziom czytelnictwa nie jest zadowalający, to jednak nadal biblioteki pozostają w przestrzeni publicznej, odwiedzane przez nielicznych czekają na zmianę tendencji. Biblioteki, czy to szkolne, czy miejskie, są nadal znaczącą instytucją wspomagającą proces edukacyjno-wychowawczy. Literatura kształci umiejętności wysławiania, erudycję oraz sztukę pisania, zarówno tekstów prywatnych, jak i pism urzędowych, niezmiennie też rozwija inteligencję, estetykę i formę. Warto w tym miejscu przywołać postać Cycerona, który od wieków należy do grona największych mistrzów słowa w kulturze europejskiej, o czym najlepiej świadczą jego listy do przyjaciela, ukazujące wiedzę, kunszt epistolograficzny, dbałość o estetykę. Te małe formy literackie były wyrazem wykształcenia, inteligencji i erudycji (zob. Krzemińska, 2017, 66–68). Dość powiedzieć, że w programie rzymskiej szkoły średniej obowiązywało pisanie listów. Ta współcześnie tak zapomniana umiejętność i forma komunikacji zapewne wiele mogłaby powiedzieć o współczesnym człowieku. Nie tylko Cyceron pochwalał umiejętności czytania i pisania, w kolejnych wiekach sami artyści swoimi książkami zachęcali do lektury, dostrzegając w niej wspomniane wartości. Współcześnie potrafimy wskazać, jak wiele zalet ma literatura, ale jako wychowawcy, rodzice, pedagodzy nie w pełni potrafimy przekonać do niej młodzież – i to jest zadanie dla rodziców, szkoły i pracowników bibliotek. Co prawda instytucje te, zarówno szkolne, jak i miejskie, prowadzą różnorodne zajęcia edukacyjne, spotkania z autorami, wspólne czytanie poezji czy prozy, ale działania te trafiają, jak się wydaje, do zbyt ograniczonej liczby młodzieży. To z pewnością ważny kierunek edukacji, ale najważniejsze w tym względzie niezmiennie wydaje się zaangażowanie rodziców, którzy własnym przykładem i zachętą, podpowiedzią skierują zainteresowania i aktywność dziecka na książkę, by renesans czytania stał się powszechny. Szacunek do literatury i książki to podstawa rozwoju i poznania innych dziedzin sztuki czy nauki, ale też funkcjonowania w społecznej przestrzeni kultury. I tak praca z podręcznikiem do muzyki czy plastyki jest znakomitą wstęgą do edukacji w zakresie obecności w różnych instytucjach kultury.

Kina to druga obok bibliotek instytucja rozpowszechniona w środowisku, świadcząca artystyczne usługi dla odbiorców. Kina, podobnie jak twórcy, różnicują filmy na kategorie wiekowe: dla najmłodszych, dla młodzieży i dla osób

dorosłych. Filmy oferowane przez kina to najczęściej filmy fabularne w wersji animowanej bądź klasycznej reprezentujące różne gatunki: obyczajowe, sensacyjne, komedie, katastroficzne, biograficzne i inne. Film to jedna z najmłodszych dziedzin sztuki, ale dzięki odpowiednim formom przekazu – pierwotnie projektorom, a obecnie telewizji i Internetowi – może bardzo szybko zyskać widzów. Różnorodność tematyczna filmów sprawia, że ta dziedzina sztuki znajduje szerokie grono odbiorców w różnych grupach wiekowych. A jeżeli tak jest, to warto ów fakt wykorzystać zarówno w organizacji czasu wolnego, jak również w celowej edukacji – wszak już w minionych okresach dostrzegano społeczne i wychowawcze, pozaartystyczne funkcje sztuki. „W wieku XIX uwydatniono podstawową różnicę między dwiema wielkimi grupami sztuk w zakresie spełnianych przez nie funkcji społecznych i wychowawczych. Sztuki, takie jak literatura i teatr, w nieco mniejszym stopniu malarstwo, wiązano z oddziaływaniem na wrażliwość moralną i społeczną, sztuki plastyczne zaś, takie jak architektura i sztuka użytkowa, kojarzono z twórczą, ale utylitarną działalnością człowieka, realizowaną »zgodnie z prawami piękna«” (Wojnar, 1984b, 36). Nawet jeżeli nie do końca ów podział ukazany przez I. Wojnar będzie dla wszystkich słuszny czy sprawiedliwy, to z pewnością przynajmniej pewna doza prawdy w tym się kryje. Niezmienny na pewno pozostaje fakt realizacji oddziaływań wychowawczo-społecznych wszystkich dziedzin sztuki, w tym filmu.

W prowadzonych analizach zwracam uwagę na film, ponieważ powszechny dostęp do niego sprawia, że może być często wykorzystywany w procesie edukacyjno-lekcyjnym, i to w odniesieniu do wszystkich przedmiotów szkolnych. Percepcja filmu może odbywać się w szkole, w ramach zajęć lekcyjnych, równie celowe jest jednak wykorzystanie do procesu dydaktycznego treści prezentowanych w danym filmie, który młodzież mogła obejrzeć samodzielnie w kinie, w telewizji czy w Internecie. Co prawda percepcja filmu najlepiej sprawdza się w kinie, ale i inne środki przekazu mogą okazać się pomocne w prezentacji danego dzieła. Podstawową kwestią włączenia filmu do procesu edukacyjno-wychowawczego jest jego treść, która staje się ilustracją danego zagadnienia lub zasadniczym tematem w omawianym obszarze. Obraz – film oraz zdjęcie – ma swoją wartość nie tylko jako dokumentacja świata w danym czasie i przestrzeni, ale jako asumpt do dyskusji, wymiany poglądów, wreszcie do świadomego działania.

Współczesne zamysły wykorzystania filmu w edukacji nie są nową praktyką, zasadniczo od kiedy fotografia, a potem film zaczęły się upowszechniać, dostrzeżono ich ogromną wartość poznawczą, z czasem historyczną. Poznanie przez film dotyczy różnych dziedzin/obszarów: sztuki, nauki, wychowania, aktywności zawodowych i społecznych. Wykorzystanie zdjęć, materiału filmowego obserwujemy w badaniach socjologicznych u Margaret Mead, Johna Colliera czy Gregory’ego Batesona. Film/obraz stanowił doskonale narzędzie poznania społeczeństw, ich relacji, codziennego życia w danej przestrzeni i czasie

(zob. Frąckowiak, 2011). Zarówno fotografowie, jak i filmowcy mają określone cele, ich praca ma komuś lub czemuś służyć. I tak: „Realizacje fotografów, którzy za pomocą aparatu pragną zebrać i pokazać jak największą liczbę możliwie najbardziej urozmaiconych »ludzkich przypadków«, przypominają pracę archeologów, którzy katalogują odkryte przez siebie wykopaliskowe skarby – bezcenne, ale uprzedmiotowione” (Garncarek, 2005, 187).

Nie każdy film posiada wartość w pełni artystyczną i poznawczą w aspekcie antropologicznym i socjologicznym, by to osiągnąć, działaniu musi towarzyszyć odpowiedni zamysł/cel. Obraz może być *rzecznikiem* w kluczowej sprawie danej grupy kulturowej, może być *pośrednikiem kulturowym* dokumentowania kultury doświadczanej i konstruowanej, prowokując do dyskusji (Frąckowiak, 2011). Może stanowić opis i wyjaśnienie danego zdarzenia, zjawiska czy zachowania. W procesie edukacji materiał filmowy jest środkiem dydaktycznym usprawniającym poznanie. Kwestią kluczową pozostaje wprowadzenie do danego materiału oraz jego omówienie i dyskusja. Film jako sztuka może służyć nauce, kulturze i innym dziedzinom sztuki, prezentując ich potencjał, wartość i możliwości. Film *Maria* o Marii Skłodowskiej-Curie ukazujący jej pracę w poszukiwaniu nowych pierwiastków, jej zmagania z obowiązującym systemem społecznym niechętnym kobietom w nauce to ukazanie trudu naukowca, niebaczącego na konsekwencje zdrowotne swoich poszukiwań oraz „zdobywanie przestrzeni” społecznej dla kobiet u schyłku XIX i początku XX wieku, walki o zdobycie należnych im praw. Film ten jest znakomitym przykładem materiału z zakresu fizyki i chemii oraz historii.

Nie mniej istotną rolę mogą odgrywać filmy o sztuce. „Wartością filmu o sztuce, nie zawsze jeszcze dostrzeganą, jest niekiedy również bogato rozwijająca się warstwa słowna, często utrzymana w tonie poetycko-filozoficznej gawędy. Pedagogika współczesna często wraca do starej platońskiej idei o wyższości oddziaływania żywego słowa w stosunku do pisma. Otóż film o sztuce, oglądany we właściwych warunkach technicznych, okazuje się często znakomitym sprzymierzeńcem żywego słowa. Jego szczególnie walor i rosnąca popularność wypływają między innymi stąd, że może on rozwijać edukację artystyczną, społeczno-historyczną, a nawet kinematograficzną, nie przestając być przyjemną rozrywką, a często pasjonującą rozmową z widzem” (Czeczot-Gawrak, 1979, 14). Zróznicowana tematyka filmów prowokuje do dyskusji, która powinna odbywać się w szkole, w czasie lekcji czy w czasie zajęć pozalekcyjnych. W edukacji i wychowaniu przez film miejscem szczególnym dla sztuki filmowej są kina, choć nie te komercyjne usytuowane w galeriach handlowych, ale sale kinowe, które z inicjatywy filmowców, kreatorów kultury, stają się kinami dyskusyjnymi, w których pokaz filmu wieńczy moderowana dyskusja widzów. Możliwość uczestnictwa młodego pokolenia w tego typu wydarzeniach ma wartość społeczną. Doświadczenie takie również powinno być wykorzystane w pracy lekcyjnej.

Słusznie zauważała reżyserka Joanna Kos-Krauze: „Filmy powinno się robić po coś. Ten film [*Ptaki śpiewają w Kigali*, reż. J. Kos-Krauze – T.W.] powstał w poczuciu, że nic nas nie uchroni od kolejnej masakry, która nigdy nie jest aktem spontanicznym. Społeczeństwo trzeba tylko do tego przygotować” (Wróblewski, 2017a, 85). Zwłaszcza że, jak zauważa reżyserka, cała Europa zmierzła w kierunku powtórzenia Holocaustu (Wróblewski, 2017a, 85). Podobną opinią dzieli się Jan Komasa, reżyser średniego pokolenia nominowany do Oscara, opowiadając, czym jest sztuka/film: „Jesteśmy różni, zatem i kultura/sztuka jest różna, i ta różnorodność kulturowa w wielokulturowym społeczeństwie ma szczególnie rację bytu. »Sięgając« po obce wzory, przesłania czy formę sztuki, zyskujemy nie tylko poznanie innej kultury, społeczeństw, ale wzbogacamy własne, oswojone rozwiązania, poprzez poznanie i próbę zrozumienia, mamy możliwość stworzenia przestrzeni dialogu i współpracy. [...] Wierzę, że filmy jednak coś zmieniają. Ale to nie jest łatwo mierzalne. »Sala samobójców« wywołała na przykład potrzebę dyskusji o inności i rodzinie. Do dziś jest pokazywana przez psychologów, ukształtowała pewne pokolenie. »Miasto 44« też miało dużą siłę oddziaływania, zresztą podobnie jak »Wołyń« czy »Kler«” (Wróblewski, 2019, 92). Tak odmienna tematyka filmów ma jednak wspólny mianownik: człowieka w sytuacji zagrożenia/kryzysu. Czy film jest antidotum na zło? Podobnie jak Jan Komasa uważam, że tak, nawet jeżeli tylko w pewnym zakresie przekłada się na poznanie, zrozumienie i refleksję. Wspomniane „przełożenie” nie jest wyłącznie sprawą reżysera, on proponuje i przedstawia temat, a to, czy z tej oferty człowiek skorzysta, to już kwestia jego chęci i umiejętności/wiedzy. Dlatego tak ważne jest, by szkoła zechciała podjąć edukację filmową w zdecydowanie szerszym zakresie niż dotychczas. Kina i twórcy czekają.

Edukacja filmowa, poza wspomnianym dobrem, wprowadzi młode pokolenie do przestrzeni nowoczesnej sztuki filmowej, gdzie mieszają się gatunki i formy, tak by powstało nowe dzieło, symbol rozwoju i umiejętności, dzieło, które zdoła docenić tylko jednostka przygotowana do jego odbioru. Przykładem może być film Christiana Marclaya (to jego najślynniejsza praca) zatytułowany *Zegar*. „Trwa on aż 24 godziny. Na szczęście nie trzeba oglądać go w całości, żeby zorientować się, o co w nim chodzi. Artysta zmontował go z ponad tysiąca różnych scen filmowych – starych i nowych, dobrych i złych, smutnych i wesołych. W każdej z nich pojawia się zegar albo budzik. Według tego filmu-składanki można nastawić sobie zegarek. Jeśli na ekranie widzicie budzik dzwoniący o siódmej rano, oznacza to, że naprawdę jest siódma, a wy bardzo wcześnie odwiedziliście muzeum. Jeśli na filmie wybiła północ, szukajcie drogi do wyjścia” (Cichocki, 2011, 211). Opis przygotowany przez Sebastiana Cichockiego to w pewnym sensie żart dotyczący czasu spędzonego w muzeum, ale też trafny zamysł ukazania współdziałania różnych przestrzeni sztuki. Film, podobnie jak sztuka teatralna, to doskonała kompozycja pozostałych dziedzin sztuki, jego wykorzystanie edukacyjne ma zatem wartość zwielokrotnioną. Nie tylko twórcy

doceniają tę sztukę, czynią to także gospodarze miast, jak na przykład władze Lyonu, w którym w okolicy zakładów Lumière'a znajduje się ulica Pierwszego Filmu.

O ile biblioteki i kina są dość powszechnie wpisane w przestrzeń naszych środowisk, o tyle instytucje upowszechniające muzykę klasyczną już nie. Sale koncertowe, filharmonie, teatry muzyczne, a także akademie muzyczne działają w największych miastach naszego kraju, w nich też niekiedy odnajdujemy więcej niż jedną instytucję, w której systematycznie odbywają się koncerty orkiestr symfonicznych czy kameralnych. Związane jest to przede wszystkim z koniecznością zapewnienia doskonałej akustyki, która umożliwi prezentację dzieła muzycznego w pełnej okazałości.

Potrzeba powszechnej edukacji muzycznej od najwcześniejszych lat, obejmującej wszystkie gatunki muzyczne, dotyczy wszystkich środowisk wychowawczych, ale nade wszystko zrozumienia i działań systemowych podejmowanych w szkole, co rozumie środowisko muzyczne i część nauczycieli muzyki, ale jeszcze nie wszyscy odpowiedzialni za kształt tego obszaru, czego dowodzą coraz liczniejsze publikacje (Późniak, 2013) wskazujące niedostatek czy wręcz marginalizowanie klasycznej edukacji muzycznej na rzecz jedynie muzyki popularnej. Tymczasem instytucje kultury – sale koncertowe, filharmonie, teatry muzyczne czy akademie muzyczne – zapraszają szkoły do współpracy, do uczestnictwa w koncertach, zajęciach edukacyjnych łączących różne formy muzyki i innych dziedzin sztuki. Wspomniane formy nie muszą być dostępne jedynie dla młodzieży z większych ośrodków miejskich, co prawda ta grupa młodzieży ma możliwość częstszego odwiedzania takich miejsc, ale to nie znaczy, że uczniowie mniejszych środowisk nie mogą w określonym czasie z tych propozycji korzystać.

Kształcenie muzyczne w szkole nie powinno ograniczać się jedynie do odtwarzania muzyki, zwłaszcza klasycznej czy operowej, powinna być to forma wprowadzająca do poznania danego gatunku, a właściwa i pełna edukacja winna rozwijać się w przestrzeni instytucji, w której koncert, spektakl operowy, muzyczny wybrzmi w pełnej krasie (Panek, 1980; Kołodziejski, 2012). Podobnie jest w przypadku muzyki czy innej dziedziny sztuki, pomimo bardzo zaawansowanych technologii umożliwiających zasadniczo doskonałe odtworzenie zapisu muzyki, nie da się jednak odtworzyć, a tym samym doświadczyć ekspresji twórców/muzyków i zbudować własnych, bezpośrednich doznań/odczuć. Uczestnictwo w koncercie to przede wszystkim doznania muzyczne, ale również emocjonalne związane z ekspresją i przeżyciami, doznania estetyczne obejmujące obraz orkiestry – stroje, instrumenty, układ sceniczny – oraz architekturę samego budynku filharmonii czy innej sali koncertowej (np. Filharmonia Szczecińska, Narodowe Forum Muzyki we Wrocławiu, siedziba Narodowej Orkiestry Symfonicznej Polskiego Radia w Katowicach czy budynek Akademii Muzycznej w Katowicach). Kompozycja wspomnianych doznań u przygotowanego młodzieńca będzie zdecydowanie lepszą motywacją do bliższego poznania

muzyki klasycznej, wypracowania potrzeby obcowania z nią niż same dźwięki odtwarzane w niedoskonałych warunkach akustycznych. Proponowane przez wspomniane instytucje działania edukacyjne to próba wyczerpania społeczeństwa i młodego pokolenia na piękno i estetykę, uwrażliwienia w sferze muzycznej, która przekłada się na wrażliwość społeczną i egzystencjalną. Podejmowane różnorodne formy zbliżenia się do muzyki służą jej poznaniu i zrozumieniu w całości, wszystkich gatunków, bo to one zasadniczo swe źródło odnajdują w muzyce klasycznej i folklorze/muzyce ludowej (zob. Markiewicz, red., 2005; Szulc, 2005; Sacher, 2012).

Maestro Lawrence Foster, dyrygent NOSPR-u, odpowiadając na pytanie, czym jest muzyka klasyczna, mówił: „Nie dzielę muzyki na różne kategorie. Muzyka jest po prostu muzyką, bez względu na to, czy mówimy o muzyce rozrywkowej, jazzowej, ludowej czy o muzyce konkretnego kraju. Różne rodzaje muzyki przemawiają w różny sposób. Oczywiście dla mnie – bo tak zostałem wychowany – europejska muzyka klasyczna zaczyna się od Bacha, który jest uznawany za jej ojca” (Laskowski, 2019, 8). Przywołany przez Maestra kontekst wychowania jest kluczowy w poznaniu i chęci rozwoju edukacji muzycznej. Stwierdzeniem, że: „Muzyka Beethovena dotyka prawdy, w ten sposób nadając sens naszemu życiu, bez względu na to, w jakich czasach jej słuchamy” (Laskowski, 2019, 9), jest tego najlepszym potwierdzeniem.

Muzyka od starożytności postrzegana jako piękno i element codzienności, którą wzbogaca, tak jak wzbogaca wszechstronny rozwój człowieka niezależnie od epoki, jest naszą codziennością. Pożądana jednak byłaby wiedza o muzyce, która stanowi bazę dla zrozumienia muzyki współczesnej, nie tylko popularnej, np. Karola Szymanowskiego, Henryka Mikołaja Góreckiego czy Krzysztofa Pendereckiego, oraz nabycie umiejętności rozróżnienia i wyboru pomiędzy gatunkami muzycznymi prezentującymi piękno, odpowiednią, uznaną wartość. Piękno to codzienna potrzeba, trzeba ją tylko rozwijać i pielęgnować/zaspokajać. Wobec tego szczególnego znaczenia nabierają słowa Henry’ego van de Velde’a, że „ważniejszy jest luksus dobrego gustu od luksusu bogactwa” (Czerniewska, 1983, 31). Ta refleksja winna przyświecać rodzicom i nauczycielom odpowiedzialnym za edukację muzyczną młodego pokolenia.

Kolejną grupą instytucji, które chętnie wpisują się w edukacyjno-wychowawcze działania szkoły, są muzea, galerie oraz architektura, łączące w sobie różne przejawy malarstwa, grafiki, rzeźby. Słusznie swego czasu zauważył P. Bourdieu, pisząc: „Muzea, mogłyby mieć nad wejściem napis: niech nie przychodzi tu nikt, kto nie jest miłośnikiem sztuki” (Bourdieu, 2001, 442). Może to i ryzykowne stwierdzenie, ale jest wyrazem troski o wartość sztuki, zapewnienia potrzeby dbałości o nią, jest też informacją, że muzea, jak i pozostałe instytucje prezentujące sztukę, wymagają pewnej wiedzy i przygotowania. Już z racji gromadzenia przedmiotów niezwykle wartościowych muzea są miejscem prestiżowym. „Jako miejsce cieszące się prestiżem nobilituje tych, którzy w jakiś

sposób się tu znajdują” (Wieczorkiewicz, 2000, 195). Muzeum postrzegane jako wypowiedź kulturowa poprzez prezentowane obiekty/przedmioty/dokumenty staje się ilustracją dylematów/rzeczywistości świata w danym czasie i przestrzeni (Wieczorkiewicz, 2000). Dlatego też „nadal są one uważane za swojego rodzaju wizytówki danego narodu, społeczności lokalnej czy grupy społecznej. Panuje powszechne przekonanie, że w stolicy każdego państwa winno być Muzeum Narodowe, gromadzące artefakty wskazujące na szczytowe osiągnięcia w dziedzinie sztuki, kultury, techniki czy nauki. [...] Coraz częściej uważa się, że jest ono [muzeum – T.W.] probierzem istotnych przemian społeczno-kulturowych” (Wieczorkiewicz, 2000, 182).

Uwzględniając idee i założenia muzeum jako instytucji społeczno-kulturalnej, warto zadać pytanie, dlaczego w ogóle ludzie przychodzą do muzeum. Intencje są zapewne różne; jedni przychodzą, by mile spędzić czas, inni – bo tak wypada w danym środowisku, jeszcze inni w celu poznania danej kultury. Celem nadrzędnym muzeów jest jednak poznanie środowiska danej społeczności poprzez odpowiednie narzędzia i informacje. Zasadniczo niezmiennie od lat: „Muzeum jest domem obrzędowym cywilizacji zachodniej. To tutaj odprawiamy nasze rytuały, tu zyskujemy inicjację kulturalną (Dunkan, 1995)” (Wieczorkiewicz, 2000, 194).

W przestrzeni społecznej, zarówno dużych miast, jak i mniejszych środowisk, spotkać można różnorodne muzea prezentujące współcześnie coraz bardziej zaskakującą/niespodziewaną tematykę ulokowanych tam zbiorów. Różnorodność dotyczy często także zewnętrznej struktury budynku, który jest instytucją kultury. Toteż każda kompozycja obiektów muzealnych jest zachętą nie tylko do poznania rzeczywistości, ale i do intelektualnej dyskusji osób o różnych doświadczeniach i poglądach. „Wypowiedź muzealna łączy różnorodne środki werbalne i wizualne, wciąga do działań sensotwórczych dyskursy sztuki, kultury, polityki i historii i sprawia, że współuczestniczą one w kształtowaniu pewnej ogólniejszej wizji” (Wieczorkiewicz, 2000, 180). Muzea, stanowiąc skarbnicę dziedzictwa historyczno-kulturowego kolejnych społeczeństw, stają się znakomitą ilustracją treści zawartych w książkach. I pomimo że jest to jak w książkach przekaz/obraz „stworzony”/opisany przez kogoś (autora/kustosza wystawy), zawsze jest to propozycja skierowana do odbiorcy, aby dysponując pewną wiedzą, potrafił sam właściwie dany przekaz odczytać. „Odczytywanie sensów wpisanych w wystawę jest zawsze odczytywaniem dokonywanym przez kogoś, a rozumienie przekazywanych treści dokonuje się w określonym horyzoncie interpretacyjnym. Organizator wypowiedzi muzealnej nie jest w stanie kontrolować całego potencjału znaczeniowego przedmiotu. Mimo że muzealne ekspozycje są wypowiedziami publicznymi, to odczytywane z nich treści bywają różnorodne, często jak najbardziej prywatne i niekoniecznie zgodne z tym, co zaplanowali autorzy ekspozycji. Odczytanie to stanowi tyleż efekt muzealnego przekazu, co potrzeb i oczekiwań odbiorców; wynika z ich biografii intelektu-

alnych i emocjonalnych” (Wieczorkiewicz, 2000, 184). Muzeum zatem to przestrzeń publicznej wypowiedzi i dyskusji, trzeba tylko umieć i chcieć ją podjąć. I to jest kolejne zadanie dla edukacji podejmowanej w rodzinie i szkole.

Odnosząc się do powszechności włączenia bezpośredniego kontaktu ucznia z dobrem, które oferuje dane muzeum, trzeba zauważyć, że nie jest to praktyka powszechna, pomimo że nawet w małych miastach czy miasteczkach oraz na terenach wiejskich muzea znalazły swoje miejsca. Okres, kiedy muzeum identyfikowano tylko z dużym ośrodkiem miejskim, już minął, obecnie muzea tworzy się tam, gdzie dostrzega się taką potrzebę podyktowaną wydarzeniem historycznym lub kulturowym, geograficznym czy biologicznym, społecznym czy zawodowym. Inicjatywa powstania takiej instytucji jest wyrazem odpowiedzialności społecznej i wychowawczej wobec obecnych i kolejnych pokoleń. Nie wielkość środowiska decyduje zatem o założeniu muzeum, ale inicjatywa społeczna/lokalna. Zwracam na to uwagę, bo takich przykładów w rodzimej przestrzeni mamy bardzo wiele, nie towarzyszy temu jednak znaczące zainteresowanie lokalnych szkół, które na bazie zgromadzonych przedmiotów, zapisów mogłyby zdecydowanie wzbogacić przekaz edukacyjny wielu przedmiotów, nie wspominając o wychowawczym aspekcie kreowania poczucia tożsamości, identyfikacji ze środowiskiem oraz budowania więzi społecznych. Sami muzealnicy zauważają, że zarówno w przeszłości, jak i obecnie nie wykorzystuje się nawet w stopniu dostatecznym możliwości, jakie daje muzeum, a także inne instytucje kultury (Nowiński, red., 1977). Tymczasem: „Gdy mowa o doświadczeniu sztuki, wchodzi w grę przede wszystkim kontakt z oryginalnym dziełem – na przykład w przypadku plastyki wiadomo, że nawet najlepsza reprodukcja nie odda w pełni jakościowego kształtu dzieła...” (Gołaszewska, 1987, 36). Dotyczy to nie tylko dzieła z zakresu malarstwa, ale również grafiki czy rzeźby, które budzą emocje odbiorcy. „Wrażliwym na sztukę można być jedynie wówczas, kiedy możliwie często obcuje się ze sztuką, kiedy regularnie uczęszcza się do muzeów, na wystawy, ogląda reprodukcje, albumy, czyta książki z dziedziny sztuki. Wtedy jakoś tak mimochodem nabiera się smaku, uczy się odróżniać rzeczy dobre (piękne) od złych (brzydkich)” (Witz, 1971, 26). Poznawanie oryginalnej sztuki w muzeach dobrze poprzedzić przekazem ilustracji, reprodukcji w celu wskazania, na co szczególnie warto zwrócić uwagę w muzeum. Istotnym elementem edukacji jest poznanie artysty/twórcy konkretnego dzieła (Kwiatkowska-Tybulewicz, 2016). Lekcje mogą odbywać się w muzeum czy galerii, gdzie prezentowana jest wystawa danego twórcy lub twórców. Lekcje w bezpośrednim kontakcie ze sztuką to też kształcenie pozytywnych postaw społecznych. „Nowoczesna dydaktyka wymaga, aby komentowane fachowo zwiedzanie muzeum, zwłaszcza przez młodzież szkolną, miało również na celu uwypuklenie ogólnowychowawczych funkcji dzieła sztuki. Do tego jednak konieczne jest przewyciężenie przez szkołę z jednej strony i przez personel oświatowy muzeów z drugiej wielu tradycyjnych schematów dydaktycznych; ze strony szkoły, a właściwie nauczyciela, konieczne

jest zrozumienie zasad nowoczesnej dydaktyki estetycznej i celów, którym ma w ostatecznym rozrachunku służyć wychowanie plastyczne” (Grzegorzewski, 1978, 18).

Edukacyjna funkcja muzeum nie jest współczesnym odkryciem. I chociaż metodyka tej formy była zgoła odmienna, to sam fakt potrzeby gromadzenia przedmiotów i ich popularyzacji wśród społeczeństwa był już w odległych czasach swoistą zdobyczą cywilizacyjną. „Podświadomie zresztą metoda zintegrowanej popularyzacji sztuki była uprawiana z dużym powodzeniem poprzez stulecia. Znakomicie tę nowoczesną metodę miała oponowaną – już prawie dwieście lat temu – pierwsza polska »przewodniczka po muzeum«, Helena z Przeździeckich Radziwiłłowa” (Grzegorzewski, 1978, 40).

We współczesnej praktyce edukacyjnej wycieczka do muzeum jest zawsze ważną treścią pedagogiczną. Dotyczy to nie tylko związków z przedmiotami artystycznymi czy humanistycznymi, ale – uwzględniając ogrom tematyczny prezentowany w muzeach – także ze wszelkimi innymi obszarami wiedzy. Jak istotna to forma poznania, dowodzą działania powzięte jeszcze w dwudziestoleciu międzywojennym przez tzw. służby oświatowe. „W Polsce stała służba oświatowa została powołana do życia w latach trzydziestych naszego stulecia, najpierw w Muzeum Narodowym w Warszawie. Po wojnie już wszystkie muzea polskie wyodrębniły specjalne działy naukowo-oświatowe. Jednocześnie od lat pięćdziesiątych zaczyna się w muzealnictwie światowym odejście od tradycyjnych metod oprowadzania wycieczek. Nowoczesna dydaktyka muzealna postuluje pozostawienie zwiedzającym jak największej swobody w obcowaniu z dziełem sztuki” (Grzegorzewski, 1978, 16). Ta praktyka nowej metodyki „wprowadzania” odbiorcy w przestrzeń muzeum, tam, gdzie tylko jest to możliwe, jest wdrażana po to, by zachęcić i wzbudzić zainteresowanie zwiedzającego danym tematem. Nie tylko przekazywane treści są zatem tu istotne, ale ich kompozycja w przestrzeni oraz forma poznania.

Każde muzeum ma cel edukacyjny/poznawczy, który ma służyć rozwojowi i kulturze odbiorcy. „Stosunkowo najbardziej zadomowione jest w naszej świadomości oddziaływanie poznawcze dzieła sztuki. Obrazy Canaletta były i są szeroko wykorzystywane jako źródło wiedzy o architekturze XVIII-wiecznej Warszawy. Na podstawie przedstawień świętych w sztuce średniowiecznej historyk urabia pogląd na kostiumy używane w tej epoce. Nagrobki królewskie na Wawelu bez względu na epokę, z której pochodzą, były dla Bacciarellego czy potem Matejki głównym źródłem przy tworzeniu używanych w nauce historii do dziś słynnych pocztów królów Polski” (Grzegorzewski, 1978, 21–22). Trudno nie dostrzec tu praktyczności i wzajemności sztuki. Rozważania Tadeusza Boya-Żeleńskiego o malarstwie konkretnych twórców można odnieść do innych dziedzin sztuki. „Przed obrazami Canaletta można doskonale, ba, nawet czasem trzeba, wygłosić referat na temat codziennego życia warszawskiej ulicy w dobie Oświecenia, na temat nierówności klasowych schyłkowego feudalizmu, na temat

zniszczeń naszej stolicy w czasie II wojny światowej i heroicznej odbudowy zabudówek w Polsce Ludowej, do której to odbudowy obrazy Canaletta były istotnie podstawowym źródłem, i na wiele jeszcze innych tematów pozaartystycznych” (Grzegorzewski, 1978, 43). Dzieła plastyczne pełnią, jak można zauważyć, wiele funkcji, w tym jako źródło kreacji nowych dzieł.

Tadeusz Szydłowski uważał, że „edukacja winna rozbudzać zdolność do »ciekawego rozglądania się wokół siebie«, a takiej animacji służyć mogą m.in. spotkania z dziełami sztuki w muzeach” (Krzemińska, 1987, 55). Oświatową rolę muzeum dostrzegało wielu, już chociażby z racji poznawania i pielęgnowania kultury narodowej, ale też kultury powszechnej. „Ogłoszone w roku 1962 przez Ministerstwo Kultury i Sztuki hasło przekształcenia muzeów w »uniwersytety kultury« stanowiło ideową przeciwwagę dla ewentualnie zbyt rozbudzonych, działających odśrodkowo regionalizmów. Zalecany dla muzeów status »universitas« miał uczynić z każdego z nich placówkę wszechstronnie uczącą prawd ogólnych” (Krzemińska, 1987, 185). I to się realizowało, nadal jednak bez powszechnej obecności młodego pokolenia. „Dzięki otwartej formule »muzealnego uniwersytetu kultury«, a także czasami wbrew niej, polskie muzeum sztuki u progu lat siedemdziesiątych poszukiwało swojej tożsamości” (Krzemińska, 1987, 251). Może 50 lat później nie jest to proces poszukiwania tożsamości, ale z pewnością współcześnie muzealnicy nadal poszukują formuły zachęcającej młode pokolenia do swoistej współpracy/obecności. W minionych dekadach organizowanie w muzeach „uniwersytetów kultury” miało przyczynić się do rozwoju pracy oświatowej. „Jerzy Remer określił wówczas model uniwersytetu muzealnego jako część rewolucji społecznej, bowiem »produkcja muzeów, czyli wytwarzanie treści kultury przez te instytucje, miała i ma na względzie przede wszystkim przekazywanie czy rozpowszechnianie dóbr wszcz i w głąb społeczeństwa«. Powołując się na pedagogiczne refleksje Ireny Wojnar, dyrektor muzeum toruńskiego postulował działania na rzecz zbliżenia widza do dzieła sztuki; przewidywał w związku z tym w Toruniu cykle »nieakademickich«, lecz »problemowych« wykładów dotyczących sztuki, jej uwarunkowań historycznych i sposobów patrzenia na nią” (Krzemińska, 1987, 191).

„W *perspektywach wychowawczych sztuki* Irena Wojnar przypominając z Alną Wittlin dzieje muzeum, zaakcentowała jego definicję jako »równocześnie instytucji społecznej i metody komunikowania, przekazywania informacji i doświadczeń przy pomocy środków wizualnych, takich jak ekspozycja i przedmioty trójwymiarowe«. Właśnie ekspozycję wizualną uznała Irena Wojnar za podstawową metodę realizacji wychowawczych funkcji muzeum. Wystawa przedmiotów daje szansę syntez pozawerbalnych, kształcenia logicznego myślenia i wyobraźni” (Krzemińska, 1987, 241). Przez lata: „Problem współpracy muzeum ze szkołą podejmowano przede wszystkim w perspektywie przystosowania zbiorów i akcji muzealnych do celów szkolnych. W roku 1966 Andrzej Szpakowski zwracał uwagę na dość wysoki udział młodzieży szkolnej we frekwencji muzealnej,

przy jednoczesnym braku stanowiska pedagogów wobec oświaty w muzeum. Nawoływał więc do korelacji programów szkolnych i muzealnych drogą szkoleń nauczycieli” (Krzemińska, 1987, 243). Z perspektywy minionych lat wiemy, że szkolenia w tym zakresie miały bardzo ograniczony zasięg. Poza tym do dziś wiadomo, że kształcenie nauczycieli na poziomie akademickim nadal w zbyt wąskim zakresie ujmuje treści, które uświadamiałyby i wzbudzałyby u przyszłych nauczycieli potrzebę powszechnego i systematycznego włączenia sztuki, instytucji kultury, w tym muzeum do praktyki edukacyjnej.

Pisząc o potrzebie i możliwości współpracy z instytucją muzeum, nie można pominąć formy, która od wielu dekad pozostaje obecna w rodzimej przestrzeni wsi czy niewielkich miasteczek, jaką są muzea – skanseny na wolnym powietrzu. „Termin »muzeum na wolnym powietrzu« oznacza, iż mamy do czynienia z takim muzeum, w którym obiekty architektoniczne i pewne tradycyjne urządzenia traktowane jako eksponaty, znajdują się na otwartej przestrzeni. [...] W krajach słowiańskich, a szczególnie w Polsce używa się też określenia »skansen« przyjętego ze Szwecji” (Czajkowski, 1984, 5). Istotne jest to, że w tego rodzaju muzeum umieszcza się nie tylko przedmioty użytkowe z danej epoki, ale nade wszystko przybliża ówczesną architekturę domostw, zakładów i warsztatów rzemieślniczych oraz budynków gospodarczych. Elementem poznawczym jest tu również układ architektoniczny budynków wobec geograficznej przestrzeni, jej ukształtowania oraz materiały użyte do budowy oraz sposób budowania. Skanseny to przestrzeń wiedzy dla współczesnych społeczeństw, ale również źródło poznania dla naukowców. „W wielu regionach różnych krajów badania nad tradycyjną architekturą zostały zintensyfikowane właśnie dzięki skansenom lub z uwagi na ich konkretne potrzeby [...]. Żadna placówka kulturalna lub naukowa nie może prezentować tak dogłębnie obrazów dawnego życia codziennego mieszkańców wsi i miast, jak czyni się to w skansenach” (Czajkowski, 1984, 120). Skanseny to także wiedza z zakresu funkcjonowania społecznego, warunków bytowych ówczesnych ludzi. „W końcu lat sześćdziesiątych, a szczególnie w następnym dziesięcioleciu, kiedy to powstała duża ilość muzeów na wolnym powietrzu, priorytetu nabierały działania zmierzające w kierunku właściwego społecznego ich wykorzystania, zwłaszcza że ekspozycje skansenowskie jak mało które mogą kształtować wrażliwość na krzywdę społeczną i wzmacniać emocjonalne więzi z regionem” (Czajkowski, 1984, 123). Ośrodki tego typu podejmują liczną aktywność edukacyjną skierowaną zwłaszcza do młodego pokolenia poprzez instytucję szkoły. „Kryterium realizmu obowiązujące w tworzeniu ekspozycji prowadzi do jej historycznego i socjalnego różnicowania, przez co nabiera ona głębokich walorów dydaktycznych. Spora ilość muzeów skansenowskich wykorzystuje już te walory do prowadzenia działalności oświatowo-wychowawczej na bazie swoich ekspozycji” (Czajkowski, 1984, 123).

Współcześnie nadal kulturę artystyczną prezentuje się w muzeach czy galeriach sztuki, realizując tym samym funkcje społeczno-edukacyjne. I chociaż

instytucje te nadal w naszym kraju – w istotnym stopniu z winy reprezentantów oświaty – nie prowadzą aktywnej działalności pedagogicznej, to jednak należy mieć nadzieję, że w bliskiej przyszłości poziom świadomości pedagogicznej osób odpowiedzialnych za edukację i wychowanie młodego pokolenia pozwoli ten stan zmienić.

Historia sztuki potwierdza wszelako trwałe zależności pomiędzy sztuką a społeczeństwem. Owe zależności to:

- „– związki sztuki z historycznymi przemianami społeczeństw;
- znaczenie wartości estetycznych w życiu człowieka;
- historyczne uwarunkowania i współzależności, jakie zachodzą między wartościami artystycznymi a świadomością estetyczną odbiorców sztuki;
- związki sztuki z treściami wychowania społeczeństw” (Krawczyk, 1975, 15).

Uwzględniając powyższe, warto skupić uwagę na powinności szkoły, jak również muzeów i galerii, tak by zaistniała praktyczna współpraca. „Nowoczesna szkoła powinna [...] dążyć do tego, aby muzeum sztuki było przez nauczycieli wszystkich humanistycznych przedmiotów traktowane w całości jako pracownia szkolna. Nowoczesne muzeum powinno starać się o takie przygotowanie swojej kadry oświatowej, aby móc szkole świadczyć usługi nie tylko w zakresie schematycznie pojętej historii sztuki” (Grzegorzewski, 1978, 60). Działaniom tym winna towarzyszyć świadomość wspólnoty zadań skierowanych do młodego pokolenia.

Najważniejsze cele w edukacji muzealnej można ująć następująco:

- nawiązanie dialogu: obiekt sztuki, odbiorca/uczeń, animator/nauczyciel/muzealnik;
- wprowadzenie do świata sztuki poprzez aktywne formy pracy;
- poznanie technik plastycznych w bezpośrednim kontakcie;
- edukacja w zakresie posługiwania się językiem sztuki;
- edukacja merytoryczna w procesie spotkań z twórcami, kustoszami muzeów, krytykami sztuki;
- poznanie dziedzictwa narodowego i światowego – różne gatunki sztuki plastycznej;
- poznanie instytucji kultury w zakresie muzealnictwa – lokalnie, regionalnie, w kraju i za granicą;
- umiejętność komunikowania się przez sztukę – odczytanie komunikatu, przekaz bezpośredni i pośredni;
- edukacja nauczycieli w zakresie realizacji międzyprzedmiotowych ścieżek kształcenia (zob. Pater, 2010, 73–74).

Przywołane cele wpisują się w korelację możliwości oddziaływań zbiorów zgromadzonych w muzeach tudzież obiektów architektonicznych oraz skansenów występujących w otwartej przestrzeni.

Teorie i konteksty pedagogiczne oraz aktywny wymiar edukacji wskazują, że: „Zwiedzanie muzeów pod kierunkiem nauczyciela dopiero wtedy pożytek przynosi, gdy uczeń poczynił już odkrycia na własną rękę. Do tego jednak

nauczyciel musi dawać podnetę. Ucząc na przykład historii Grecji, powinien się domagać opisu rzeźb greckich, które w tym a tym muzeum widzieć można; przy nauce wojen o niepodległość Holandii – opisu holenderskich obrazów itp. Dopiero gdy uczeń w ten sposób, własnymi oczami się posługując, do własnych wniosków dojdzie, pożyteczne się okaże ujęcie jego spostrzeżeń w pewną całość za pomocą systematycznych oględzin” (Key, 2005, 155). Toteż niezbędne pozostaje wyposażenie ucznia *a priori* w odpowiedni zakres wiedzy.

Świadomie nieco szerzej odniosłam się do istoty muzeów, nie tylko z uwagi na ich rozprzestrzenienie i stosunkowo częste występowanie w środowisku życia młodego pokolenia, ale także dlatego, że muzea, galerie, skanseny prezentują szeroką perspektywę dzieł sztuki: malarstwo, grafikę, rzeźbę, przykłady architektury w skansenach czy w otwartym środowisku, a to przy uwzględnieniu bogactwa treści może doskonale wpisać się we wszelkie edukacyjno-wychowawcze projekty i aktywności szkoły.

Ostatnią instytucją, której w prowadzonych analizach pragnę poświęcić uwagę, jest teatr. W wielu miastach średniej wielkości w naszym kraju funkcjonują zawodowe sceny teatralne. Współcześnie każde z miast wojewódzkich dysponuje instytucją teatru, a w największych miastach kraju działa kilka czy – jak w Warszawie – kilkanaście scen. Wspominam o tym, by uzmysłowić, że nawet jeżeli w danej miejscowości nie istnieje teatr, to odległość do najbliższego teatru w stolicy województwa lub bliższego dużego ośrodka, w którym działa teatr, jest na tyle niewielka, że co najmniej kilka razy można zorganizować wizytę w tego typu instytucji. Rodzice i nauczyciele powinni wiedzieć najlepiej, że ma to szczególną wartość poznawczą i wychowawczą.

„W swej długiej tradycji teatr był i nadal jest miejscem rozrywki, sceną politycznych przekazów, miejscem ukazania nowych form artystycznego wyrazu, ale także przestrzenią, którą wypełniają komentarze do realnej rzeczywistości, próby ukazania możliwości jej oswojenia i nowego wykreowania dla naszych potrzeb. Istotne wydaje się, by pojawiające się sceny czy komentarze do rzeczywistości były prawdziwe w kontekście historycznym tudzież w indywidualnych odczuciach ludzkich” (Wilk, 2010, 111). To znamienne, że mimo upływu dwóch tysięcy lat ta forma pełni niezmiennie te same funkcje, prezentuje ten sam potencjał, towarzyszy jej ten sam zamysł – stałej obecności w życiu człowieka. Współczesne formy teatru, możliwości kreacji, przesłanie do widzów – to tylko rozwinięcie tego, co niezmiennie charakteryzuje tę dziedzinę sztuki. Stałą wartością teatru są sfery jego aktywności: artystyczna, emocjonalna, estetyczna, społeczna, edukacyjna i wychowawcza – przywołuję te najbardziej podstawowe. Każda z wymienionych sfer zaczyna się najpełniej uzewnętrzniać, kiedy spektakl pojawia się na scenie i każdy z komponentów przedstawienia jest w pełni czytelny: słowo/literatura, scenografia/plastyka, choreografia/taniec, muzyka i architektura. Ów zwielokrotniony przekaz oddaje istotę całości przedstawienia. Sztuka teatralna zawsze była przekazem społecznym, ilustracją danej rzeczy-

wistości, opisem życia społecznego. Słusznie zatem pisał Witold Gombrowicz: „Wymagam od sztuki nie tylko tego, aby była dobra jako sztuka, ale też aby była dobrze osadzona w życiu” (za: Golka, 2008, 145). Wpisując się w codzienną przestrzeń życia człowieka, teatr staje się nośnikiem wartości, źródłem piękna i dobra, czynnikiem modelującym społeczne postawy i interakcje.

Uwzględniając wielowiekową tradycję angażowania sztuki teatralnej w proces edukacyjno-wychowawczy młodego pokolenia, jednocześnie zyskując tak wiele, błędem byłoby ignorowanie tej dziedziny sztuki we wspomnianym procesie zarówno w rodzinie, jak i w szkole. To właśnie instytucja szkoły ma w tym względzie kluczowe zadanie prowadzenia edukacji teatralnej w szerokiej koncepcji wychowania estetycznego. Przed stu laty Helena Radlińska postulowała powszechne wprowadzenie tej dziedziny sztuki do szkół, dostrzegając w niej ogromny potencjał edukacyjny i wychowawczy. Uczestnictwo w spektaklach teatrów zawodowych to niewątpliwie najcenniejsza forma spotkania z tą dziedziną sztuki, ale równie istotna jest aktywność własna uczniów, którzy przygotowują spektakle szkolne. Twórczość uczniów w tym zakresie to znakomity przykład aktywności nie tylko artystycznej, emocjonalno-estetycznej i edukacyjnej, ale także możliwość kształtowania relacji i współdziałania, budowania więzi i wzajemnej odpowiedzialności. I te formy – teatru szkolnego – wiele szkół z powodzeniem prowadzi. Należy też pamiętać, że: „Małe formy sceniczne jako forma pracy, oprócz wskazanych wartości, pomagają w wychowaniu przyszłego odbiorcy sztuki teatralnej, przyszłego widza teatru” (Awgulowa, Świętek, 1981, 15). Istotną wartość mają również wszelkie działania w innych instytucjach: domach kultury czy otwartych przestrzeniach lokalnego środowiska. Wspominam o tym, bo wiele szkół swoją działalność teatralną prowadzi poza szkołą, z uwagi na przestrzeń, a jednocześnie możliwość prezentacji twórczości szerszemu grremium. Każda forma aktywności artystycznej wpisuje się w ramy samorealizacji i rozwoju, zawsze zatem warto ją podjąć (zob. Olubiński, 2018). Wartość szkolnej aktywności teatralnej jest nie do przecenienia, ale nie pozostawia wątpliwości fakt, że najskuteczniej/najlepiej edukację teatralną prowadzić w przestrzeni teatru. Formy współdziałania scen zawodowych w porozumieniu ze szkołami są zróżnicowane: od nauki czytania tekstów i próby ich inscenizacji, poprzez zaangażowanie aktorów zawodowych do przygotowania przedstawień w warunkach szkolnych tudzież wystawienie szkolnego przedstawienia w przestrzeni teatru zawodowego, do sytuacji, kiedy poszczególni uczniowie uczestniczą w programowych spektaklach teatru jako aktorzy amatorzy. Bardzo dobrą formą współpracy i edukacji młodego pokolenia jest możliwość uczestnictwa w próbach spektakli przygotowywanych przez zespoły teatralne. To nie tylko edukacja *stricte* teatralna, którą uczniowie mogą wykorzystać we własnej aktywności, ale też edukacja społeczna.

Znakomici twórcy – Aleksander Zelwerowicz, Erwin Axer, Jerzy Grotowski – zwracali uwagę na formę adaptacji sztuki i jej prezentację. Współcześni twórcy

teatralni – Jan Klata, Jacek Głomb, Bartosz Szydłowski – coraz częściej preferują zachowania naturalne, kreując w ten sposób otwartość/bliskość w relacjach międzyludzkich. To z kolei decyduje o społecznej wartości spektaklu. Ta zmiana układu odniesienia aktor – widz była podstawą pracy artystycznej Jerzego Grotowskiego czy Eugenio Barby (Grotowski, 1969; Barba, 1980). Odwrócenie miejsca widowni i sceny czy wręcz wprowadzenie widza na scenę to dla niego czytelny komunikat: jesteś nie tylko obserwatorem, tego, co się tu dzieje – jesteś aktywnym/świadomym uczestnikiem tego wydarzenia. Taki układ zasadniczo zmienia odczucia widza, zwłaszcza w sytuacji, gdy temat przedstawienia dotyczy kwestii problemowej. Nadal zatem aktualne są słowa Brechta: „jeśli chcesz sportretować na scenie społeczeństwo, musisz dać publiczności także nadzieję, że wiele można zmienić. Teatr wobec zła to teatr szukający dobra” (Olkusz, 2010, 201). Stworzenie młodemu pokoleniu możliwości uczestnictwa w takiej formie inscenizacji to wyraz odpowiedzialności i troski za jego wychowanie. Teatr jest otwarty na współpracę i zaangażowanie społeczne, taką wolę muszą jeszcze wykazać nauczyciele.

Sztuka teatralna od zawsze identyfikowana była z określonymi rytuałami, które zawsze opisywały życie danego pokolenia. To ważne, aby młody człowiek uzmysłowił sobie, że: „Rytuał to, obok zabaw, gier i sportów, jedna z pięciu form publicznych działań typu widowiskowego pokrewnych teatrowi; związki zachodzące między nimi nie są kształtowane przez zasadę wynikania, lecz przyległości – poszczególne formy wykazują cechy wspólne z innymi” (Wielechowska, 2005, 88). Rytuał i teatr mają zarówno cechy wspólne, jak i różniące, pozwalające wyodrębnić je w przestrzeni społecznej. „[...] próby opisanie różnic między rytuałem a teatrem łączą się z próbami określenia specyfiki teatralności: przyjmuje się, że tkwi ona w podstawowym układzie widz – aktor oraz w tzw. zgodzie na iluzję, która stanowi niezbędny warunek zaistnienia teatru jako zjawiska estetycznego. O ile więc rytuał prowadzi ku doświadczeniu religijnemu, o tyle teatr – ku przeżyciu estetycznemu” (Wielechowska, 2005, 89). Może nie do końca jest to *stricte* jednoznaczne zdefiniowanie, ale jedno pozostaje pewne: rytuał skłania się ku religii, a teatr ku poznaniu i doświadczeniu emocji i estetyki. Istota postrzegania teatru jest tu kluczowa.

Teatr w ujęciu Mirosława Kocura to „rzecz ludzka”, teatr od zawsze uwikłany był i jest w sieć znaczeń i wydarzeń społecznych „będącym produktem historycznego kontekstu społecznego i zachowań ludzkich” (Steiner, 2005, 228–229; zob. Kocur, 2001). Dla wspomnianego autora teatr, zwłaszcza grecki: „Mniej był sztuką w rozumieniu współczesnym, a bardziej wyrazem tożsamości tworzącej go wspólnoty [podkreśl. – M.S.] – tożsamości zarówno społecznej i politycznej, jak też religijnej” (Steiner, 2005, 229; zob. Kocur, 2001).

O roli i funkcji teatru, zwłaszcza w odświeżeniu edukacyjno-wychowawczej, trafnie pisał Andrzej Hausbrandt: „Teatr nie jest Mesjaszem czy prorokiem znoszącym kamienne tablice boskich przykazań. Może natomiast wychowywać

swą publiczność w nawyku myślenia o potrzebie stosowania kategorii etycznych w życiu, może służyć propozycjami w tym względzie, które miałyby charakter luster – pozwalających każdemu na przejrzenie się i zobaczenie swego własnego, prawdziwego oblicza” (Hausbndt, 1983, 81). Podobne zamysły towarzyszyły zapewne Tajnej Radzie Teatralnej powołanej do życia w 1941 roku w Warszawie, będącej rodzajem władzy nad teatrem w czasie wojny. Założycielami oraz jej filarami byli Leon Schiller, Edmund Wierciński i Bohdan Korzeniewski. W myśl przyjętych i wyznawanych zasad: „Według Tajnej Rady teatr jest równie ważny jak walka na barykadach. W narodzie bez państwa funkcję instytucji i prawa przejmuje kultura – gwarant tożsamości. Teatr ma rolę do odegrania szczególną – jest i widowiskiem, i obrzędem – narzędziem do wychowania obywatelskiego” (Kubisiowska, 2019, 95).

Możliwości odczytywania przekazu teatralnego współcześnie jest bardzo wiele, jako że instytucja teatru prezentuje własną twórczość nie tylko w celowo do tego przeznaczonym gmachu, ale też w otwartej, powszechnie dostępnej przestrzeni. Przywołam dwa tego typu przykłady, które mają już swoją tradycję i na stałe wpisały się w przestrzeń społeczną danych środowisk. Pierwszym jest Międzynarodowy Festiwal Teatralny w Awinionie, obecny w tym mieście od ponad 70 lat. To przykład wspaniałej kompozycji różnorodnych form teatralnych, poczynając od klasyki dramatu po teatr uliczny, często kreowany spontanicznie, daną sytuacją uliczną czy społeczną. Każda coroczna edycja tego Festiwalu przygotowywana jest w konwencji określonego w danym roku tematu, do którego twórcy próbują nawiązać. Znamienne jest to, że chociaż festiwal niezmiennie od lat odbywa się na południu Francji, to proponowana tematyka ma zasięg globalny, autorzy od lat nie tylko prezentują publiczności efekty swojej aktywności twórczej, ale próbują sprowokować uczestników wydarzenia do myślenia, refleksji nad rzeczywistością, która nas otacza, niezależnie od szerokości geograficznej naszego stałego miejsca zamieszkania. Sztuka teatralna w Awinionie na 64. edycji Festiwalu w 2010 roku zorientowana była na kierowanie pytań o sens życia. W ramach interaktywnych spektakli zarówno aktorzy, jak i widzowie próbowali szukać odpowiedzi, które z pewnością na długo pozostały z widzami po wyjeździe z Awinionu.

Innym, krajowym doświadczeniem jest Festiwal Teatralny Malta odbywający się cyklicznie w Poznaniu. Kolejne edycje tego festiwalu, podobnie jak w Awinionie, opatrzone są wspólnym tytułem nawiązującym do aktualnych społecznych problemów. Festiwal ten także ma wymiar międzynarodowy, corocznie bowiem gości uczestników z różnych krajów i kontynentów. Ilustracją tematyczną festiwalu niech będzie spektakl, a może bardziej projekt holenderskiej reżyserki Lotte van den Berg *Building Conversations* pokazany w 2016 roku. Jego treść bardzo czytelnie wpisuje się w obecną europejską rzeczywistość, którą dostrzegła również reżyserka: „[...] w samej Holandii, w Europie i Polsce czas jest coraz ciemniejszy, ludzie się od siebie separują, społeczności się zamykają, w kontaktach

z przyjezdnymi, zwłaszcza obcymi kulturowo, królują strach i agresja. *Building Conversations* powstał także po to, by na swój mały i ograniczony sposób z tym walczyć. Poszliśmy z nim do szkół, bo czujemy, że każdy ruch, który pomaga zatrzymać tę fikcję, blokadę, jest wart podjęcia. Wiele z tematów naszych konwersacji dotyczy segregacji ludzi, zamykania granic, kształtu Europy. Nie robimy wielkich spektakli, ale oferujemy małym grupom ludzi przeżycie – doświadczenie. Z pola sztuki przesuwamy się w pole społeczeństwa. Jest coraz więcej możliwości, pojawiają się fundusze na sztukę w społeczeństwie, artyści są zapraszani do współtworzenia procesów społecznych. W szkołach, w korporacjach” (Kyzioł, 2016a, 90). To holenderski przykład zaangażowania teatru w edukację w szkole. Myślę, że i w naszej rzeczywistości taka kooperacja teatru i szkoły miałyby realną szansę zaistnieć, tak jak dzieje się to powszechnie w Holandii czy wspomianej już wcześniej Szwecji. Musi tu tylko zaistnieć obopólna chęć. Zdecydowanie warto uświadomić sobie, że: „Edukacja teatralna pojęta jako długotrwały i przemyślany proces dydaktyczno-wychowawczy o charakterze interdyscyplinarnym może przeciwdziałać wielu negatywnym skutkom współczesnej cywilizacji oraz skutecznie wspierać realizację całościowej koncepcji nauczania przedmiotu w jej wymiarze instrumentalnym, historycznym, społeczno-filozoficznym i estetycznym” (Kaczyńska, 1995, 25).

Nieprzypadkowo szerzej odniosłam się do sztuki teatralnej. Po pierwsze – to nawiązanie do odleglejszej i bliższej przeszłości, kiedy formy teatralne były obecne w praktyce szkolnej, po wtóre – teatr jak żadna inna sztuka łączy w sobie wszystkie pozostałe dziedziny, edukacja dla sztuki i przez sztukę dotyczy zatem nie tylko *stricto* teatru, wreszcie wspomniane formy medialne są tu nie bez znaczenia, wszak to one były obecne w propozycjach kierowanych do młodzieży. „Współczesny teatr próbuje rozbić tradycyjne stereotypy myślenia o świecie i egzystencji człowieka. Jego twórcy starają się stwarzać okazje, aby człowiek przestał być sam. Tworzą sytuacje zmuszające nie widza, ale właśnie uczestnika spektaklu do osobistej refleksji: jak żyć?” (Stefańska, 2012, 44).

Każda dziedzina sztuki wymaga przygotowania. Tymczasem znaczna część młodzieży trafia do instytucji kultury przypadkowo, a nieprzygotowanie sprawia, że nie rozumie specyfiki danej dziedziny sztuki. Znudzony odbiorca rzadko wraca do czegoś, co go nie interesuje, czego nie rozumie. Jak sugerował Bourdieu, stopień zażyłości z kulturą, którego przybliżonym wskaźnikiem może być poziom wykształcenia, czyli *indivduum* bardziej skłonne do autokreacji, improwizacji, wyposaża wychowanka w umiejętności poruszania się w tych obszarach życia (zob. Cebula, 2017, 53; Kubinowski, Lewartowicz, 2018). Dlatego tak ważna jest edukacja w obszarze wszystkich dziedzin sztuki. Edukacja szkolna w tym zakresie systematycznie prowadzona w ramach obowiązkowych zajęć przedmiotowych, uzupełniana zajęciami pozalekcyjnymi i pozaszkolnymi winna w dobie obecnej stać się podstawową zasadą w pracy edukacyjno-wychowawczej. Gdzie bowiem, jak nie w szkole, należy zainteresować ucznia sztuką, zwłaszcza jeżeli

środowisko rodzinne w żadnym stopniu tego obowiązku nie wypełnia? Mam na uwadze dyspozycję estetyczną, rozwój oraz poszerzenie indywidualnego i zbiorowego kapitału kulturowo-estetycznego.

Kończąc rozbudowane przesłanki teoretyczne zawarte we Wprowadzeniu i w trzech następujących rozdziałach, w kolejnych przechodzę do omówienia ogólnych założeń metodologicznych i wybranych wskaźników uczestnictwa młodzieży w kulturze i sztuce, ich obecności w programie szkolnym oraz istotności w społecznej codzienności w oparciu o przeprowadzone badania.

Zagadnienia metodologiczne

1. Ogólne założenia metodologiczne badań własnych

Koncepcja badań zawiera próbę ograniczenia zakresu prowadzonej eksploracji. Zagadnieniami objaśnianymi szerzej są kultura, sztuka i edukacja. W rozdziałach teoretycznych przedstawiam szereg koncepcji teoretycznych wpływających z analiz literatury przedmiotu poświęconym ich wzajemnym relacjom. Najbliższą mojemu sposobowi pojmowania tych skorelowanych ze sobą powiązań jest koncepcja, która ukazuje indywidualność/odrębność każdego z przywołanych terminów/zagadnień, a jednocześnie ich wzajemną zależność i korelację wskazującą, że każdy z tych obszarów funkcjonuje i rozwija się pod wpływem pozostałych.

Wśród wieloaspektowych przeobrażeń powszechnie doświadczanych w codzienności niezmiennie od kilku lat jawi mi się postulat Zygmunta Baumana – *Kultura dla zmiany społecznej* – który stał się mottem przewodnim Europejskiego Kongresu Kultury w 2011 roku we Wrocławiu. Nie tylko różnorodność oraz zakres, ale i dynamika owych przemian spowodowały, że poszczególne jednostki, a także zbiorowości coraz bardziej odczuwają labilność własnego życia. Brak poczucia stabilizacji, rysująca się wrogość i lęk przed „Obcym” sprawiają, że możliwość satysfakcjonującego i odpowiedzialnego zaspokajania indywidualnych potrzeb napotyka szereg barier i ograniczeń (Bauman, 2011a, 103). Pojawiająca się powszechnie od kilku dekad w dyskursach naukowych i społecznych kategoria wielokulturowości, migracji – już nie tylko w obszarze jednego kontynentu – staje się w dobie obecnej nie tyle marginalnym komentarzem, dopełnieniem prowadzonego wywodu, co przybiera priorytetową formę rozważań w sytuacji społecznego i kulturowego zagrożenia wspólnego bytu. „Europejski krajobraz nacechowany, jak powiada Gadamer, wielojęzycznością, bliskim sąsiedztwem Innego w mocno ograniczonej przestrzeni, można uznać za pracownię badawczą czy szkołę, z której reszta świata mogłaby wynieść wiedzę i umiejętności decydujące o przetrwaniu lub zgubie. »Zadanie Europy« twierdzi

Gadamer, polega na przekazaniu wszystkim sztuki uczenia się wszystkich od wszystkich. Dodałbym: to misja Europy, a dokładniej mówiąc los Europy, który czeka, byśmy wspólnymi siłami przekuli go w nasze przeznaczenie” (Bauman, 2011a, 103). Przywołuję za Baumanem te refleksje, bo jak wielu uważam, że to w Europie ogniskuje się wiele konfliktów, sprzeczności i sytuacji problemowych wynikających z wielokulturowości, z którą mimo wielowiekowych doświadczeń nie potrafimy sobie współcześnie poradzić. Autor pisze, że „Europa przeradza się na naszych oczach w mozaikę diaspor (czy ściślej w zbiorowisko nakładających się na siebie i krzyżujących ze sobą etnicznych archipelagów). Przy braku tubylczych nacisków asymilacyjnych można równie skutecznie chronić swą tożsamość narodową na którejś z diasporowych wysp, jak u siebie w domu. [...] A sąsiadujące ze sobą czy przemieszane diaspory mogą się jeszcze przy okazji negocjowania pożądanych tożsamości wzajemnie wzbogacać i nabierać mocy, miast ją tracić” (Bauman, 2011a, 101–102). Pojawiająca się między wierszami, ale także czytelna, potrzeba edukacji współcześnie, może bardziej niż w przeszłości, winna stać się obowiązkiem, nakazem moralnym każdego człowieka odpowiedzialnego za los swój i społeczeństwa, w którym przyszło mu żyć.

Nieograniczony rozwój cywilizacyjny, postęp technologiczny oraz możliwości edukacyjne – odnosząc to już tylko do węższego zakresu Europy – mogłyby sugerować stan pełnego zadowolenia, możliwości rozwoju i bezpieczeństwa. Tymczasem, co jest swoistym paradoksem, zarówno w wymiarze globalnym, jak i w przestrzeni Europy, wspomniany rozwój i postęp pozwalają w pełni satysfakcjonująco funkcjonować tylko pewnej grupie ludzi, większość bowiem albo odczuwa określone deficyty, albo doświadcza permanentnego ubóstwa obejmującego nie tylko sferę *stricto* ekonomiczną. Niekontrolowane „panowanie” człowieka na Ziemi, zwłaszcza od okresu rewolucji przemysłowej, a w szczególności od kilku ostatnich dekad, sprawia, że poczucie deficytu bezpieczeństwa – w różnych obszarach – staje się udziałem powszechnym, a posiadane zasoby ekonomiczne, jak ilustruje początek trzeciej dekady XXI wieku, absolutnie go nie minimalizują. Nie sposób nie dostrzec, że doświadczany lęk w istotnym stopniu generowany jest przez rozprzestrzenianie się obcych, nieznanych kultur, postrzeganych jako kluczowe zagrożenie dotychczasowego bezpieczeństwa. Stan ten wzmaga potrzebę pilnego podjęcia dialogu. Trafnie zauważa Bauman: „Poczucie bezpieczeństwa po obu stronach barykady jest warunkiem koniecznym dialogu między kulturami. Bez niego szansa na to, że wspólnoty otworzą się ku sobie i nawiążą rozmowę, która może je wzbogacić, wzmacniając ogólnoludzki wymiar ich więzi, jest mówiąc ogólnie, niewielka” (Bauman, 2011a, 86). Jediną drogą umożliwiającą podjęcie dialogu wydaje się obustronna edukacja – my i oni – pozwalająca spojrzeć na rozmówcę z perspektywy równości, a nie dominacji.

W rozwiązywaniu różnorodnych współczesnych sytuacji problemowych kluczowym działaniem jest logicznie i adekwatnie do potrzeb zorganizowana edukacja oraz wychowanie. Instytucje edukacyjno-wychowawcze zasadniczo

mają na celu likwidację analfabetyzmu i bezradności społecznej poprzez wyposażanie członków danej społeczności w wiedzę. W tym kontekście winny skupić się na diagnozowaniu obecnego stanu rzeczywistości, prognozowaniu możliwości rozwoju oraz projektowaniu szeroko zakrojonych rozwiązań edukacyjnych i wychowawczych przyczyniających się do zmiany sytuacji wychowanka, ukierunkowanej na zdobycie kwalifikacji i kompetencji społecznych, pozwalających sprawnie realizować indywidualne aspiracje i potrzeby oraz odpowiedzialnie funkcjonować w lokalnej i szerszej zbiorowości.

Analizując klasyczne koncepcje pedagogiczne, filozoficzne, socjologiczne i kulturowe oraz z zakresu kultury i sztuki (przywoływane w poprzednich rozdziałach), nie sposób nie dostrzec pewnych wspólnych oczekiwań, ale też założeń zorientowanych na wszechstronny rozwój młodego pokolenia, które mają na celu systematyczną diagnozę aktualnego stanu wiedzy w przedmiotowym zakresie oraz wprowadzenie określonych aktywności, które byłyby w stanie osiągnąć wyznaczone założenia. Trwały rozwój młodzieży jest warunkowany świadomą aktywnością dwóch stron. Jedną stanowią rodzice, nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy i twórcy/artysty, drugą – młode pokolenie, które zechce podjąć odpowiedni wysiłek zaangażowania.

To prawda, że od okresu transformacji szkoły bardziej świadomie i w szerszym zakresie zaczęły interesować się elementami edukacji międzykulturowej i wprowadzać je do programów, stosując w tym zakresie treści z obszaru kultury, dziedzictwa oraz sztuki poszczególnych krajów, ujmując odmiennosc, różnorodność jako wzbogacenie i rozwój. Obserwując jednak codzienność – postawy, relacje społeczne – wydaje się, że działania edukacyjne są dalekie od zadowalających, dlatego rysuje się potrzeba rozszerzenia ich treści oraz zakresu. Podejmując ów zamysł, mam pełną świadomość, że edukacja i wychowanie obejmują różne obszary, które pozwalają na holistyczny rozwój młodego pokolenia. Pośród wielu równie istotnych uwagę moją zwraca obszar kultury i sztuki – i te kategorie uczyniłam przedmiotem zainteresowań w zakresie edukacji i wychowania. Jak już wielokrotnie uzasadniałam w poprzednich rozdziałach, kultura i sztuka niezmiennie jawią mi się jako dobro, potencjał w obliczu pożądaných indywidualnie i społecznie zmian. Kultura i sztuka to byty niezmiernie pożyteczne w wymiarze artystycznym, edukacyjnym i społecznym. Dzielę się tym przekonaniem nie tyle z uwagi na wcześniejsze czy obecne refleksje filozofów, psychologów, socjologów czy pedagogów, ale z uwagi na obserwacje i doświadczenia przestrzeni społecznych, w których zaistniały konkretne zmiany za sprawą zaangażowania sztuki (Wilk, 2010). Trafnym uzupełnieniem w tym względzie są refleksje Freuda (1995) czy Bourdieu (2001).

Przedstawiłam powyższe refleksje, by za Silvermanem podkreślić, że „tematy badawcze nigdy nie biorą się »znikąd«. Czy jesteśmy tego świadomi, czy też nie, każdy temat badawczy wywodzi się z określonego modelu patrzenia na świat i/lub z pewnych »problemów społecznych«, o jakich w danej chwili dyskutuje się

w społeczeństwie” (Silverman, 2007, 111). Jednocześnie jesteśmy jego uważnymi obserwatorami. Uwzględniając powyższe, podjęłam próbę nie tylko przypomnienia istoty oraz wartości kultury i sztuki, jej artystycznych i społecznych funkcji, ale także ujawnienia stanu wiedzy o kulturze i sztuce, udziału młodzieży w ofertach kultury/sztuki, a nade wszystko możliwości włączenia sztuki (w szerszym niż dotychczas zakresie) w szkolny proces dydaktyczny i wychowawczy młodego pokolenia, a także wskazania potencjału sztuki jako inspiracji do aktywnej i świadomej jej percepcji w różnych obszarach, dostrzeżenia wartości sztuki w codzienności jako przestrzeni poznania, zrozumienia przekazu oraz czynnika modelującego życie społeczne, co w perspektywie rozwoju społeczności, zwłaszcza wielokulturowych, wydaje się konieczne.

W prowadzonych badaniach tylko w niewielkim zakresie odnoszę się do „źródłowych informacji statystycznych, bowiem w opinii wielu nie dają one wyczerpującej odpowiedzi na temat” (Radzewicz-Winnicki, 1997, 41), skupiam się raczej na zainteresowaniach młodzieży kulturą/sztuką, jej uczestnictwie w ofertach instytucji kultury, zasadności rozszerzenia edukacji kulturalnej w perspektywie możliwości wprowadzenia zmian w życiu indywidualnym i społecznym. Kwestią kluczową w tym przypadku jest obecna rzeczywistość i dynamika zmian, wreszcie próba ukazania na podstawie materiałów źródłowych i niniejszych badań istotnego związku pomiędzy zainteresowaniem i doświadczeniem/uczestnictwem w kulturze/sztuce a sytuacją życia w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Często naukowy kanon postulatów zachęca badaczy do wyartykułowania przyjętego przez siebie paradygmatu. Moje badania nawiązują do paradygmatu podmiotowości i sprawczego działania w edukacji (por. Furmanek, 2005, 40–41), co niekoniecznie z uwagi na wielodyscyplinarny charakter wpływu wielu nauk na przedstawione analizy winno być przeze mnie eksponowane¹. W dalszej części rozdziału postaram się nakreślić przyjęty przez siebie schemat metodologicznego postępowania, który uznałam za wiarygodny i uzasadniony.

W eksploracjach badawczych przyjęłam paradygmat interpretacyjny charakterystyczny dla orientacji jakościowej, która zakłada, że przestrzeń społeczna będąca przedmiotem analiz nauk o wychowaniu jest konstrukcją zbudowaną na bazie wzajemnych aktywności ludzi. Badania te dotyczą sfery funkcjonowania społeczności, kształtowania się więzi/relacji oraz indywidualnych potrzeb i aspiracji jednostek (Urbaniak-Zajac, Piekarski, red., 2001, 22). Kwestią podstawową prowadzonych badań jest prawda płynąca z relacji badanych, orientacja, by prezentowane wypowiedzi/sądy były zgodne z ich doświadczeniami (Hammersley, Atkinson, 2000, 268). Gdybym miała wskazać podstawowe elementy realizowa-

¹ W przypadku odejścia od tematów nauk ścisłych, przyrodniczych to, co miało być odkryciem istoty rzeczy, nie wypełnia wszystkich kryteriów w sensie rozumienia pojęcia paradygmatu przez samego Kuhna, lecz jest wyrazem prawidłowo sformułowanych poglądów naukowych i opinii badacza teoretyka.

nej strategii badawczej ujętej w orientacji jakościowej, to określiłabym ją mianem analizowania treści wypowiedzi badanych reprezentujących różne środowiska, a nade wszystko role społeczne, ukazując tym samym możliwości hybrydyzacji edukacji i kultury/sztuki, nie bacząc na ich morfologiczne odrębności. „Postulat badań kompleksowych jest szczególnie doniosły w dyscyplinach i koncepcjach pedagogicznych o tendencjach integracyjnych. [...] Potrzeba badań kompleksowych jest też konsekwencją koncepcji wychowania osobowości poprzez integrację treści nauczania i wychowania, poprzez integrację szkoły i życia społecznego, wypracowaną przez i pod kierunkiem B. Suchodolskiego” (Kwieciński, 1972, za: Witkowski, 2014, 105). W tym przypadku interesujące jest współdziałanie nade wszystko szkoły i instytucji kultury przy akceptacji i zaangażowaniu rodziców.

Ze względu na przedmiot i cel eksploracji badawczych przywołane refleksje oraz proponowany zakres tematyczny analizowanych obszarów praca ma charakter interdyscyplinarny, przestrzegając dyrektyw metodologicznych charakterystycznych dla nauk społecznych (Radziewicz-Winnicki, 1997, 42). W perspektywie obszaru – przedmiotu i celu – badań najważniejsze wydało się przyjęcie założeń metodologicznych osadzonych w filozofii fenomenologicznej i hermeneutycznej dotyczących interpretatywności i konstrukcji społecznej rzeczywistości (Sztompka, 1985, 9–18). Prowadzenie analiz wymaga także włączenia teorii interakcjonizmu symbolicznego.

W sferze fenomenologii poznanie odbywa się poprzez doświadczenie, uczestniczenie w danej rzeczywistości w danym czasie. Istotną kwestią jest tu codzienne życie. „Postępowanie fenomenologiczne, wykorzystywane w pedagogice oznacza przejście od świata teoretycznego (stanowiącego punkt wyjścia dla badacza) do świata życia codziennego (który staje się przedmiotem poznania bezzakończeniowego) i przejście od nastawienia naturalnego do nastawienia refleksyjnego” (Ablewicz, 1994, za: Pilch, Bauman, 2001, 272). Z kolei hermeneutyka, jak zauważa Dilthey, prowadzi nas do zrozumienia, a rozumienie to „metodologiczna refleksja nad historycznym przebiegiem złączonych ze sobą zdarzeń” (Pilch, Bauman, 2001, 273; zob. Silverman, 2007). Wreszcie: „Interakcjonizm symboliczny wychodzi z założenia, że działanie ludzkie nie jest prostą reakcją na bodźce. Bodziec od reakcji oddziela proces interpretacji sytuacji, dokonywany przez jednostkę” (Pilch, Bauman, 2001, 274; zob. Silverman, 2007). Jak zauważa Harold Garfinkel, ludzie poprzez swoje działania i interakcje nieustannie tworzą strukturę społeczną, tworząc w istocie swoje rzeczywistości (zob. Garfinkel, 2007). To znacząca perspektywa filozoficzna, ale nie jedyna. W zamyśle tematyki prowadzonych badań niezbędnym zabiegiem było odwołanie do etnograficznego podejścia stosowanego w badaniach zbiorowości ludzkich przez antropologów i socjologów. Ten rodzaj badań terenowych istniejący od przełomu XIX i XX wieku, stosowany przez Ruth Benedict, Margaret Mead czy Bronisława Malinowskiego, pozwala na bazie obserwacji uczestniczącej, wywiadu oraz re-

konstrukcji przeszłości zapisanej w materiałach źródłowych przedstawić relacje społeczne, wartości oraz codzienność danej zbiorowości.

Podobnie jak inne nauki społeczne, pedagogika czerpie z uniwersalnych metod, technik i orientacji badawczych, dopuszcza wielość teorii i metodologicznych propozycji rozwiązań badanej kwestii oraz określenia paradygmatu, w którym realizuje się postępowanie badawcze. Uwzględniając powyższe, w opracowaniu przyjąłam koncepcję metodologiczną tworzącą kompozycję: wywiadu swobodnego ukierunkowanego, jakościowej analizy tekstu z elementami monografii, etnografii, genealogii i obserwacji swobodnej oraz własnych doświadczeń. Podjęta próba dotyczyła określenia, jak rozumiana jest sztuka, jaką ma wartość w kontekście społecznym, w jakim zakresie młodzież korzysta z instytucji kultury oraz czy i w jakim zakresie sztuka ujęta jest w programie edukacyjno-wychowawczym szkoły. Starłam się również dociec, na ile percepcja sztuki i edukacja w tym zakresie przekładają się na społeczne funkcjonowanie, czy inspirują do indywidualnych i społecznych zmian. Czy i w jakim zakresie sztuka jest postrzegana jako czynnik modelujący rzeczywistość społeczną? Istotną poznawczo kwestią była też próba określenia udziału poszczególnych środowisk – rodziny, szkoły, instytucji kultury – w procesie szerszego włączenia sztuki w szkolny proces edukacyjno-wychowawczy młodego pokolenia.

Bazując na strategii interpretatywnej, analizie poddałam wydarzenia kulturalne, projekty edukacyjne podejmowane w obszarze sztuki. W eksploracjach badawczych próbowałam odczytać stany emocjonalne i doświadczenia, które towarzyszyły badanym w sytuacji bezpośredniego czy pośredniego kontaktu ze sztuką. Proces badawczy przyjął charakter diagnostyczny/eksploracyjny; celem było ustalenie zasad funkcjonowania określonego wycinka danej rzeczywistości, starałam się bowiem poznać nie tylko stanowisko młodego pokolenia i nauczycieli oraz ekspertów – artystów, edukatorów kultury – wobec sztuki jako takiej, ale zasadniczo ukazać ścisły związek pomiędzy edukacją i wychowaniem, kulturą i sztuką oraz postawami i rzeczywistością społeczną, możliwości realizacji przez sztukę funkcji edukacyjnych, wychowawczych i społecznych.

Uwzględniając diagnostyczny charakter badań w orientacji strategii jakościowej, świadomie zrezygnowałam z wprowadzenia hipotez badawczych. „Zabieg taki znajduje uzasadnienie zarówno w klasycznych, jak i współczesnych nurtach myśli metodologicznej. Stefan Nowak wskazuje, że rezygnacja z hipotez jest uzasadniona wtedy, gdy moment asercji zakładanych tez jest słaby, zachodzi ryzyko, że hipoteza przyjmowałaby postać tautologii, oraz wtedy, gdy ma miejsce rozpoznawanie danego wycinka rzeczywistości, a nie zakładanie istnienia korelacji między zmiennymi” (Nowak, 2007, 33–34). Podobne stanowisko wobec możliwości rezygnacji z hipotez prezentuje Katz, zauważając, że badania diagnostyczne/eksploracyjne zasadniczo mają za zadanie diagnozę wycinka danej rzeczywistości, bez konieczności weryfikowania hipotez (Katz, 1965, 347–348).

Badania zostały zorientowane na ukazanie wartości i funkcji, jakie prezentują sztuka i poszczególne jej dziedziny w zakresie możliwości ich zaangażowania w proces edukacyjno-wychowawczy oraz modelowania i rewitalizacji życia młodego pokolenia, a także lokalnych społeczności w perspektywie niepokojącej rzeczywistości.

Każda forma aktywności naukowej opiera się na obowiązkowych/konkretnych operacjach intelektualnych: poznaniu i opisie; interpretacji/hermeneutyce oraz ocenie. W pedagogice, a szczególnie w pedagogice społecznej, należałoby jeszcze dodać projekcję działań, które mają wprowadzić zmiany służące dobru. Prowadzone badania nie odnoszą się wprost i jednoznacznie do semiologii, czyli badania zjawisk kulturowych oraz aktów komunikacji, jak to widział Umberto Eco, chociaż w pewnym zakresie na pewno tak – z uwagi na charakter społeczny owych badań, nie można się od nich całkowicie odgradzić. Sam Eco pisze: „otóż świat, który stworzyliśmy, zawiera w sobie, poza sprowadzeniem nas do roli swoich narzędzi, elementy pozwalające na ustalenie systemu nowej miary ludzkiej” (Żmigrodzki, 2000, 21).

Procedura jakościowa w postępowaniu badawczym pozwala wsłuchać się w daną rzeczywistość i obserwować ją oraz rozumieć i wyjaśniać – nawet jeżeli tylko w pewnym zakresie – zachodzące zjawiska. „Większość badań, także społeczne, zakłada, że badacz przed przystąpieniem do realizacji obranej procedury dysponuje określoną wiedzą, zasobem pojęciowym, który pozwoli na pokreślenie przedmiotu i obszaru poszukiwań. [...] nikt poważnie nie wierzy, że możemy obserwować życie bez pojęć wstępnych” (Babbie, 2003, 147).

Wreszcie warto zauważyć, że: „Współczesne badania społeczne coraz częściej [...] odnoszą się do paradygmatu mobilności (Scheller, Urry, 2006), opartego na dwóch głównych założeniach. Po pierwsze, rozwój szeroko rozumianych technologii komunikacyjnych [...] skutkuje powstaniem nowych form koordynowania zachowań ludzi, przebiegu wydarzeń i funkcjonowania aktorów pozaludzkich (zwierząt, przedmiotów, pieniędzy itp.). Po drugie, miejsca przestają być postrzegane jako wyizolowane elementy przestrzeni, lecz zostają połączone w rozbudowane sieci, stając się tym samym układem wzajemnie od siebie uzależnionych elementów” (Rogowski, 2016, 123–124). Paradygmat mobilności, ujmując społeczny zakres badań, prowokuje do modyfikacji myślenia teoretycznego w naukach społecznych. „Pojęcie płynnej nowoczesności (Bauman, 2006) metaforycznie podkreśla niestałość rzeczywistości społecznej. Efemeryczność praktyk społecznych wynika również z ich oderwania od jednej skonkretyzowanej rzeczywistości. Koncepcja późnej nowoczesności Anthony’ego Giddensa (2006) wskazuje, że na współczesne procesy społeczne wpływ ma mobilność nie tylko ludzi, ale również informacji, obrazów czy znaczeń” (Rogowski, 2016, 124). I w tym układzie badania dotyczące edukacji i wychowania z zaangażowaniem kultury i sztuki wydają się mieć kluczowe znaczenie, zwłaszcza że podstawową ich motywacją było przekonanie, że procesy edukacji i wychowania angażu-

jące w szerszym zakresie sztukę mogą najpełniej przyczynić się do pożądanych zmian w aspekcie indywidualnym i społecznym.

2. Przedmiot badań oraz cele i problemy badawcze

Codziennie życie, nie tylko w dobie współczesności, nakładało i nakłada na jednostkę określone wymagania. Nie odnoszę ich tu tylko do kwestii ograniczeń czysto prawnych, wynikających z organizacji społeczeństwa w danym państwie czy – szerzej – kulturze. To oczywiście podstawa sprawnego, uporządkowanego funkcjonowania społecznego, ale to nie jedyna matryca regulacji zachowań. Towarzyszy jej nieustannie wypracowana przez wieki, starsza dziejowo perspektywa, sieć regulacji społecznego życia wyrażająca się w aksjologii, etyce, moralności, kulturze, normach i obyczajach. Na drodze interakcji, dialogu dokonuje się przeobrażenie człowieka „uwikłanego” we wspomnianą sieć stopniowo w poszczególnych fazach rozwoju – z istoty biologicznej w istotę społeczną.

Doświadczenie, wiedza oraz nieostre pojęcie kultury osobistej, jakimi jednostka dysponuje, pozwalają przewidzieć, jaką postawę wobec siebie i społeczeństwa przyjmie w dorosłym życiu. Zwracam na to uwagę, ponieważ w dobie współczesności, miast rozwijać i upowszechniać tę prawidłowość, która stanowi podstawowy wyznacznik wspólnej egzystencji, obserwuję rozprzestrzenianie się zachowań i postaw, które nie dość, że nie rozwijają perspektywy aksjologicznej, odpowiedzialności i szacunku do człowieka i otaczającej go rzeczywistości, to jeszcze niwelują wypracowane przez lata zasady.

Dostrzegając szereg niepokojących zjawisk, szczególnie z udziałem młodego pokolenia, uwagę orientuję na potrzebę i możliwości rozszerzenia edukacji kulturalnej w perspektywie rewitalizacji indywidualnych zachowań i postaw młodzieży oraz współczesnej, wspólnej dla różnych kultur przestrzeni, sięgając do źródeł, do kultury i sztuki, które dysponując określoną mocą, mogą nadal porządkować przestrzenie społeczne, tyle że współcześnie bardziej świadomie, powszechnie i z namysłem. Prezentuję tu przekonanie, że wyposażenie młodego pokolenia w wiedzę z zakresu kultury i sztuki rodzimej, jak i powszechnej, zachęcenie do jej poznawania i zrozumienia, może wydatnie przyczynić się do realnej poprawy relacji społecznych, postaw i zachowań wobec jednostek, grup społecznych reprezentujących odmienne kultury i narodowości. Edukacja i wychowanie oparte na kulturze i sztuce mogą realnie zmienić oblicze współczesnej, wielokulturowej przestrzeni życia. I to jest zasadniczy zamysł szerszego wprowadzenia sztuki w powszechny proces edukacyjno-wychowawczy.

Nie bez racji Bauman pisał: „Kultura miała być narzędziem zmiany stanu rzeczy, a nie jęgo konserwacji. A ściślej mówiąc, przyrządem nawigacyjnym służącym sterowaniu społecznego rozwoju w kierunku uniwersalnej kondycji ludzkiej. [...] Miano »kultury« nadano prozelitycznej misji, planowanej i podej-

mowanej w postaci zabiegów o powszechne oświecenie mas i uszlachetnianie ich obyczajów, a za ich pośrednictwem o naprawę społeczną i o awans »ludu« (Bauman, 2011a, 22). Istota i aktualność tych słów sprawia, że nawet jeżeli człowiek nie zawsze uświadamia sobie znaczenie kultury w codziennym życiu, to warto podjąć trud zorientowany na powszechną zmianę i uświadomienie jej wartości. Tym bardziej, że coraz częściej kulturę/sztukę jako znaczące komponenty rozwoju i życia człowieka – jak zauważa Ralf Linton – dostrzega nauka. Przywołane przez Baumana prawdy stają się asumptem do ujęcia w prowadzonych badaniach genealogicznej perspektywy, spojrzenia wstecz, nowego i świadomego odczytania kultury i sztuki w przeszłości dla wykorzystania pozyskanej wiedzy w teraźniejszości.

Uznanie kultury/sztuki za równy nauce obszar generujący rozwój społeczny to dla niektórych prawdziwa „zdobycz cywilizacyjna” współczesności, zważywszy, że to kultura i sztuka towarzyszyły człowiekowi zdecydowanie dłużej niż nauka. Nie o zasłóści historyczne tu jednak chodzi, ale o wypracowanie zrozumienia wartości kultury/sztuki i upowszechnienia jej w procesach edukacyjno-wychowawczych, by służyły indywidualnemu i społecznemu bezpieczeństwu.

W prowadzonych badaniach skierowałam orientację na poznanie określonych zjawisk, takich, jakimi są one dla badanych. Drugim podejściem metodologicznych poszukiwań badawczych była etnografia, czyli próba dotarcia do sensu działań społecznych oraz próba zrozumienia ujawnianej sytuacji społecznej tudzież uwarunkowań jednostkowych zachowań czy decyzji (zob. Giddens, 2007, 667–668). „Podejście jakościowe pozwala na podejmowanie takich zagadnień, które dotyczą poszczególnych ludzi, jednostkowych przypadków, a także – o czym pisze Anna Wyka – zjawisk złożonych treściowo i znaczeniowo, np. stylu życia oraz zjawisk zmiennych, stających się, o charakterze procesu społecznego” (Wyka, 1985, 56).

Zgodnie z interpretacją przedmiotu badań opracowaną przez Stefana Nowaka (2007, 27) w prowadzonych eksplikacjach badawczych przyjąłam, że jest to kultura w szkolnej i środowiskowej edukacji młodzieży poprzez sztukę, co obejmuje ulokowanie edukacji kulturalnej poprzez sztukę, zainteresowanie sztuką oraz partycypację w ofertach instytucji kultury, a także możliwości wprowadzenia poszczególnych dziedzin sztuki w proces edukacyjno-wychowawczy. Przedmiotem dociekań badawczych uczyniłam ponadto znaczenie/potencjał sztuki w procesie modelowania indywidualnego scenariusza życiowego oraz rewitalizacji przestrzeni społecznej, w której funkcjonują badani. Przedmiotem badań była również istota i wartość kultury i sztuki oraz ich edukacyjno-społeczne funkcje/wartości w perspektywie historycznej i pożądane w perspektywie przyszłości. Użyłam tu w pełni świadomie terminu *rewitalizacja*, mając na uwadze, że powzięte działania edukacyjno-wychowawcze z wykorzystaniem sztuki w środowiskach rodzinnym, szkolnym oraz w instytucjach kultury mogą w pełni przyczynić się do kompensacji i profilaktyki sytuacji problemowych. Sam

termin *rewitalizacja społeczna* oznacza „proces wyrażający się w działaniach podejmowanych przez społeczność lokalną posiadającą określony kapitał (potencjał) kulturowy i społeczny – reprezentowaną zarówno przez lokalne instytucje, stowarzyszenia czy jednostki – zorientowany na przywrócenie, poprawę oraz wzmocnienie warunków i jakości życia, zwłaszcza tych środowisk, które na skutek różnych uwarunkowań znalazły się w sytuacji trudnej. To aktywizacja i partycypacja lokalnej społeczności, w sferze społecznej i kulturalnej – uwzględniając przeszłość historyczną, tradycję i tożsamość kulturową – ma w rezultacie przyczynić się do budowania wspólnej przestrzeni życia przyjaznej dla zróżnicowanych kulturowo i etnicznie środowisk” (Wilk, 2010, 31).

Jak słusznie zauważał Tadeusz Kotarbiński, każda aktywność człowieka wymaga określenia celu, by w konsekwencji podjętego działania uzyskać najbardziej pożądany efekt. Celem prowadzonych eksploracji jest zatem prezentacja sytuacji, stanu rzeczywistości, która jest przedmiotem badań, a ponieważ sytuacje te występują w różnym czasie, zakresie, środowisku, zalecane jest prowadzenie analiz holistycznych, które umożliwią najpełniejsze poznanie i heurystyczne zrozumienie. Mając na uwadze niniejsze stanowisko, a jednocześnie dostrzegając swoistą zależność między celami badań a precyzją sformułowania problemów/pytań, na które w podjętej procedurze będziemy szukali odpowiedzi, w badaniach wprowadzono określony zakres celów, do których trzeba zaliczyć poznanie statusu sztuki w strukturze doświadczeń socjalizacyjnych i wychowawczych młodzieży, ukazanie świadomości (wiedzy) i rozumienia pojęcia sztuki oraz jej ulokowania w przestrzeni społecznej, poznanie stylów partycypacji młodego pokolenia w kulturze, poznanie potrzeb związanych z uczestnictwem w ofertach instytucji kultury, a ponadto poznanie ulokowania sztuki w procesie edukacyjnym rodziny i szkoły. Dodatkowym zamysłem było przedstawienie aktywności instytucji kultury w środowiskach badanych, z uwzględnieniem ich edukacyjnej działalności w tym zakresie. Nadrzędnym celem było określenie możliwości, jakie prezentuje sztuka w aspekcie modelowania codzienności oraz rewitalizacji społecznej, w wymiarze indywidualnym i zbiorowym.

W literaturze metodologicznej nauk społecznych, pedagogiki wyróżnia się trzy zasadnicze cele, z uwagi na charakter ich „aktywności”. W niniejszej procedurze sformułowano je w sposób następujący:

- Cel poznawczy – poznanie istoty i wartości sztuki, jej wymiaru artystycznego, estetycznego, emocjonalnego i społeczno-edukacyjnego; diagnoza zainteresowania młodego pokolenia sztuką oraz zakresu jej percepcji; rozpoznanie zakresu i uwarunkowań uczestnictwa w poszczególnych dziedzinach sztuki; diagnoza zakresu włączenia sztuki w proces edukacyjno-wychowawczy realizowany w szkole oraz innych środowiskach, a także rozpoznanie świadomości młodzieży w zakresie możliwości zaistnienia oczekiwanych zmian w życiu

jednostki i w przestrzeni społecznej – sztuka jako czynnik aktywizujący, warunkujący rozwój.

- Cel teoretyczny – zebranie danych jakościowych umożliwiających opis rzeczywistości; analiza i opracowanie modelu/propozycji zaangażowania sztuki w procesy edukacyjno-wychowawcze oraz społeczne młodego pokolenia; uzyskanie odpowiedzi na sformułowane problemy badawcze.
- Cel praktyczny – sformułowanie określonych wniosków i zaleceń dotyczących powszechnego wykorzystania/zaangażowania sztuki, poszczególnych jej dziedzin, w procesy edukacyjno-wychowawcze realizowane w podstawowych środowiskach wychowawczych, w tym w szkole.

Zaprezentowane zasadnicze cele eksploracji badawczych implikują kolejne sfery zagadnień, takie jak:

- charakterystyka istoty sztuki, jej poszczególnych dziedzin;
- przedstawienie sposobów interpretacji kategorii sztuki;
- próba określenia dziedzin sztuki najważniejszych dla badanego, z uzasadnieniem danego wyboru;
- partycypacja młodzieży w ofertach instytucji kultury w środowisku lokalnym;
- prezentacja uwarunkowań uczestnictwa w ofertach instytucji kultury;
- przedstawienie informacji o odczuwaniu braku uczestnictwa w sztuce;
- prezentacja uwarunkowań zainteresowania vs. jego braku w ofertach instytucji kultury;
- prezentacja ofert poszczególnych instytucji kultury;
- charakterystyka zainteresowań badanej młodzieży;
- charakterystyka społecznych funkcji i inklinacji sztuki w codzienności społecznej;
- charakterystyka świadomości młodzieży w zakresie możliwości zaistnienia pozytywnych zmian w życiu jednostki i w przestrzeni społecznej dzięki sztuce;
- wskazanie roli rodziców w procesie wprowadzania młodego pokolenia w świat kultury/sztuki;
- charakterystyka zaangażowania/udziału sztuki, poszczególnych jej dziedzin, w procesie lekcyjnym i pozalekcyjnym, w zakresie edukacji i wychowania;
- partycypacja młodego pokolenia w zajęciach pozaszkolnych organizowanych w instytucjach kultury oraz placówkach wychowawczo-kulturalnych;
- ukazanie sztuki jako czynnika aktywizującego, warunkującego rozwój;
- ukazanie związku edukacji i wychowania, kultury i sztuki w opiniach ekspertów oraz sytuacji obecnej rzeczywistości społecznej w wymiarze indywidualnym i społecznym;
- analiza możliwości współdziałania szkoły i instytucji kultury w środowisku lokalnym;
- wskazanie potrzeby zmian w polityce edukacyjnej na rzecz pożytku społecznego wynikającego z szerszego i powszechnego zastosowania sztuki w procesie edukacyjno-wychowawczym.

Określenie celów prowadzonych badań, obszarów, które zamierza się penetrować, pozwala na określenie problemów badawczych. Sformułowanie problemów badawczych miało na celu wskazanie relacji pomiędzy założeniami teoretycznymi a rzeczywistością. Uwzględniając zamysł prowadzonych eksploracji badawczych, ich prakseologiczny wymiar, badania niniejsze wpisują się w typ badań aktywizujących, które zorientowane są nade wszystko na zmiany w obszarach poddanych badaniom. Analizy faktów społecznych w kontekście historycznym, kulturowym i społecznym mają się przysłużyć przeobrażeniom samych badanych oraz przestrzeni społecznej, w której funkcjonują (Lalak, Pilch, 1993, 40–41).

Prezentacja zestawu pytań dotyczących obszarów tematycznych znajdujących się w spektrum mojego zainteresowania jest zamysłem ukazania kierunku poszukiwań badawczych, szukania odpowiedzi w materiale zgromadzonym w trakcie badań. W procedurze badawczej skupiono się na poszukiwaniu odpowiedzi na następujące pytania, które są problemami głównymi:

- I. Jaki jest status sztuki w strukturze doświadczeń socjalizacyjnych i wychowawczych młodzieży?
- II. Jakie jest ułożenie treści odnoszących się do kultury i sztuki w strukturze jawnego i ukrytego programu edukacyjnego?
- III. W jaki sposób wyraża się partycypacja rodziny, instytucji kultury i mediów w procesie edukacyjno-wychowawczym młodego pokolenia?
- IV. Jaka jest świadomość badanych w zakresie możliwości zaistnienia pozytywnych zmian w życiu jednostki i w przestrzeni społecznej dzięki edukacji przez sztukę?

Problemy główne poddałam stosunkowo szczegółowej operacjonalizacji, aby ukazać szeroki zakres poszukiwań badawczych i próby ich analizowania. W toku operacjonalizacji problemów głównych problemy badawcze (szczegółowe) przyjęły następującą formę pytań:

Ad I

1. Jak rozumiane jest przez badanych pojęcie sztuki?
2. Jaki jest kapitał kulturowy badanych?
3. Jakie jest wyposażenie środowisk lokalnych stanowiących środowisko socjalizacji młodzieży w instytucje kultury?
4. Jakie działania i przez kogo inicjowane mogłyby się przyczynić do intensyfikacji zainteresowania i uczestnictwa młodzieży w sztuce zdaniem ekspertów?

Ad II

1. Jaki jest status przedmiotów artystycznych w strukturze jawnego i ukrytego programu edukacyjnego?
2. Jaki jest status kultury i sztuki w strukturze jawnego i ukrytego programu realizowanego w ramach przedmiotów szkolnych?

3. Jaka jest partycypacja młodzieży w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych z zakresu sztuki?
4. Jakie jest znaczenie sztuki w strukturze komunikacji?

Ad III

1. Jaki jest kapitał kulturowy rodzin badanych?
2. Jaki jest udział instytucji kultury w środowisku lokalnym, będącym przestrzenią socjalizacji badanych?
3. Jakie czynniki środowiskowe sprzyjają uczestnictwu młodzieży w ofertach instytucji kultury?
4. Jaki jest status treści promujących uczestnictwo młodzieży w kulturze w strukturze treści emitowanych w mediach w opinii badanych?

Ad IV

1. Jakie społeczne zadania i funkcje sztuki identyfikują badani?
2. Jakim jest zdaniem badanych znaczenie sztuki dla rozwoju i aktywizacji społecznej?
3. Jakim zdaniem badanych jest potencjał więziotwórczy i rewitalizujący sztuki?

3. Metody zbierania materiałów badawczych

Praca jest oparta zarówno na źródłach zastanych: na licznie publikowanych monografiach, wybranej publicystyce, dziełach naukowych, w tym literackich, jak również na przeprowadzonych badaniach empirycznych.

Zamysł poznania rzeczywistości – minionej czy współczesnej – wymaga podjęcia określonych aktywności, z których każda w pewnym zakresie jest – bezpośrednio lub pośrednio – formą aktywności badawczej, poszukiwania wiedzy, odpowiedzi na nurtujące pytania. Owo poszukiwanie, czyli działanie, ma określony cel – nawet nieświadomy czy niezwerbalizowany – nastawiony na zaspokojenie ciekawości lub zdobycie wiedzy, która pozwoli na opracowanie modelu rozwiązania (czy próby rozwiązania) problemu.

Badacz, który podejmuje świadomą, ukierunkowaną działalność badawczą, powinien przejść przez dwa etapy/warianty. Pierwszy – zdobycie wiedzy w celu zaspokojenia ciekawości, pozornie może wydawać się dość ograniczony, zorientowany jedynie na teoretyczny aspekt poznania, w moim odczuciu jest to jednak negatywny kierunek myślenia, ponieważ nawet jeżeli w danym czasie dane poznanie „kończy się” na bierności, niepodejmowaniu żadnych działań, to skąd pewność, że w przyszłości zdobyta wiedza nie przełoży się na aktywność? Czy zatem to poznanie, umownie nazwane teoretycznym, dotyczy każdej jednostki czy zdefiniowanego, świadomego badacza, ma istotne znaczenie, a różnic może się skalą i zakresem poszukiwań w danym temacie. Istotność owego pierwszego

etapu dla badacza jest kluczowa, bo zdobyta wiedza pogłębiona na bazie różnych źródeł pozwala na podjęcie konkretnych działań, które umożliwią osiągnięcie określonego celu – drugiego etapu. Taki zamysł przyświecał i moim eksploracjom, by zdobyta wiedza zarówno z przeszłości, jak i pozyskana w drodze własnych poszukiwań badawczych, przełożyła się na wykorzystanie jej w praktyce pedagogiczno-społecznej.

Nauki społeczne, w tym również pedagogika, korzystają z uniwersalnych metod pozyskiwania danych, co pozwala na wiele rozwiązań teoretycznych i metodologicznych, także rozstrzygnięć, w jakim paradygmacie prowadzić badania (Śliwowski, 2007). Kluczowy w tym zakresie pozostaje dobór metod adekwatnych do zadania, które stoi przed badaczem. Różnorodność metod poznawania rzeczywistości sprawia, że dobór metody adekwatnej do przedmiotu badań i nakreślonych problemów badawczych opiera się, jak wskazują Don H. Zimmerman i Melvin Pollner, na stanowisku, że: „Zajmowanie się odpowiedniością [procedur badawczych – E.B.] jest produktem ukrytej, fundamentalnej wiary, że przedmioty, do jakich badania te się odnoszą, cechuje określona struktura, którą można odsłonić dzięki skrupulatnemu wyborowi i zastosowaniu pewnej metody” (Zimmerman, Pollner, 1989, 346–347, za: Bielska, 2002, 74). Poszukiwanie rozwiązań jest immanentną cechą badacza, który w obszarze nauk społecznych, a nade wszystko pedagogiki, dąży do sformułowania zaleceń mających usprawnić rzeczywistość. To jednak wymaga określonej postawy, o której pisze Iris Nentwig-Gesemann: „Oczekiwania formułowane względem badań jakościowych obejmują z jednej strony, intensywną interpretację pojedynczych przypadków, a z drugiej – dążenie do generowania uogólnionych sądów. Tworzenie teorii dokonuje się przez przejście od specyficznych stwierdzeń do uogólnionych prawideł” (Nentwig-Gesemann, 2004, 86). Zatem: „Szukając sposobu dotarcia do istoty dokonujących się przeobrażeń, próbując zrozumieć mechanizmy zachodzących zjawisk, socjologowie zwrócili się szeroką falą ku różnym technikom jakościowym. Efektem zmieniającej się rzeczywistości społecznej była więc między innymi większa różnorodność stosowanych metod, w tym intensyfikacja jakościowych metod badawczych” (Tarkowska, 1993, 116).

Uwzględniając w orientacji jakościowej różne rodzaje/typy badań, jak badania etnograficzne, studium przypadku – badania biograficzne, badania fenomenograficzne i badania w działaniu (Bauman, 2001, 294–317), należy zauważyć, że jakkolwiek każde z nich ma odrębną strukturę, zakres i procedurę, to jednak w pewnym zakresie stanowią specyficzną kompozycję, łącząc odrębne zakresy w nową całość służącą badaczowi w poznawaniu danej rzeczywistości, sprawiając, że zakres poznania jest pełniejszy.

W procedurze pozyskiwania danych w naukach społecznych sięga się często do metody interpretacji dokumentarnej. W tym przypadku interpretacja nie polega tylko na opisie faktów społecznych, czym i jakie są, lecz także jak są konstytuowane w praktyce codziennych interakcji społecznych. Nie weryfikuje

się tu uprzednio przyjętych hipotez, lecz „dopuszcza do głosu najpierw samych badanych, przyjmując ich codzienny sposób opisu i kategoryzacji rzeczywistości, a dopiero na podstawie zebranego materiału (*re*)konstruuje teoretyczne kategorie, przechodząc na bardziej uogólniony, bardziej abstrakcyjny poziom interpretacji oraz rzeczywistości społecznej” (Bauman, 2001, 10). Oczywiście jak w każdej metodzie w naukach społecznych mogą się ujawniać różne niuanse, sytuacje różnicujące obrany zamysł, ale w tym zakresie nie postrzegabym tego jako zarzutu, zwłaszcza że metody w typie badań jakościowych (w naukach społecznych) nie są w pełni skategoryzowane, a występujące labilności mogą się tylko przysłużyć tego typu badaniom.

Ze względu na przedmiot i zakres tematyczny prowadzone badania zostały wpisane w kompozycję elementów badań etnograficznych i fenomenograficznych z perspektywą monografii badań terenowych, z uwagi na potrzebę włączenia kultury i sztuki w proces edukacyjno-wychowawczy młodego pokolenia w perspektywie codziennego życia. Konieczny w tym aspekcie okazał się dobór właściwego modelu metodologicznego, stanowiącego efekt namysłu nad proponowanymi typologiami. Przyjmując ową perspektywę metodologiczną, zwrócono uwagę, że w przedmiotowym zakresie badania etnograficzne prowadzi się, chcąc poznać wpływ środowiska (kulturowego) na jednostkę lub grupę. Badania etnograficzne nawiązują do monografii, ponieważ obie opcje prowadzone są w naturalnym środowisku; podejmują je badacze, którzy są subiektywnymi uczestnikami życia społecznego badanej społeczności, jak również są ich obiektywnymi obserwatorami. Z kolei „badania fenomenograficzne rejestrują różne sposoby percepcji zjawisk, wyrażanych w pojęciach przez jednostki, a to pozwala na ustalenie obszaru znaczeń nadawanych przez ludzi zjawiskom zachodzącym w kulturze. Poprzez opisywanie różnych sposobów doświadczania świata przez jednostki dowiadujemy się, jakie znaczenie nadają ludzie otaczającemu ich światu i jak jest on przez nich rozumiany. Celem badań fenomenograficznych jest więc opis natury doświadczenia ludzkiego” (Pilch, Bauman, 2001, 304).

Niezależnie od różnych opinii czy też postulatów dotyczących eksplikacji (głównie na gruncie socjologii badań typu *survey* (Gostkowski, 1974, 105–108; Gostkowski, 1976, 257–285; Sztabiński 1993, 132–133) starałam się w interpretacji wyników nawiązać do tego typu eksploracji. Sądzę, że moja wieloletnia afiliacja z jednostką organizacyjną pedagogiki społecznej Uniwersytetu Śląskiego kierowaną przez wiele lat przez socjologa, a także stosowanych przez wielu współzatrudnionych w tej Katedrze osób (blisko 30) badań typu *survey* stymu-

lowało bezpośrednio podjęcie podanego poniżej zamysłu eksplikacyjnego².

Akceptując przyjęte w literaturze metodologicznej określone metody zbierania danych, uznając je za najbardziej adekwatne w tym zakresie tematycznym oraz w przyjętej strategii badawczej, celowo odwołuję się do metody genealogii, pewnej zasady myślenia o przeszłości, którą odnajdujemy między innymi w opracowaniach Michela Foucaulta (2000) oraz w krytycznych analizach metafizyki Friedricha Nietzschego (zob. Gadacz, 2009a, 88–100). Genealogia rozumiana jest jako pewien sposób myślenia o historii/przeszłości, jej ujmowania i dostrzegania związku z terażniejszością. Jest to również metoda rozumienia przeszłości, dostrzeżenia jej wartości, wkładu do konstruowania terażniejszości. Określając w ten sposób badanie historyczne, Foucault tworzy kompozycję/ściśle związek analiz genealogicznych z przyszłością. Autor „wyprowadza” terażniejszość z przeszłości, podkreślając istotny związek przeszłości z terażniejszością (Foucault, 2000).

W prowadzonych badaniach posłużono się następującymi metodami pozyskiwania danych: obserwacją swobodną i uczestniczącą, wywiadem swobodnym, ukierunkowanym oraz analizą treści literatury przedmiotu i dokumentów. Znacząca metodą pozyskiwania danych była metoda sędziów kompetentnych/ekspertów³. W tym miejscu warto przywołać słowa Radlińskiej, która pisała, że:

² Zaznaczam, że kontrola procesu zbierania informacji w badaniach typu *survey* w przeszłości budziła pewne negatywne skojarzenia, i to zarówno u badaczy, jak i u ankietowanych. Przez badaczy była ona niejednokrotnie rozumiana jako próba podważenia wartości zebranych materiałów i kwestionowania ich rzetelności, dla ankietowanych natomiast stanowiła w przeszłości przejaw braku zaufania i godziła w pozytywny obraz własnej osoby. Obecnie w związku ze zmianą szeroko rozumianych instytucjonalnych form i warunków prowadzenia badań chodzi tu przede wszystkim o liczbę ośrodków i instytucji badawczych oraz ich konkurencyjność, a także postępujący problem kontroli zbierania danych – postrzegany jest w zupełnie innym świetle. Stała ewolucja problematyki badań akademickich zbliża je pod wieloma względami do podejmowanych badań opinii publicznej. W efekcie na gruncie socjologii podlegają one podobnym prawom i ocenom. W dobie masowej globalizacji, jak i historycznie zmieniającego się tempa przemian badacze stosują ją przede wszystkim w trosce o aktualność samych rezultatów badań, chociaż ryzyko dezaktualizacji dotyczy także, aczkolwiek w mniejszym stopniu, badań podstawowych. Zbliżenie badań akademickich do badań opinii publicznej nie oznacza oczywiście zatarcia ich cech specyficznych, trzeba jednak dążyć do szybszego tempa realizacji poszczególnych etapów badań. W trosce o aktualność wyników większy nacisk położony jest na przygotowania od strony konceptualnej. Koncepcja musi być bardziej „zamknięta”, dopuszczać mniejszy margines możliwych modyfikacji po zebraniu materiału empirycznego. Winna więc obejmować nie tylko założenia teoretyczne, ale również projekt opracowania i analizy wyników (por. Sztabiński, 1993, 132–133). Taki namysł, zakładam, został poprawnie zastosowany w niniejszej pracy. W okresie, kiedy nie nastąpiła jeszcze powszechna dekulturacja *surveyów* i utrwalenie roli respondenta w społeczeństwie przemysłowym, badacz stosujący ten typ badań szukał rozwiązań doraźnych, tzn. dążył w każdorazowo prowadzonym *surveyu* do naturalizacji sytuacji, w tym przypadku prowadzonego wywiadu, do takiego zaangażowania układu ról respondent – ankietowany, który pozwoli na uzyskanie bardzo wiarygodnych i szczerych wypowiedzi (Gostkowski, 1974, 102).

³ W badaniach społecznych często korzystamy z danych jakościowych. Wówczas poddaje

„Badanie naukowe wymaga rozległej kultury duchowej, na tle której formułują się pytania. Do celów nauk stosowanych w skład tej kultury wchodzi również doświadczenie życiowe, wspomagane przez sztukę obserwowania” (Radlińska, 1961a).

Obserwacja w procedurach badawczych nauk społecznych ma bodaj najdłuższą tradycję, a zatem i swego rodzaju „doświadczenie” w rejestrowaniu określonych zjawisk, dokonujących się przemian czy zachowań. I choć w odległej przeszłości nie dookreślano jej charakteru: celowości, systematyczności czy swobody – czego wszelako nie można jej odmówić – to warto zauważyć, że nawet niepojmowana jako przejaw badań stanowiła podstawę dokonujących się przemian, zarówno w indywidualnym, jak i społecznym wymiarze. Uważam, że we współcześnie prowadzonych dyskursach metodologicznych zbyt często pomija się, marginalizuje obserwację, pozostawiając dla niej miejsce swoistego tła, uzupełnienia danych pozyskanych na drodze innych metod czy technik.

się je klasyfikacji przeprowadzonej przez zespół *sędziów kompetentnych/ekspertów*. Powtarzalność ich ocen można interpretować w kategoriach wiarygodności danych i obiektywnych analiz. Zaproponowano metodę wykorzystującą klasyfikacje bazujące na koncepcjach zbiorów rozmytych i przybliżonych. Metodę tę rozwinęto o ideę wyrazistości danych, której wprowadzenie umożliwia jakoś pracy koderów, trafność doboru zagadnień, pojęć czy materiału badawczego (Domurat, 2011, 289–290). Dotyczy ona udziału samodzielnych pracowników, jak i adiunktów Uniwersytetu Śląskiego (osób pracowników/nauczycieli akademickich Katedry Pedagogiki Społecznej) oraz kilku reprezentantów innych ośrodków opiniujących kwestionariusze wywiadów skierowane do poszczególnych grup respondentów (zob. Aneks), katalogu zagadnień do wypowiedzi pisemnej uczniów szkoły podstawowej, jak i wykazu dyspozycji przewidzianych do analizy treści (dokumentów, wybranych dzieł sztuki). Za podstawowe kryterium selekcji spośród wielu innych propozycji przedłożonych przez autorkę przyjęto wskaźniki występowania określonych pytań, kategorii, na które głos oddało ponad 50% nauczycieli akademickich pełniących rolę sędziów kompetentnych. Jest to zgodne z zaleceniem T. Newcomba, który twierdzi, że w celu sformułowania jakiegokolwiek przepisu roli czy też ustalenia miarodajnych kryteriów selekcji należy uzyskać zgodę co najmniej 50% reprezentatywnej próbki społeczności na to, że dane zachowanie mogłoby wchodzić w skład danej kategorii, uznając, iż jest ona szczególnie istotna i stanowić może podstawę selekcji spośród szerokiej gamy innych pytań stanowiących określony wskaźnik doboru (Newcomb, Turner, Converse, 1970, 350; zob. Domurat, 2011, 289–307). Trzeba powiedzieć, że opowiedzenie się za określonym kryterium poprzedzone było godzinną prelekcją (wykładem teoretycznym) dotyczącą podjętej przez autorkę problematyki. Na szczegółowe zapoznanie badanej grupy z teoretycznym ujęciem problemu badawczego wpłynął fakt złożoności badanych procesów oraz chęć uniknięcia sytuacji, w której osoba udzielająca odpowiedzi nie ma własnej opinii w tej sprawie, a mimo to przekazując jakąkolwiek informację, zajmuje określone stanowisko w danej kwestii. Badani odpowiadali na pytanie: Jakie są zdaniem Pana(i) najbardziej charakterystyczne cechy (wskaźniki) dotyczące roli kultury i sztuki w procesie edukacyjno-wychowawczym? Wiele z nich podano/wyartykułowano zgodnie ze sformułowaniami samych sędziów kompetentnych. Ustalenia tego rodzaju wydały się konieczne, podjęte rozstrzygnięcia stanowiły bowiem wiarygodną podstawę do formułowania ocen w terminach empirycznych i jednakowo rozumianych (a przynajmniej bardzo podobnych do siebie), odznaczających się wysokim stopniem bezpośredniej weryfikacji istotności czy obserwalności (por. Łobocki, 1971, 289).

Tymczasem nie tyle z racji jej historii, ale informacji, jakie badacz może pozyskać poprzez obserwację, warto przywrócić jej należne miejsce. Nie oznacza to dyskredytacji innych metod i technik, uważam tylko, że jest ona co najmniej tak zasadna, jak pozostałe formy badań, a w niektórych sytuacjach badawczych może nawet jest sprawniejsza w pozyskiwaniu prawdziwych danych.

Nie sposób nie zauważyć, że badania sondażowe prowadzone przy użyciu ankiety czy badania jakościowe oparte na danych pozyskanych na drodze wywiadów cechuje pewien stopień wątpliwości co do prawdziwości uzyskanych odpowiedzi, relacji. Natomiast to, co badacz sam zobaczy: badanego w sytuacji realnej, jego zachowanie, komentarz, mimikę, emocje, stanowi niezakłócone źródło prawdziwego poznania.

Obserwacja w badaniach wydaje się mieć szczególne znaczenie, zgodnie z refleksją Charlesa Taylora i Dariusza Dobrzańskiego: „W wyjaśnianiu czy interpretacji nie ma perspektywy absolutnej, uprzywilejowanego miejsca gwarantującego na przykład neutralność obserwacji. Badacz komentujący tekst winien być świadomy, że proponuje jedynie kolejną interpretację, nie zaś ostateczne wnioski” (Dobrzański, 1999, 26). Nie należy wszelako zakładać, że poznanie poprzez kwestionariusz ankiety czy kwestionariusz wywiadu noszą znamiona braku wiarygodności, ale różne sytuacje, warunki środowiskowe mogą sprawić, że niektóre wypowiedzi nie są w pełni prawdziwe. „Obserwacja dostarcza badaczowi najbardziej naturalnej wiedzy o obserwowanej grupie, a więc i najbardziej prawdziwej. Przy zastosowaniu odpowiednich narzędzi kontrolnych uzyskujemy najbardziej obiektywny obraz przedmiotu badań, bo na drodze od źródła danych do badacza stoi najmniej czynników mogących zdeformować ten obraz” (Pilch, Bauman, 2001, 86–87).

W toku badań pozyskiwano materiał badawczy na drodze obserwacji swobodnej i uczestniczącej. Przywołany typ obserwacji prowadzony był przez kilka ostatnich lat z zamysłem oglądu rzeczywistości, opisem infrastruktury kulturalnej w badanym środowisku, określeniem przybliżonego stopnia zainteresowania młodego pokolenia kulturą/sztuką, uczestnictwem w konkretnych prezentacjach, spotkaniach oraz rozmowach z młodzieżą, nauczycielami oraz reprezentantami sztuki. Na tym etapie sporządzano notatki, zapisy stanowisk ujawniających zakres zainteresowania młodego pokolenia kulturą z pozycji trzech perspektyw: młodzieży, nauczycieli oraz twórców. Refleksje poczynione na bazie obserwacji oraz wyniki rozmów pozwoliły na wyodrębnienie podmiotów stanowiących próbę badawczą. Obserwacja prowadzona była w instytucjach kultury: Teatrze Śląskim im. S. Wyspiańskiego, siedzibie Narodowej Orkiestry Symfonicznej, Filharmonii Śląskiej, kinie, muzeum, Pałacu Młodzieży oraz w przestrzeni publicznej. W pewnym zakresie uzupełnieniem wspomnianych informacji z okresu 4–5 lat były informacje pozyskane w latach 2008–2016 w Legnicy, Wałbrzychu, Nowej Hucie i Warszawie, kiedy to prowadzono badania w innym, ale podobnym zakresie, pozyskując jednocześnie informacje w obszarze aktualnych badań.

Inną, bardziej zaawansowaną w zbieraniu danych formą była obserwacja uczestnicząca zorientowana na pozyskanie konkretnych informacji w toku uczestnictwa w danym wydarzeniu nawiązujących do określonych pól problemowych prowadzonych badań. Ten typ obserwacji był realizowany w trakcie spektakli teatralnych, koncertów muzyki klasycznej, filmów, wystaw artystycznych w galeriach i muzeach oraz w przestrzeni publicznej, w której – okresowo lub na stałe – prezentowano różne dziedziny sztuki, w tym architekturę. Innym środowiskiem poznania były ogólnodostępne spotkania z przedstawicielami różnych dziedzin sztuki w teatrze, muzeum czy w kinie oraz zajęcia edukacyjne przeznaczone dla młodego pokolenia. Obserwacja prowadzona była w ostatnich 4–5 latach w Katowicach i Wrocławiu. Do prowadzonych analiz włączyłam również wyniki własnej obserwacji swobodnej sprzed ponad dekady z instytucji kultury i środowisk lokalnych Legnicy, Wałbrzycha, Nowej Huty, Wrocławia i Warszawy. Włączenie wyników wcześniejszych obserwacji uznałam za w pełni zasadne, uwzględniając bowiem przedmiot prowadzonych badań oraz ich prakseologiczny wymiar, nie powinno się w mojej ocenie ograniczać wiedzy pozyskanej nawet we wcześniejszym okresie.

W trakcie prowadzonej obserwacji próbowano uzyskać informacje istotne z punktu widzenia celów i problemów badawczych, które pozwoliłyby określić zakres i rodzaj zainteresowania młodzieży sztuką, różnymi dziedzinami, w perspektywie uczestnictwa społecznego, co ukazałoby poziom wiedzy w zakresie sztuki oraz rozumienie funkcji, jakie sztuka pełni w codzienności. Kluczowym obszarem prowadzonych badań było zwrócenie uwagi na edukacyjny wymiar sztuki, jej obecność i możliwość jej implementacji w szkolny proces edukacyjno-wychowawczy. Innym niezwykle cennym poznawczo obszarem było dostrzeżenie postaw i emocji, jakie towarzyszą młodemu pokoleniu w trakcie percepcji sztuki. Wreszcie istotne było zgromadzenie informacji o wiedzy młodzieży na temat instytucji kultury obecnej w miejscach zamieszkania. Ten zakres badań skutkował notatkami zawierającymi interesujące badacza dane z zakresu, uczestnictwa, zaangażowania i wiedzy badanych (Silverman, 2012, 218–221).

Zmiana podejścia do obserwacji z pewnością wzbogaciłaby możliwości poznania rzeczywistości, której nie odkryjemy poprzez inne metody/techniki. Przywołując za Babbie słowa: „Możesz wiele zaobserwować, tylko patrząc” (Babbie, 2013, 342), dostrzegamy, że świadomość sytuacji oraz uważność mogą być istotnym źródłem poznania – ulotnych reakcji, emocji – niekiedy skutecznego niż innymi metodami.

Kolejną metodą pozyskiwania danych był wywiad swobodny, ukierunkowany zawierający zestaw dyspozycji mający na celu poznanie interpretacji sztuki i jej funkcji, artystycznych, społecznych, edukacyjnych, emocjonalnych i estetycznych, oraz zastosowania sztuki w procesie edukacyjno-wychowawczym służącym z kolei poprawie/rewitalizacji życia codziennego w wymiarze indywi-

dualnym i społecznym.

Pomimo że niniejsze badania wpisują się w nurt badań etnograficznych, nie zastosowano tutaj najbardziej pożądanego i wzorcowego wywiadu genealogicznego z uwagi na inny zakres tematyczny, który nie uwzględniał struktury pokrewieństwa i organizacji danego społeczeństwa (zob. Angrosino, 2010, 94). W tym przypadku badani dzielili się własną opinią o obszarze, który ich bezpośrednio dotyczy, ale nie zawsze jest w pełni uświadamiany.

Dodatkową metodą pozyskania wiadomości w określonej grupie badanych (uczniowie szkoły podstawowej) była pisemna ocena (opinia na temat) zajęć z muzyki i plastyki prowadzonych w ramach zajęć szkolnych. Uwzględniając wypowiedzi pisemne oraz literaturę przedmiotu, w badaniach zastosowano również analizę treści obejmującą różnego rodzaju materiały/dokumenty będące na wyposażeniu wspomnianych już instytucji kultury. Earl Babbie zauważał, że analiza tekstu/treści jest niejako oryginalnym rodzajem obserwacji, ujawniającym odpowiedzi na pytania – co? i dlaczego? (Babbie, 2003, 342). Bernard Berelson wspomnianą technikę badawczą widział jako technikę „służącą do obiektywnego, systematycznego i ilościowego opisu jawnej treści przekazów informacyjnych (za: Nowak, 1995, 149).

W prowadzonym procesie badawczym analizie poddano:

- materiały źródłowe: czasopism, programów informacyjnych – radiowych i telewizyjnych, reportaży, ukazujących realia współczesnej codzienności w perspektywie społecznego bezpiecznego funkcjonowania;
- wyniki badań dotyczące młodzieży – CBOS;
- teksty opublikowane w czasopismach, dokumentację prasową, teksty w opracowaniach zwartych lub reklamowych opisujące historię i teraźniejszość instytucji kultury funkcjonujących w danej przestrzeni;
- teksty z materiałów reklamowych – w wersji tradycyjnej i elektronicznej – ukazujące linię programową poszczególnych instytucji oraz repertuar proponowany odbiorcom;
- teksty z materiałów reklamowych – w wersji tradycyjnej i elektronicznej – oraz źródeł pamiętnikarskich ukazujące działania edukacyjne poszczególnych placówek – formy, częstotliwość i zainteresowanie odbiorców;
- treści i formę sztuk teatralnych, filmów, wystaw muzealnych, koncertów oraz struktury miasta jako przestrzeni wystawienniczej/ekspozycyjnej – czasowo i na stałe;
- wytwory działalności artystycznej, programy telewizyjne – reportaże, programy odnoszące się do wszystkich dziedzin sztuki;
- teksty z obszaru literatury interdyscyplinarnej – pedagogiki, pedagogiki społecznej, socjologii wychowania/edukacji, filozofii, psychologii oraz kultury, pedagogiki kultury, historii sztuki, socjologii kultury i socjologii sztuki, estetyki – pozwalające na ukazanie (co istotne w perspektywie historycznej) znaczenia i funkcji kultury oraz sztuki w codzienności społecznej, a także

jej zaangażowania w proces edukacyjno-wychowawczy regulujący społeczne funkcjonowanie w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Materiały źródłowe – literatura przedmiotu, materiały informacyjne poszczególnych instytucji sztuki, uczestnictwo w poszczególnych wydarzeniach kulturalnych i ich obserwacja oraz spotkania z twórcami – stanowiły podstawę prowadzonych analiz w określonych obszarach/zagadnieniach problemowych:

- sytuacja społeczno-kulturowa opisywanych środowisk życia młodego pokolenia;
- zjawiska, sytuacje problemowe ilustrujące relacje społeczne: ubóstwo, uzależnienia, przemoc, demoralizację, migrację, marginalizację, poszerzanie się diaspor wielokulturowych;
- powszechność edukacji a realizacja procesu edukacyjno-wychowawczego w szkole, rodzinie i środowisku lokalnym;
- zakres implementacji kultury/sztuki w proces edukacyjno-wychowawczy – szkoła, rodzina, środowisko lokalne;
- obecność i zaangażowanie instytucji kultury w proces edukacji i wychowania młodego pokolenia;
- świadomość korelacji właściwie realizowanego procesu edukacji i wychowania powszechnie i systematycznie angażującego sztukę oraz bezpieczeństwa życia społecznego.

W badaniach ujęto następujące dokumenty oraz dzieła artystyczne:

- gazetę „Nasze Katowice” zawierającą Informator Kulturalny;
- materiały promocyjne instytucji kultury – teatrów, kin, muzeum, NOSPR-u, filharmonii, galerii;
- spektakle teatralne, filmy, koncerty, wystawy w muzeach i galeriach;
- spotkania z twórcami i ich dziełami.

Dzieła sztuki analizowano w następujących obszarach: forma, materiał, kolorystyka/barwa, treść, forma przekazu, rodzaj wydarzenia, w którym dzieło „uczestniczyło”, rodzaj przekazu/komunikatu społecznego, wartość artystyczna i społeczna, odczucia emocjonalne, wrażenia estetyczne.

Analiza treści stanowi konieczny wstęp do badań, ale ma również wartość autonomiczną, stanowiącą źródło poznania danego obszaru (Kłoskowska, 1969, 449).

Prowadzone analizy mające ustalić zakres i rodzaj zainteresowania młodzieży sztuką oraz możliwości jej pełniejszej implementacji do procesu edukacyjno-wychowawczego szkoły miały na celu ukazanie korelacji tego procesu z rzeczywistością społeczną. Dlatego też w części teoretycznej, ale także empirycznej zaznaczają się niemal stale konsekwencje deficytu sztuki w edukacji i wychowaniu wobec wielokulturowej i dynamicznej rzeczywistości. Kluczowe było opracowanie narzędzi pozwalających na uzyskanie możliwie najpełniejszej i wiarygodnej wiedzy w tym zakresie. Toteż w przyjętej strategii jakościowej

skonstruowano na tyle elastyczne narzędzia, by pozwoliły na uzyskanie materiału umożliwiającego pełne (w miarę pełne) poznanie.

W badaniach zastosowano narzędzia osadzone w strategii jakościowej, pozwalające na pozyskanie materiału badawczego poprzez katalog dyspozycji dobrany odpowiednio do obserwacji, wywiadu oraz analizy treści. Przyjęto przy tym, że są to kierunkowe założenia, odnoszące się do wskazanych wcześniej obszarów badawczych, które w trakcie pozyskiwania danych/udzielania odpowiedzi, przekazywania refleksji mogą ulec poszerzeniu. Przyjęto również, że celem jest zrozumienie doświadczeń i prezentowanych postaw, wobec tego „najbardziej efektywnym sposobem zbliżenia się do tego celu są pytania otwarte” (Silverman, 2012, 41). Pytania/dyspozycje tego rodzaju zastosowano zatem odpowiednio we wszystkich metodach badawczych, opracowując kwestionariusze wywiadu oraz katalog zagadnień do wypowiedzi pisemnej, a także dyspozycje do prowadzonych obserwacji. Zamysłem przygotowania i sformułowania dyspozycji do obserwacji swobodnej, uczestniczącej było ukazanie określonej rzeczywistości, która była istotna w podjętych aktywnościach badawczych, w zakresie potrzeby i możliwości wprowadzenia sztuki w proces edukacyjno-wychowawczy młodego pokolenia. Zaproponowane dyspozycje były pomocne w sporządzaniu notatek, zbieraniu informacji z przestrzeni środowiska, organizacji pracy poszczególnych instytucji kultury, spotkań i aktywności edukacyjnych w nich podejmowanych oraz wydarzeń kulturalnych, w których uczestniczyła publiczność. Dyspozycje ukierunkowane były m.in.: na ukazanie zespołu instytucji kultury w przestrzeni społecznej i możliwości zaangażowania go w proces edukacyjno-wychowawczy młodego pokolenia; identyfikację tych miejsc w przestrzeni środowiska; rozumienie sztuki i miejsca jej prezentacji w perspektywie posiadanej wiedzy i kapitału społeczno-wychowawczego oraz poznanie świadomości miejsca i roli/funkcji sztuki w codziennym życiu, funkcjonowaniu indywidualnym i społecznym.

Druga grupa dyspozycji dotyczyła wywiadów swobodnych, przyjęła formę pól problemowych, które wyznaczają pewną ogólną strukturę poznania, ale w trakcie rozmowy ujawniają się szersze zakresy, umożliwiające głębsze poznanie. Dyspozycje do wywiadów podzielono na trzy kategorie: dyspozycje dla młodzieży szkolnej, dyspozycje dla nauczycieli oraz dyspozycje dla artystów, twórców kultury – wywiad ekspercki. Zaproponowane dyspozycje obejmowały pozyskanie danych o tym, jakie są potrzeby i możliwości włączenia sztuki w proces edukacyjno-wychowawczy młodego pokolenia. Grupie młodzieży szkoły podstawowej zaproponowano katalog pytań do wypowiedzi pisemnej na temat satysfakcji z zakresu zajęć artystycznych w szkole oraz odczuwanych potrzeb w tym zakresie.

Trzecia grupa dyspozycji dotyczyła analizy dokumentów, co w sposób zamierzony koresponduje z przytoczonymi polami badawczymi, stanowiąc mechanizm pozwalający na stworzenie przestrzeni poznania, uzupełnienia i wzbogacenia informacji pozyskanych z innych źródeł. Dyspozycje obejmują

ukazanie: kulturowo-społecznego środowiska prowadzonych badań; obyczajowości i zainteresowania mieszkańców ofertą instytucji kultury usytuowanych w badanej przestrzeni; dostrzeżenie przestrzeni ryzyka – w aspekcie materialnym, kulturowym i społecznym; prezentowanych stylów życia, zwłaszcza młodego pokolenia; dynamiki i zakresu dokonujących się wieloaspektowych przemian. Dodatkowym obszarem była analiza propozycji instytucji kultury w danym okresie badawczym, tworząc tym samym pewną spójną strukturę poznania z prowadzoną obserwacją.

Zarysowana tu wieloaspektowa koncepcja osadzona w badaniach jakościowych pozwoliła na wykorzystanie określonych narzędzi w sposób elastyczny, na poszerzenie zakresu zaproponowanych dyspozycji, umożliwiając tym samym uzyskanie szerszego materiału badawczego. Koncepcja ta nawiązuje do klasycznej metodologii prekursorki pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej, w której uwagę skupiano na gromadzeniu materiałów oraz ich wszechstronnej analizie i opracowaniu (Radlińska, 1933/1934, 189). Jak zauważał Earl Babbie, w badaniach należy zadbać o wszystkie etapy postępowania: konceptualizację, wybór metody, operacjonalizację, dobór próby, obserwację, przetwarzanie danych, analizę oraz zaplanowanie zastosowania wyników badań w praktyce (Babbie, 2013, 130–135). Prowadząc badania, zwłaszcza jakościowe, należy pamiętać o dynamice codzienności, dynamice dokonujących się przeobrażeń rzutujących na codzienność życia, ponieważ dynamika owa może okazać się znaczącym niebezpieczeństwem „poddania się” idiografizmowi, czyli wynikającej z braku czasu powierzchownej realizacji badań i interpretacji ich wyników. Drugim niebezpieczeństwem jest prezentyzm, czyli skracanie perspektywy czasowej ukazywanego zjawiska, brak historycznej perspektywy analizowanych zjawisk (Tarkowska, 1993). W prowadzonych badaniach starałam się uniknąć obu zagrożeń. Po pierwsze badania trwały kilka lat, a zgromadzone wyniki starałam się interpretować nie tylko w kontekście współczesności, ale także z perspektywy historycznej. Po wtóre, prowadzone badania nawiązywały do przeszłości i historii analizowanej materii – kultury i sztuki, stanowiąc nie tylko bazę analizy prowadzonych badań empirycznych, ale odrębny obszar analiz

Naczelnym zamysłem badań w kontekście przyjętych założeń była analiza i interpretacja pozyskanego materiału badawczego oraz wypracowanie modelu prakseologicznego służącego obecnym i przyszłym pokoleniom. Wszak: „Nie jesteśmy tylko widzami, jesteśmy aktorami w dramacie wszechświata. [...] Wierzę, że jesteśmy tu dla jakiegoś celu i że ten cel ma coś wspólnego z przeszłością, i że przekracza granice naszej dzisiejszej wiedzy i rozumienia. [...] Jesteśmy pionierami tej zupełnie nowej ewolucji – opartej na kulturze, a nie na genach. Przyszłość będzie więc zupełnie inna niż przeszłość. To nas stawia w bardzo specjalnym położeniu. Zaczynamy nowy eksperyment w organizowaniu życia w całym wszechświecie” (Jałochowski, 2020a, 66).

4. Przebieg procesu badawczego i dobór próby badawczej

Każdy rodzaj badań społecznych – bezpośrednio czy pośrednio – dotyczy określonego środowiska, terenu, gdzie odgrywa się „spektakl” kategorii/sytuacji/zdarzenia, które stają się przedmiotem planowanych badań. Teren badań musi zatem w jakimś zakresie korespondować z badaną kategorią. Ujawnia się tu swoista zależność, która może być różnie interpretowana ze względu na przedmiot, cel, zakres i problemy badawcze. W tym kontekście istotne wydaje się wyodrębnienie „pewnych cech środowiskowych, które będą najbardziej korzystne z punktu widzenia postawionych pytań badawczych na obecnym poziomie ich sformułowania” (Hammersley, Atkinson, 2000, 48).

Badania własne prowadzono w środowiskach reprezentujących cztery podstawowe typy środowisk zamieszkania: miasto duże, miasto średnie, miasto małe i wieś. Każde z nich charakteryzuje się określoną specyfiką funkcjonowania, powierzchnią, możliwościami zaspokojenia różnorodnych potrzeb mieszkańców, obecnością określonych instytucji, rodzajem więzi oraz liczbą mieszkańców. Przyjęło się, że miasto duże liczy ponad 100 tys. mieszkańców, miasto średnie – od 20 do 100 tys. mieszkańców, poniżej 20 tys. mieszkańców mają miasta małe (Jałowiecki, 1976; Misiak, 1999; Wallis, 1977). Odrębnym środowiskiem jest wieś, jednostka organizacyjna/osadnicza o skupionej lub rozproszonej zabudowie, o dominującym charakterze rolniczym. Miasto natomiast to organizm/system złożony z dwóch współdziałających organicznie, lecz autonomicznych podsystemów – urbanistycznego i społecznego. Pierwszy tworzy kompozycja materialnych elementów stworzonych przez człowieka oraz elementów naturalnych, które tworzą strukturę przestrzenną miasta. Podsystem społeczny to mieszkańcy/użytkownicy miasta. Każdy z wymienionych typów środowiska pełni określone funkcje, jedna z nich występuje we wszystkich środowiskach – to miejsce zamieszkania, a pozostałe, jak miejsce pracy, wypoczynku, aktywności społecznej i kulturalnej, są już zróżnicowane i zależą od wielkości danego środowiska. Wspomniane wszystkie funkcje spełniają tylko miasta duże, w węższym zakresie miasta średnie, a miasta małe i środowiska wiejskie – w niewielkim stopniu (Wallis, 1977; Rybicki, 1972; Misiak, 1999, 227–233). We wszystkich typach wymienionych środowisk istnieją społeczne kontakty, tworzą się określone więzi, z tym, że w środowisku wiejskim lub małego miasta mają one charakter bardziej bezpośredni, w mieście średnim i dużym natomiast ten typ więzi może dotyczyć tylko pewnej zbiorowości z uwagi na liczbę mieszkańców i przestrzeń tego środowiska. Rybicki zauważa, że mieszkańiec miasta doświadcza środowiska społecznego w dwojakiej postaci. „Potencjalne środowisko obejmuje wszelkie styczności, wszelkie stosunki, wszystkie możliwości życia społecznego, które wielkie miasto w sobie zawiera. Postać aktualną środowiska wyznaczają styczności i stosunki społeczne, które urzeczywistniają się w życiu jednostki, i postać ta sprowadza się do ciaśniejszego

lub szerszego kręgu ludzi, z którymi jednostka rzeczywiście współżyje” (Rybicki, 1979, 639).

Odmienność przestrzenna, instytucjonalna, a także społeczna, wyznacza w istotny sposób zakres i możliwość zaspokajania różnych potrzeb, w tym potrzeby uczestnictwa w kulturze i sztuce prezentowanej w określonych instytucjach lub przestrzeniach danego środowiska. Nie znaczy to, że w małych miastach lub wsiach/gminach niemożliwe jest zaistnienie wartościowej sztuki, są to jednak wydarzenia jednostkowe, inicjowane najczęściej przez reprezentantów sztuki z instytucji ulokowanej w dużym mieście. Tak jak to miało miejsce w Lanckoronie w 2017 roku, gdzie zespół Opery Krakowskiej wystawił *Napój miłosny* G. Donizettiego dla mieszkańców oraz turystów. W środowiskach wiejskich albo małych miast odbywają się również plenery czy wystawy malarstwa lub rzeźby, ale to ograniczona skala. To sprawia, że mieszkańcy wsi i małych miast nie mogą w swoich środowiskach powszechnie zaspokajać potrzeby uczestnictwa w sztuce, wymaga to wyjazdu do większego miasta.

Świadomość ofert instytucji kultury w naszym kraju zdecydowała o wyborze środowisk, w których w latach 2017–2020 prowadzono badania, uwzględniając odpowiednio miasto duże, średnie oraz małe, a także wieś: w przestrzeni województwa śląskiego – Katowice i Świętochłowice, województwa małopolskiego – małe miasto (około 10 tys. mieszkańców), z województwa mazowieckiego – wieś. Wybór ten był warunkowany wielkością badanych środowisk, obecnością w ich przestrzeniach instytucji kultury oraz odległością od miasta, w którym instytucje kultury funkcjonują. W badaniach skonkretyzowano nazwy jedynie dwóch miast: Katowic i Świętochłowic, z uwagi na wielość szkół, a zatem brak niecelowej identyfikacji z konkretną placówką. Celowo natomiast, z podobnych względów, nie ujawniono nazwy małego miasta w województwie małopolskim oraz wsi w województwie mazowieckim, uznając, że konkretyzacja szkoły/miejscowości nie wprowadza tu żadnej informacji niezbędnej do prowadzonych badań, które nie miały na celu oceniania konkretnej placówki, ale ukazanie danej rzeczywistości oraz potrzeb i możliwości jej zmiany w ogólnym kontekście danego środowiska. Opinie ukazujące rzeczywistość poszczególnych środowisk, często ujawniające znaczne deficyty w zakresie edukacji kulturalnej, mogłyby wywołać efekt stygmatyzacji, a tego próbowano unikać.

Mając na uwadze założenia badań terenowych opracowane przez Katza (1965, 341), proces badawczy rozpoczęto od diagnozy środowisk pod kątem obecności w nich instytucji kultury. Sporządzane notatki z rozmów z młodzieżą i informacji ze szkół ukazywały nie tylko obecność i funkcjonowanie instytucji kultury oraz placówek oświatowo-kulturalnych, ale także zainteresowanie młodego pokolenia kulturą/poszczególnymi dziedzinami sztuki. Dokonano też wstępnej identyfikacji młodego pokolenia z obszarami kultury – chęcią uczestnictwa w określonych ofertach.

Na tym etapie posiłkowano się analizą treści dokumentów w postaci artyku-

łów prasy lokalnej i ogólnopolskiej, materiałów promocyjnych instytucji kultury i placówek kulturalno-oświatowych działających na terenie badanych środowisk, oferujących cykliczny program artystyczny oraz działania edukacyjne kierowane do młodzieży. Był to też czas poznawania i preselekcji osób – młodzieży, nauczycieli oraz twórców sztuki – wybranych do roli ekspertów/sędziów kompetentnych.

Początkowy okres badań obejmował ponadto refleksję nad istotnością prowadzenia badań pilotażowych. Wydaje się, że niezależnie, czy realizujemy badania w strategii ilościowej czy jakościowej, badania wstępne/próbné mają uzasadnienie. Przywołując w pamięci istotność określenia celu przed przystąpieniem do działania, odwołujemy się do jednej z zasad określonych przez Tadeusza Kotarbińskiego (1973): „cokolwiek czynisz, staraj się nie czynić tego po raz pierwszy”. Istotą tego sformułowania jest myśl, by każde działanie właściwe poprzedzić określoną aktywnością/próba, a jeżeli nie jest to możliwe, to przynajmniej pewnym myślowym wyobrażeniem, co może mieć istotny wpływ na realizację założeń. W tym kontekście pewną formą badań próbných – chociaż nie w pełni odnoszących się *sticte* do zakresu tematycznego prowadzonych eksploracji, były badania z lat 2006–2008 w Legnicy, Wałbrzychu, Nowej Hucie oraz w Warszawie, w trakcie których dzięki wywiadom, rozmowom oraz obserwacji pozyskano dane na temat uczestnictwa i zaangażowania młodego pokolenia w kulturę/sztukę. W podobnym zakresie tematycznym prowadzono rozmowy z młodzieżą akademicką w ramach seminariów. Mimo że uzyskane materiały dotyczyły obszaru zasadniczo sztuki teatralnej i literatury, ich wyniki stały się jedną z inspiracji rozwinięcia tematu niniejszego opracowania, ale w zdecydowanie szerszym zakresie. Zasadnicze badania były prowadzone w latach 2017–2020, co dało możliwość obserwacji dwóch odmienných struktur szkolnictwa – w pierwszym, obowiązującym do 2018 roku, obejmującego sześciolletnią szkołę podstawową, trzyletnie gimnazjum oraz trzyletnie liceum, oraz w drugim – obejmującym ośmioklasową szkołę podstawową i czteroletnie liceum. Odmienne struktury nie odbiegały od siebie w zakresie udziału sztuki w programie edukacji i wychowania, co w momencie zmian struktury edukacji było moją nadzieją. Długi okres wpisuje się w kontekst badań etnograficznych, który wymaga zaangażowania i może trwać kilka lat (Angrosino, 2010, 45–46).

Kolejnym etapem było określenie badanej populacji – w grupie młodzieży, nauczycieli oraz twórców sztuki – ekspertów. Przyjęto model celowego doboru osób badanych, tak by grupa stanowiła różnorodność pod względem środowiska zamieszkania i dostępu do instytucji kultury (Babbie, 2013, 212). Celowy dobór próby umożliwia nam dobór przypadku ze względu na to, iż znajduje w nim odzwierciedlenie pewna cecha bądź proces, które nas interesują” (Silverman, 2007, 272). Grupę, która stanowiła podstawę pozyskiwania materiału badawczego, stanowiła młodzież reprezentująca wiekowo populację od 12. do 18. roku życia, podlegająca obowiązkowi szkolnemu w szkole podstawowej, gimnazjum

(badania prowadzono w 2017 roku, kiedy jeszcze funkcjonowały gimnazja) oraz w liceum ogólnokształcącym. Młodzież reprezentowała różne środowiska, od dużego miasta, poprzez średnie, małe i wieś. Ta celowa decyzja miała zweryfikować pogląd dotyczący możliwości uczestnictwa młodzieży w ofertach instytucji kultury w sytuacji, kiedy ośrodek dysponujący tymi instytucjami znajduje się w odległości nie większej niż 50 kilometrów. Drugą grupę stanowili nauczyciele reprezentujący wszystkie poziomy edukacji. W tych środowiskach, posługując się wywiadem swobodnym ukierunkowanym, za zgodą dyrektora szkół, badaniom poddano odpowiednio następujące grupy: 100 uczniów, 13 nauczycieli w następującym układzie:

- Katowice: 20 uczniów ze szkoły podstawowej (klasa szósta), 20 uczniów z gimnazjum (klasa trzecia);
- Świętochłowice – 20 uczniów z liceum ogólnokształcącego (klasa druga);
- małe miasto, woj. małopolskie – 20 uczniów ze szkoły podstawowej (klasa siódma);
- wieś, woj. mazowieckie – 20 z gimnazjum (klasa druga).

Badana młodzież reprezentowała zatem dwie grupy młodzieży ze szkół podstawowych – Katowice i małe miasto w woj. małopolskim; dwie grupy młodzieży z gimnazjum – Katowice i wieś w woj. mazowieckim oraz jedna grupa młodzieży licealnej, stanowiącej szczególne środowisko, w którym zajęcia z przedmiotów artystycznych, jeżeli są realizowane, to najczęściej w układzie fakultatywnym, co tym samym stanowiło istotne źródło poznania w przedmiotowym zakresie. Wśród 13 nauczycieli wskazano: 2 nauczycieli historii, 5 nauczycieli języka polskiego, 3 nauczycieli sztuki (plastyki i muzyki), 1 nauczyciela matematyki oraz 2 pedagogów. W badaniach uczestniczyło również 2 pracowników kuratorium oświaty (z południa Polski) oraz były minister edukacji.

Przedstawiona struktura badanej grupy – uczniowie i nauczyciele – stanowią *clou* poszukiwań badawczych. Uwzględniając wszelako temat niniejszych badań i analiz, powzięto decyzję o zaproszeniu do badań artystów, twórców oraz edukatorów w zakresie sztuki, przypisując im role ekspertów/sędziów kompetentnych⁴. Kierowano się przy tym określonym przez Katza zaleceniem, aby informatorzy/eksperci reprezentowali zróżnicowane specjalności w zakresie sztuki oraz pełnili różne role zawodowe w jej obszarze. Założono, że owo zróżnicowanie pozwoli na uzyskanie informacji z różnych perspektyw jednego zasadniczego obszaru – sztuki (Katz, 1965, 344). W badanej grupie rejestrujemy zatem: dyrektorów teatrów, aktorów; producentów i pracowników prowadzących edukacyjne funkcje

⁴ W metodologii stosuje się zarówno określenie sędziów kompetentnych, jak i ekspertów, traktując je najczęściej zamiennie. W niniejszym opracowaniu – dla rozróżnienia badanych grup – terminem *sędziów kompetentnych* określiłam pracowników naukowych, którzy analizowali zagadnienia/pytania zawarte w wywiadach kierowanych do poszczególnych grup badanych (uczniów i nauczycieli), a terminem *ekspertów* – reprezentantów twórców i edukatorów w zakresie sztuki. Określeniem *eksperci* posługuję się w dalszej części opracowania.

teatru, przedstawiciele instytucji kultury – Muzeum Śląskiego oraz Narodowej Orkiestry Symfonicznej – pracownicy wykonujący zadania edukacyjne; muzycy, architekci, plastycy oraz osoby dysponujące kapitałem społecznym i artystycznym, realizujące zadania edukacyjne w zakresie sztuki w Pałacu Młodzieży. Opisana strategia koresponduje z sugestią Katza, który zauważa, jak znaczące jest, aby w system informatorów włączyć zarówno formalnych przywódców (przedstawiciele kapitałów społecznych) poszczególnych środowisk, jak również podmioty aktywne, zaangażowane w poszczególne struktury nieformalne (Katz, 1965, 344). W tym przypadku rolę przedstawicieli kapitałów społecznych przypisano twórcom i osobom zaangażowanym w kształcenie w zakresie sztuki.

W grupie 19 ekspertów – artystów/twórców, edukatorów edukacji w zakresie sztuki odnajdujemy: dyrektorów teatru – 3, reżyserów teatralnych i filmowych – 2, aktorów – 3, muzyków/kompozytorów – 2, plastyków – 2, literatów/scenarzystów – 2, architektów – 2, edukatorów w zakresie sztuki – 3. Podjęto również starania o możliwość pozyskania wypowiedzi od obecnych przedstawicieli ministerstw: Ministerstwa Edukacji oraz Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, ale bez powodzenia. Grupę badanych stanowili zasadniczo przedstawiciele środowisk, w których prowadzono badania młodzieży, w kilku przypadkach byli to eksperci spoza badanych środowisk – z Warszawy i Ostrowa Wielkopolskiego.

Chociaż badani – cała zbiorowość – reprezentują różne środowiska kulturowe, statusy społeczno-ekonomiczne, zróżnicowany wiek, odmienne pod względem wielkości i zasobów kulturalnych miejsca zamieszkania, istnieje jednak coś, co pozwala na określenie ich wspólnoty – to propagowanie sztuki, chęć jej uprawiania oraz prowadzenia edukacji na rzecz rozwoju i popularyzowania sztuki w wymiarze indywidualnym i społecznym, a to w przedmiotowych badaniach było najistotniejsze.

Tę celowo dobraną populację uczniów, bo ona stanowi zasadniczą grupę, określono w zamyśle tak, by reprezentowali środowiska zróżnicowane pod względem możliwości pełnego i bezpośredniego dostępu do instytucji kultury, środowiska, w którym się wychowywali i które kształtowało (lub nie) ich potrzebę uczestnictwa w kulturze. Zapewne wybór badanych środowisk nie jest w sensie metodologicznym w pełni reprezentatywny, ale też w orientacjach jakościowych niereprezentatywność jest naczelnym wyznacznikiem. Wybierając środowiska badań młodzieży, kierowałam się odpowiednio: funkcjonowaniem wszystkich możliwych instytucji kultury, tym samym pełną możliwością dostępu (Katowice); wielkością miasta (średnia), bezpośrednim graniczeniem z Katowicami, zatem dostęp do instytucji kultury nie stanowi żadnego utrudnienia (Świętochłowice); małe miasto w województwie małopolskim, usytuowane pomiędzy Katowicami i Krakowem, w odległości około 45 km, wyposażone w dom kultury, bibliotekę oraz muzeum; brak innych instytucji kultury kompensuje stosunkowo niewielką odległość od wspomnianych miast umożliwiającą

korzystanie z ofert instytucji tam funkcjonujących; wieś w województwie mazowieckim, odległa o około 30 kilometrów od Warszawy, posiadająca bibliotekę; brak pozostałych instytucji rekompensują w znaczącej skali pobliskie miasta i stolica.

Następstwem określenia grupy badawczej było podjęcie aktywności polegającej na rozmowach/wywiadach z poszczególnymi grupami młodzieży, nauczycieli i ekspertów. Wywiady przeprowadzono w szkołach, za zgodą dyrektora w trakcie zajęć programowych lub po nich. Wywiady trwały od dwóch do czterech godzin. Z uwagi na szereg czynników, które ujawniły się w trakcie organizacji i prowadzenia badań, część materiału pozyskano drogą internetową, po rozmowie i wprowadzeniu respondentów w obszar prowadzonych badań. W niektórych przypadkach po rozmowie wprowadzającej badani sami sugerowali, że potrzebują więcej czasu do namysłu i wolą, by prezentacja refleksji/odpowiedzi nie odbywała się bezpośrednio, w formie *face to face*, stąd też forma internetowa. Porównując skalę i zakres odpowiedzi pozyskanych w obu formach, pragnę zaznaczyć, że wersja z użyciem Internetu nie tylko nie ogranicza wypowiedzi, ale w wielu przypadkach jest nawet bardziej rozwinięta.

W tym miejscu pragnę zwrócić uwagę na zakres prezentowanych w rozdziale empirycznym wypowiedzi, zwłaszcza młodego pokolenia. Otóż uwzględniając fakt, że były to badania prowadzone w oparciu o wywiad, należałoby się spodziewać szerszych i pogłębionych wypowiedzi, tymczasem najczęściej są one krótkie, ujawniające daną informację, ale często bez szerszego wyjaśnienia. To z pewnością ogranicza zakres poznania, ale świadomie przystąpiłam na taką formę, dostrzegając już w uprzednich rozmowach, że w wielu przypadkach dopytywanie badanego nie przynosiło zamierzonego efektu, bo albo uczeń nic nie dodawał, albo „wzbogacał” wypowiedź faktami zmyślnymi, co łatwo weryfikowałam, znając dane środowisko. Nie byłam zainteresowana odpowiedziami, które mają mi się podobać, moim zamysłem było raczej uzyskanie odpowiedzi na dane pytanie w takiej formie, jaką młody człowiek uzna za odpowiednią lub jaką potrafi przedstawić, zwłaszcza że zakres odpowiedzi stanowi także dodatkowy materiał poznawczy. Zachowawczość czy ograniczona forma odpowiedzi to sygnały możliwych i doświadczanych ograniczeń edukacyjnych i wychowawczych. Nie przeczę, że niekiedy dopytanie badanego przynosi korzyści poznawcze, ale nie zawsze. Dopytywanie może być odebrane jako forma „pouczania” lub wątpliwości, co może wywołać niechęć badanego. Może być postrzegane jako podpowiedź/ukierunkowanie, co sprawi, że badany będzie chciał dostosować swoją wypowiedź do prowadzącego badania. W tym nurcie może też prezentować swoje dalsze odpowiedzi. A przecież badaczowi nie zależy na odpowiedziach poprawnych, ale na prawdziwych (Goode, Hatt, 1965a, 81).

Po zgromadzeniu materiału dokonano jego transkrypcji oraz uporządkowania tematycznego (zakresów pytań) (Babbie, 2003, 406–410). W efekcie utworzono swoiste pola pojęciowe, do których nawiązuje analiza przedsta-

wiona w kolejnej części opracowania. W prowadzonych badaniach świadomie odeszłam od zasady dosłownej transkrypcji, ponieważ wypowiedzi badanych uczniów w wielu przypadkach powielały się i były mocno ograniczone treściowo. Stan ten nasunął przyjęcie przedstawionej w rozdziale empirycznym struktury prezentowania danych. Nie było dla mnie istotne, który uczeń w konkretnej grupie udzielił danej odpowiedzi, ale to, jakich odpowiedzi udzielają wszyscy uczniowie z danej szkoły, z danego środowiska – i rozróżnienie to jest zachowane w prezentowanym układzie. Podobną zasadę przyjąłam w prezentowaniu wypowiedzi nauczycieli i ekspertów, nie różnicując ich *stricte* zawodowo według przedmiotów czy dziedzin sztuki (poza kilkoma zakresami tematycznymi, w których odpowiedzi nauczycieli sztuki czy języka polskiego mogły być znacząco zróżnicowane, a co w wynikach badań zostało odnotowane), istotne było dla mnie bowiem stanowisko nauczycieli jako dydaktyków i wychowawców oraz ekspertów/artystów i edukatorów jako twórców/kreatorów sztuki bez względu na nauczany przedmiot lub dziedzinę sztuki, zwłaszcza że wspomniane grupy osób odnosiły się do różnych obszarów oraz dziedzin sztuki.

W badaniach niezwykle istotne było poznanie opinii ekspertów, osób reprezentujących środowiska artystyczne i edukacyjne, ponieważ osoby te, funkcjonując w danej przestrzeni, tworzą swoistą grupę społeczną, która z odmiennej perspektywy postrzega nie tylko własną dziedzinę sztuki, ale też potrzebę jej implementacji i upowszechnienia w procesie edukacji i wychowania młodego pokolenia. Cel poznania opinii także tej grupy uzasadnia nie tylko chęć wprowadzenia zmian w obszarze edukacji w przestrzeni badanych środowisk, ale przedstawienia takiej możliwości w środowiskach wychowawczych/szkołach całego kraju.

W dalszej kolejności dane uzyskane z wywiadów klasyfikowano do poszczególnych pól problemowych i na tej podstawie przeprowadzono analizę pozyskanego materiału z poszczególnych grup, który następnie zestawiono, porównując dane, ukazując tym samym obraz wycinka badanej rzeczywistości.

Przyjmując niniejszą procedurę badawczą, miałam na uwadze, że: „Świadomość metodologiczna dotyczy zaangażowania w przedstawienie odbiorcom projektu badawczego tak wielu elementów, jak to tylko możliwe [...], procedur i dowodów, które doprowadziły do konkretnych wniosków, zawsze otwartych na możliwość zmiany w świetle nowych dowodów” (Seale, 1999, za: Silverman, 2012, 257). Zakres prowadzonych eksploracji prowadzi do refleksji przytoczonej przez Kirka i Millera: „Badanie jakościowe to zjawisko empiryczne, społecznie zlokalizowane, definiowane przez własną historię, a nie po prostu przypominający zbiór odpadków zestaw rzeczy, które »nie są ilościowe«” (Kirk, Miller, 1986, 10). Trudno bowiem edukację, wychowanie czy sztukę w perspektywie ludzkiego życia traktować jako odpad.

Między potrzebą, preferencjami i możliwościami partycypacji i akceptacji sztuki a oporem jej doświadczania w codzienności Obecność vs. nieobecność sztuki w procesie edukacyjno-wychowawczym (na podstawie badań i analiz)

Koncepcja przedstawionych w pracy rezultatów prowadzonych badań zawiera próbę ograniczenia dwóch wymienionych powyżej wad eksploracji *stricte* ilościowych. Podjęłam próbę poszerzenia pola badań o kwestie jakościowe uczestnictwa respondentów w kulturze, uwzględniając w przyjętym założeniu szereg kwestii jakościowych, takich jak pewne elementy motywacji, uczestnictwa tudzież potrzeb bądź to przejawianych dyspozycji estetycznych. Skupiłam się na wskaźnikach z reguły nieparametrycznych, poniekąd upraszczając ilościowe rezultaty prowadzonych badań i analiz. Przyjęłam, że w opisie zawartym w niniejszym rozdziale dominować będą zwerbalizowane teoretycznie wzory zachowań normatywnych dotyczące określonych reguł kulturowych. Współwystępowanie niektórych zachowań mogących stanowić pewną bazę konstrukcji wielu syndromów zachowań kulturowych w niewielkim stopniu opisują ponadto wyraźnie zarysowane orientacje badawcze.

Co więcej, o czym wspomina cytowany w rozdziale 3 Michał Cebula, dzisiejszy świat społeczny oparty na ugruntowanych, tradycyjnych (starych) wartościowaniach w świadomości publicznej ustępuje miejsca podziałom nowym, których zasady nie są jeszcze do końca wyklarowane w pełni, co powoduje wyraźną dezorientację wśród badanych, poczucie niepewności, a także nawet brak pełnego przekonania w grupie ekspertów (Cebula, 2017, 48). Jak trafnie i autorytarnie stwierdza Mirosława Marody: „Brakuje wskazówek pozwalających na jednoznaczłą lokalizację jednostek w przestrzeni społecznej, a co za tym idzie – rozpoznanie społecznych uprawnień (norm i oczekiwań na przykład w zakresie oznak szacunku) regulujących wzajemne interakcje i stosunki” (Marody 2014, 91–92).

Konsumpcja przestaje być czytelnym komunikatem o pozycji społecznej, nie traci funkcji symbolicznych. Ulega raczej przeorientowaniu na coraz rzadziej szczegółowe dystynkcje (np. wiekowe, płciowe), a także przekształcanie w autonomiczne pole rywalizacji o status, gdzie stawką w grze jest bycie *cool* czy dotrzymywanie kroku czemuś lub bycie w awangardzie (Marody, 2014, 102–104).

Na podstawie przeprowadzonych badań nie było możliwe jednoznaczne rozróżnienie wartości odczuwanych od uznanych (zinternalizowanych) czy też wyraźnie artykułowanych określonych dyspozycji estetycznych.

1. Istota i wartość sztuki a uczestnictwo młodzieży w ofertach instytucji kultury

Jerzy Jedlicki pisząc swego czasu o funkcjonowaniu społecznym, o jakości życia, wspominał o istocie tzw. *dobrego wychowania*, które przez lata było wskaźnikiem statusu społecznego, przynależności do określonej grupy społecznej, wzmacniało podtrzymywanie więzi społecznej. Dbałość o dobre wychowanie wyrażała się w kształtowaniu określonych postaw, zachowywaniu kurtuazji oraz tabu, prezentowaniu powszechnie przyjętych wartości, co przekładało się na estetykę codziennego życia, przynajmniej w określonych grupach. Uznawał stanowisko Kołakowskiego, który pisał niegdyś: „o niebezpieczeństwie zaniku tabu w kulturze współczesnej – że jak się przestaje przestrzegać rozmaitych tabu, choćby na pozór niemądrych czy irracjonalnych, to społeczeństwo się rozprzęga” (Dąbrowska, 2012, 160). W rozważaniach Jedlickiego można odczytać orientację na przestrzeganie pewnych nakazów i nawet jeżeli autor nie posługuje się tym zwrotem, to opis zachowań w określonych sytuacjach ujawnia taki zamysł. To również rodzaj tęsknoty za dawnymi obyczajami, przejawami dobrego wychowania, które regulowały społeczne funkcjonowanie. Dobre wychowanie to niezwykle pozytywne zjawisko w każdym okresie historycznym.

Jedlicki zwraca uwagę, na coś, co wielu nadal, jak przed laty, chciałoby traktować jako tabu, wielu natomiast prezentuje potrzebę pełnej odsłony. Mowa o skrajnym ekshibicjonizmie w kulturze i sztuce, zaniku określonych reguł, dyskrekcji, przekraczaniu wszelkich granic przyzwoitości. A w konsekwencji – poprzez socjalizację i wychowanie – przyjmowanie tego rodzaju postaw jako obowiązujących i „zachęcających” do ich implementacji w praktyce codziennej. Autor ilustruje przedmiotowe refleksje poprzez obecnie bardzo rozpowszechnione i często niebudzące żadnego sprzeciwu stosowanie we współczesnym piśmiennictwie, literaturze oraz społecznej komunikacji wulgaryzmy, słowa degradujące godność człowieka. Zwrócenie uwagi na język jest w pełni zasadne, od niego bowiem rozpoczyna się rozwój człowieka, on jest systemem porozumiewania się i opisu rzeczywistości, winien zatem być poprawny i estetyczny. Tymczasem Jedlicki zauważa, że: „Kiedyś w literaturze pewne słowa były wyklu-

czone. Niepodobna, żeby Maria Dąbrowska użyła w swoim opowiadaniu ordynarnego słowa, nawet jeśli to było opowiadanie o »ludziach stamtąd«. Literatura była wzorem polszczyzny, a przez to – tak się powszechnie sądziło – dobrych obyczajów, choć jasne było, że mogą one skrywać nikczemne postęпки. Dziś jest akurat odwrotnie. Język najbardziej plugawy, zwany kiedyś językiem ulicy, wdarł się do literatury, do filmu, nawet do teatru, i nikogo nie dyskwalifikuje ani nie charakteryzuje. [...] Stopień wulgaryzacji języka, ordynarności słownictwa, a do tego nierespektowanie reguł składniowych, gramatycznych, ortograficznych niezmiennie mnie wzburza” (Dąbrowska, 2012, 163). W tej perspektywie to znamienne, że postępowi cywilizacyjnemu, technologicznemu nie towarzyszy powszechny postęp, rozwój kultury bycia, estetyka, kultura słowa. Przesadą byłoby stwierdzenie, że ów regres dotyczy całego społeczeństwa, na szczęście są jeszcze – choć z obserwacji rzeczywistości oraz percepcji kultury wynika, że w niewielkiej reprezentacji – osoby, dla których język, sposób jego używania stanowią znaczącą wartość, którą niezmiennie należy pielęgnować.

Niniejsze rozważania celowo rozpoczęłam w obszarze języka, bo stanowi on nie tylko materię dziedziny sztuki, jaką jest literatura, ale nakreśla pewną treść i formę – w większym czy mniejszym zakresie – w innych dziedzinach sztuki. Język w sztuce może przybierać różne formy wyrazu: bezpośrednie słowa stanowiące treść literatury, filmu czy spektaklu, ale także ruchu, gestu, muzyki, formy plastycznej czy architektonicznej. Każda forma jest komunikatem artysty skierowanym do odbiorcy, i nie jest obojętne, w jakiej formie ten przekaz się dokona. Podobnie jak słowo pisane czy mówione może nosić wulgarne/ordynarne konotacje, podobnie muzyka czy plastyka mogą poprzez właściwe danej dziedzinie sztuki środki wyrazu sprawić, że przekaz nie będzie osadzony w estetyce. Jak wskazuje dawna, a także część współczesnej twórczości artystycznej, nawet wstydlive/trudne obszary ludzkiej aktywności można opisać bez posilkowania się ordynarnymi zwrotami czy formami. Stosowanie właściwego opisu/języka nie jest wyrazem fałszu, to raczej przejaw dbałości o prawidłową socjalizację i wychowanie oraz poszanowanie siebie i drugiego człowieka. Istotna w tym względzie jest świadomość, że posługiwanie się bezpośrednio czy pośrednio – poprzez własną twórczość – niewłaściwymi formami charakteryzuje jednostkę w jednoznaczny sposób, charakteryzując również środowisko rodzinne, z którego jednostka się wywodzi. Jak zatem przeciwstawić się owym negatywnym, dość powszechnym praktykom? Jak tego dokonać w rzeczywistości nasyconej wulgaryzmami, błędami językowymi? Jednym z rozwiązań, które w moim przekonaniu mogą spowodować istotne zmiany w tym zakresie, jest powszechna edukacja w obszarze kultury i sztuki we wszystkich środowiskach wychowawczych, zwłaszcza w rodzinie i szkole.

„Sztuka jest przywołaniem piękna, stwarzaniem wizji, odbiciem warunków życia, jest wyrazem formy i materii, jest stanem psychicznym, często nawet patologicznym, jest wyrazem wiary, przekazem rozumu jak pismo, harmonii

jak dźwięk muzyczny. Jest wyrazem uczuć i nerwów, zwątpień i niepewności człowieka, jego miłości, ambicji i potrzeb” (Estreicher, 1988, 8). Jerzy Grotowski zauważa, że sztuka jest określoną formułą: „jest (mniej lub bardziej świadomym) kształtem poznawania świata od strony jego jedności z nami samymi, jest kształtem poznawania samego siebie od strony naszej jedności ze światem obiektywnym (z ludźmi i przyrodą). Twórca mówiąc o świecie, mówi o własnym »ja«. Odbiorca, poznając ujęty w dziele sztuki świat, poznaje swoje własne »ja«” (Adamiecka-Sitek i in., 2012, 142). Jakkolwiek różne może być postrzeganie sztuki, odczytywanie własnego „ja” to podstawowy przekaz płynący z dzieła; niezależnie od dziedziny sztuki, jaką reprezentuje, jest jeden wspólny – dotrzeć do widza, czyli zostać zauważonym, odczytanym i zrozumianym. W nie mniejszym stopniu ów przekaz zawiera się w wyzwoleniu emocji i dostarczeniu piękna/estetyki. Obserwując i doświadczając sztuki, można stwierdzić, że znakomita większość spełnia podane kryteria, nawet jeżeli nie wszystkie w równej mierze, to przesłanie/treść zawsze zaistnieją. Każda dziedzina będzie „posługiwała się” odpowiednimi dla niej środkami i formami, tak by ukazać drzemiące w dziele przesłanie w artystycznej formie gotowej do odczytania. W sztuce współczesnej – zasadniczo w każdej jej dziedzinie – obserwujemy często formy, które dalekie są od jednoznaczności przesłania, bo w owej wieloznaczności autor osadził swoje refleksje. Bywa też, że przedmiot, zainscenizowana sytuacja, wydają się pozornie jednoznaczne w przekazie, a tak nie jest – często dane dzieło jest metaforą, którą jak rebus należy rozwiązać. W sztuce doznanie estetyczne czy emocjonalne często poprzedza odczytanie komunikatu płynącego z dzieła, co może uniemożliwiać brak podstawowej wiedzy w danym zakresie, ale odczytanie może też być konsekwencją osobowości odbiorcy, którego doznania estetyczno-emocjonalne nie kolidują z interpretacją dzieła. Niekiedy dany rodzaj percepcji wywoływany jest rodzajem/formą danego dzieła. „W malarstwie bezpośrednia wartość estetyczna obrazu – to piękno danego układu plam barwnych; w rzeźbie – układ linii i architektonika brył; w balecie – piękno ruchów i postaw ciała ludzkiego; w teatrze – organizacja ludzkich postaci, różnorodnych przedmiotów i barwnych plam dekoracji; w obrazach muzycznych – piękno muzyczne utworu; w poezji – rytmika, rymy i w ogóle dźwiękowa wartość słów” (Ossowski, 1966a, 147). W kontakcie z dziełem sztuki nie jest istotna kolejność poznania – poszczególnych sfer – ale samo poznanie/doświadczenie aktywności twórczej drugiego człowieka, dostrzeżenie jego wysiłku i potrzeby skomunikowania się z odbiorcą. Wysiłek, który służy rozpowszechnianiu piękna i dobra poprzez sztukę. W ten sposób zasadniczo postrzegali sztukę starożytni i podobnie jak oni widział ją papież Jan Paweł II, czyniąc sztukę i piękno przedmiotem rozważań, dostrzegając w nich potęgę mocy w prakseologicznym społecznym ujęciu. „Temat piękna jest istotnym elementem rozważań o sztuce. Pojawił się on już wcześniej, gdy wspominałem o zadowoleniu, z jakim Bóg przyglądał się stworzonemu światu. Kiedy Bóg widział, że było dobre to, co stworzył, widział

zarazem, że było piękne. Relacja między dobrem a pięknem skłania do refleksji. Piękno jest bowiem poniekąd widzialnością dobra, tak jak dobro jest metafizycznym warunkiem piękna. Rozumieli to dobrze Grecy, którzy zespalając te pojęcia, ukuli wspólny termin dla obydwu: *kalokagatia*, czyli *pięknodobroć*" (Stróżewski, 2002, 156).

Dostrzeganie piękna w sztuce to cenne doświadczenie, nie powinno ono jednak przesłaniać komunikatu, jaki ona niesie. Trudno nie zgodzić się ze stanowiskiem Hansa-Georga Gadamera, który pisał, że: „sztuki nie należy redukować do wymiaru estetycznego, sztuka odpowiada na ludzką potrzebę ciekawości i prawdy” (Sułkowski, 1992, 100). Sztuka w swoim przedmiotowym wymiarze może przybierać formę identyfikacji i poznania odbiorcy z dziełem, pozwalając na szersze zrozumienie przekazu, a jednocześnie pełniejszy rozwój jednostki. Można powiedzieć, że każda dziedzina sztuki stanowi przestrzeń poznania obejmującą niezmierny obszar ludzkiej obecności na Ziemi. Ponadto znacząca „część sztuki jest odpowiedzią na potrzebę poznania rzeczywistości społecznej i innych ludzi. Idzie i o prawdę wobec siebie i o prawdę wobec świata” (Sułkowski, 1992, 110). Rysująca się tu różnica powodowana jest zasadniczo chęcią i gotowością człowieka do świadomego i bezpośredniego kontaktu z dziełem sztuki, a jednocześnie odczytania zapisanego w dziele komunikatu. Przywołane aspekty wskazują na absolutną wartość sztuki wyrażającą się w wielości zjawisk, zachowań czy form. Nie oznacza to, że sztuka jest powszechnie ceniona – i to jest właśnie zadanie dla edukacji i wychowania, zrozumienie, czym sztuka jest i jaką ma wartość i potencjał, pozwoli bowiem na znaczącą, pożądaną społecznie przemianę, zarówno indywidualną, jak i społeczną.

W prowadzonych badaniach próbowano poznać stanowiska młodzieży (N=100, a 20 uczniów w każdej badanej szkole), nauczycieli (13) oraz ekspertów (19). Opracowując pozyskane wyniki, podjęłam decyzję o takim sposobie ich prezentacji, który co prawda nawiązuje w pewnym zakresie do prezentacji wyników badań ilościowych, ale moim zamysłem było przedstawienie jak najbardziej czytelne, nie tylko pozyskanych wypowiedzi badanych, ale także zorientowanie się, jaki jest rozkład poszczególnych stanowisk/odpowiedzi w tych niewielkich grupach, co pozwala zorientować się jeszcze bardziej, jaki zakres wiedzy/świadomości w danym obszarze prezentuje badana grupa młodzieży. Prowadzenie szerszych analiz w poszukiwanych zakresach, diagnozę rozpoczęto od poznania stanowiska badanych, czym według nich jest i w jaki sposób postrzegana jest sztuka.

Wśród wypowiedzi uczniów szkoły podstawowej w Katowicach określających sztukę dominowały określenia identyfikujące najczęściej sztukę z pięknem: *Sztuka to coś pięknego, stworzonego przez sławnych ludzi, to też dzieła wykonane przez sławnych artystów*. Pojawiła się też wypowiedź, że sztuka: *to dzieło; to coś pięknego*. Identyfikacja sztuki z pięknem jest powszechnym stanowiskiem w dyskursie społecznym/medialnym, dlatego socjalizowani w nim uczniowie, a może także na bazie własnych odczuć, sytuują sztukę w przestrzeni piękna.

W wypowiedziach pojawiały się określenia opisujące sztukę jako: *coś wykreowanego przez artystę; coś, co zachwyca*. Jeden z uczniów zwrócił uwagę na proces powstawania dzieła sztuki, który: *wymaga dużo pracy i staranności*. Kilku uczniom sztuka kojarzy się z określoną dziedziną sztuki: *kojarzy się z rysunkiem, malarstwem; sztuka to plastyka; sztuka to muzyka*. Identyfikacja sztuki – jak wskazują wyniki badań – właśnie z plastyką czy muzyką ma uzasadnienie zapewne w szkolnej realizacji zajęć we wspomnianych zakresach.

W wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej z województwa małopolskiego pojawiały się określenia postrzegające sztukę jako: *zdolność do różnych czynności*, co może stanowić odniesienie do częstych określeń używanych w komunikacji społecznej, opisujących pewne umiejętności człowieka jako sztukę ich wykonywania. To zapożyczenie może być wyrazem uznania dla danej czynności/pracy postrzeganej jako coś nadzwyczajnego, wspaniałego, szczególnego, niemal jak dzieło sztuki. Mianem sztuki określano też: *Rzeczy, które uważamy za piękne i dzięki nim czujemy się szczęśliwi*. Ta wypowiedź nakreśla kilka obszarów, z którymi łączy się sztuka: to postrzeganie cech sztuki w przedmiotach, które niekoniecznie są *stricte* dziełami stworzonymi przez artystów, ale są przedmiotami, które w ocenie jednostki są sztuką, bo są piękne, czy to z powodu funkcji, formy czy barwy. To indywidualne odczucie, które pozwala jednostce samodzielnie określać, co dla niej jest sztuką, ponieważ jest piękne. Znamienne w tej wypowiedzi jest to, że badany identyfikuje piękno z poczuciem szczęścia. Ta wzajemność „odkryta” przed wiekami przez starożytnych filozofów i rozwijana w kolejnych stuleciach wskazuje, że absolutne wartości: piękno i dobro (szczęście) są nieprzemijające. To ukazuje, że jakaś siła drzemiąca w rozwoju człowieka „każe” lub „pozwala” w pięknie poszukiwać szczęścia.

Sztuka kojarzona z pięknem pojawia się w kilku innych wypowiedziach, w których czytamy: *Sztuka to piękno, które sami tworzymy, to piękno, które nas otacza*. Przywołana wypowiedź sugeruje, że sztuka nie musi odnosić się do dzieł twórców w poszczególnych dziedzinach, może stanowić określenie twórczości/aktywności każdego człowieka, ale też przestrzeni – w wymiarze przyrodniczym, kulturowym czy społecznym – która jawi się jako piękna.

Uczniowie z badanej grupy w kilku przypadkach podobnie jak w grupie katowickiej, identyfikowali sztukę z dziedzinami sztuki, zwłaszcza z plastyką, muzyką i literaturą, dwóch badanych dostrzegło inne dziedziny tworzące sztukę: *Sztuka to literatura, muzyka, obrazy/plastyka, taniec, teatr, film, architektura*. Dla jednego z uczniów: *Sztuka to instytucje kultury – teatr, kino, muzeum*. To istotne poznawczo spostrzeżenie, pozwala bowiem sądzić, że uczniowie dostrzegają w przestrzeni społecznej instytucje kultury – nawet te, które nie występują w miejscu zamieszkania badanego – wyznaczając im tym samym znaczące miejsce w przestrzeni życia codziennego.

Mimo znaczącej różnicy pomiędzy dwoma środowiskami – Katowicami i niewielkim miastem w woj. małopolskim – w wypowiedziach badanych

uczniów szkół podstawowych nie dostrzeżono zasadniczo różnicy w określaniu sztuki. Podobieństwo, a niekiedy niemal identyczność wypowiedzi sprawiają, że można sądzić, iż w tym zakresie środowisko zamieszkania nie różnicuje odczuć i postrzegania badanych.

W badanym obszarze diagnozowano również postrzeganie/rozumienie sztuki przez uczniów gimnazjum w Katowicach oraz we wsi w województwie mazowieckim. W wypowiedziach katowickich gimnazjalistów odnajdujemy sformułowania, które sytuują sztukę w bardzo osobistym wymiarze – zarówno twórcy, jak i odbiorcy: *sztuka to kultura osobista; wyobraźnia przeniesiona na papier; efekt ludzkiej wyobraźni; to kreatywne spojrzenie na świat*. Wymienione tu wypowiedzi nawiązują do sfery duchowej, projekcji, ekspresji, wyobraźni, które to obszary są odpowiedzialne za realizację wyższych potrzeb, ale tak niezbędnych w codziennym życiu. Jeden z uczniów ujawnił, że dla niego sztuka jest: *formą ekspresji własnych odczuć, ukazania siebie czy nie wiem jeszcze czego, nie umiem określić, najlepiej ujął to A. Warhol: „Art is what you can get away with”*. Ta wypowiedź to nie tylko wskazanie zależności i potrzeby sztuki w codzienności, ale jednocześnie świadomość niedoskonałości określenia, przyznania się do niewiedzy, a to dopiero jest „sztuką”.

Kilku uczniów opisując sztukę, wskazało na jej różnorodne funkcje: *Sztuka nas rozwija, kształtuje i uświadamia; Jest formą zrozumienia, wnikięcia w coś głębiej; Jest odskocznią od rzeczywistości*. To spojrzenie na dydaktyczne, wychowawcze i społeczne funkcje ujawnia, że młodzież nie postrzega sztuki wyłącznie przez pryzmat artyzmu i estetyki czy emocji, ale także dostrzega jej rolę w codziennym, prakseologicznym ujęciu. Znamienne, że w wypowiedziach tych uczniów nie znajdujemy odniesień do piękna jako takiego, a raczej do praktycznego wymiaru zastosowania sztuki.

W wypowiedziach uczniów gimnazjum ze wsi w woj. mazowieckim daje się zauważyć inny od zaprezentowanego kierunek postrzegania sztuki, bardziej identyfikujący się z wypowiedziami uczniów ze szkół podstawowych. Od kilku uzyskano podobne wypowiedzi ukazujące sztukę jako: *dziedzinę sztuki; sztuka to malarstwo, obrazy, literatura, muzyka, spektakle*. Dla większości badanej grupy sztuka to muzyka i plastyka, zatem obszary, które występują w systemie szkolnym, w ramach zajęć artystycznych. Dla trzech osób sztuka identyfikuje się jednoznacznie z plastyką: *Sztuka to obrazy przedstawiające talent i piękno; Sztuka jest pokazaniem świata za pomocą obrazów; Sztuka to są przeróżne obrazy wykonane przez słynnych malarzy*. To stanowisko, które często obserwujemy wśród dorosłej części naszego społeczeństwa – mówienie o sztuce, a w domyśle o plastyce/malarstwie.

To znamienne, że tylko jeden z badanych uczniów identyfikował sztukę z rozrywką: *Sztuka to rozrywka, forma realizacji czasu wolnego*. Marginalne osadzenie sztuki w sferze rozrywki, wolnego czasu zastanawia, od pradziejów bowiem to ta właśnie sfera identyfikowała się zasadniczo ze sztuką, inne przy-

pisywane sztuce funkcje pojawiły się nieco później. Podstawowym zamysłem tworzenia pierwotnych dziedzin sztuki – muzyki, tańca, teatru – była rozrywka. W dobie obecnej nadal poszczególne dziedziny sztuki znacząco wypełniają ten obszar życia człowieka. W wypowiedziach znajdujemy odniesienia do piękna i inspiracji: *Sztuka jest pięknem i dlatego mnie inspiruje; Sztuka to coś, co inspirowa lub jest czymś pięknym*. Ta koniunkcja lub dysjunkcja wskazuje, że niezależnie, czy pierwotna jest inspiracja czy piękno, obie te kategorie blisko ze sobą korespondują, stwarzając idealne pole rozwoju dla człowieka. Wskazuje na to również wypowiedź jednego z uczniów: *Według mnie sztuka rozwija człowieka i jest w moim życiu ważnym elementem*. To dojrzała refleksja sugerująca, że sztuka jest stałym elementem życia młodego człowieka.

Dostrzeżona pewna rozbieżność w wypowiedziach uczniów gimnazjum z Katowic oraz mazowieckiej wsi ma zapewne różne uwarunkowania, które na tym etapie badań było trudno zdiagnozować. Niezależnie jednak od przedstawionych wyników ważne, że uczniowie potrafią, przynajmniej w tym zakresie podzielić się własnymi odczuciami w opozycji do kilku przykładów wypowiedzi uczniów – jednego z gimnazjum katowickiego i trzech z gimnazjum we wsi mazowieckiej – którzy stwierdzali krótko: *Nie wiem*.

Jak już zaznaczałam, badania obejmowały próbę badawczą zasadniczo uczniów szkół podstawowych i gimnazjów, w których systematycznie realizowane były zajęcia z muzyki i plastyki. Ponieważ w liceach zajęcia ze sztuki – muzyki czy plastyki, wiedzy o kulturze – niezależnie od nazwy, jaka obowiązywała w perspektywie minionych ostatnich dekad, były prowadzone w różnym cyklu i zakresie, trudno tu mówić o pełnej systematyczności, postanowiłam zatem, że młodzież z liceum także będzie włączona do badań jako grupa dodatkowa. Młodzież licealna to grupa, która, jak należy założyć, miała zajęcia z muzyki i plastyki w szkole podstawowej i gimnazjum, w liceum natomiast ten rodzaj zajęć nie jest często obowiązkowy. W liceum treści z zakresu kultury i sztuki wprowadzane są na zajęciach z wiedzy o kulturze, które mają formę fakultatywną/nieobowiązkową. W systematycznej wersji funkcjonują najczęściej w klasach o profilu humanistycznym. Dlatego istotne wydało się pozyskanie wiedzy w tym zakresie od młodzieży, która nie zawsze ma możliwość kontynuacji edukacji w zakresie sztuki.

Odpowiadając, czym jest sztuka, kilku badanych identyfikowało ją bezpośrednio z pięknem: *Kreowanie piękna przez człowieka; Czymś, co można podziwiać; To artystyczne ukazanie piękna* czy wprost: *Sztuka jest pięknem*. Skłonność do identyfikowania sztuki z pięknem wydaje się naturalną potrzebą człowieka poszukującego, często nieświadomie, piękna i symetrii, bo to te wartości stymulują rozwój mózgu, a zatem i jednostki w holistycznym wymiarze. Licealiści wskazywali też na określone funkcje, które sztuka pełni w życiu jednostki: *jest formą wyrażania siebie; rozwija wyobraźnię; umożliwia przejawy własnej ekspresji; jest formą badawczą/poznawczą*. Ten prakseologiczny wymiar sztuki

uzupełniają słowa jednego z licealistów, który sztukę określał jako: *zbiór zjawisk tworzonych dzięki kreatywności ludzkiej, występuje w formie użytkowej i czysto estetycznej*.

Podobnie jak poprzednie grupy licealiści opisując sztukę, identyfikowali ją – w kilku przypadkach – z literaturą, muzyką oraz po raz pierwszy z rzeźbą. To cenne, chociaż jednorazowe doświadczenie ukazane w badaniach, dostrzeżenie, że plastyka to nie tylko rysunek czy malarstwo. W tej grupie również „wyznaczono” sztuce funkcję rekreacyjną: *Sztuka uprzyjemnia czas wolny*, wskazując logiczne powiązanie tych dwóch bytów, zdiagnozowano także, że sztuka została mylnie odczytana jako kultura w socjologicznym ujęciu: *Sztuka jest wszystkim, co nas otacza – historią, dziedzictwem, przedmiotami itp.* Taka interpretacja wskazuje znaczące deficyty edukacyjne u uczniów, którzy nie potrafią wyróżnić sztuki z obszaru szeroko rozumianej kultury. Określenie zjawiska/sytuacji w kontekście indywidualnych odczuć nie zawsze jest proste, zwłaszcza gdy dany obszar jest jednostce nie do końca znany.

Znając kierunek myślenia młodego pokolenia pozwalający na wskazanie ujęcia rozumienia/odczuwania sztuki, postanowiono zdiagnozować ów obszar wśród nauczycieli, pedagogów pracujących w szkole. Różnorodność wypowiedzi pokazuje nie tyle odmienność tematyczną prowadzonych zajęć – sztuki, języka polskiego, geografii, matematyki, historii czy zajęć opiekuńczych (pedagogów) – ale trudność w definiowaniu obszaru kultury, wobec którego już starożytni nie byli jednomyślni. Wśród prezentowanych wypowiedzi odnajdujemy kilka takich, które wskazują, że: *Sztuka to piękno i brzydota przedstawiana w malarstwie, rzeźbie i literaturze* (nauczyciel sztuki). Inny wskazuje: *Sztuka jest inspiracją, pozwala na wyzwolenie emocji, wzbogaca mój świat emocji* (nauczyciel sztuki). W grupie nauczycieli języka polskiego dominowała następująca odpowiedź: *Sztuka to szeroko rozumiany dorobek ludzkości, który jest wynikiem dzieł twórców, a odbiorcy daje doznania estetyczne*. Niektórzy z badanych nauczycieli potwierdzali trudność w opisie, czym sztuka jest dla jednostki, podejmowali jednak to swoiste wyzwanie, czego przykładem jest wypowiedź jednego z nich: *Zakładam, że istotą nie jest próba zdefiniowania pojęcia, które od czasu turpizmu i popartu traci swe dotychczasowe znaczenie. Ponadto nie jest ono możliwe do kompletnego określenia (czy to, co dzisiaj sztuką jeszcze nie jest, jutro nią nie zostanie nazwane); być może należy się skłonić do twierdzenia, że w dzisiejszych czasach sztuką może być wszystko (?). Dla mnie sztuka jest częścią dorobku kulturowego cywilizacji, która obejmuje najróżniejszą twórczość artystyczną, która jest odzwierciedleniem myśli i emocji autora, a powstaje ona pod wpływem doznanych bodźców. Najogólniej mówiąc, sztuka to tworzenie, odtwarzanie, przetwarzanie, wyrażanie rzeczy, form i idei, które mogą dostarczać (ale nie muszą) przeżyć estetycznych, intelektualnych i emocjonalnych. Dziś o sztuce nie decydują tylko kryteria artystyczne, ale i często bardzo subiektywne odczucia pojedynczego odbiorcy, odbiór ogółu, a przecież jedynie według kryteriów artystycznych można określić, czy dane dzieło*

jest sztuką czy nie. Sztuka jest podstawowym składnikiem kultury (każdego czasu) (nauczyciel sztuki).

Nie tylko nauczyciele realizujący określone treści nauczania w perspektywie edukacyjno-wychowawczej funkcji szkoły, ale także pedagodzy zauważali: *Sztuka jest dziedziną twórczości człowieka dającą możliwość wypowiedzenia się (pedagog).*

W trakcie prowadzonych eksploracji badawczych pozyskano informacje od dwóch pracowników kuratorium oświaty (południe Polski) z wykształceniem pedagogicznym w zakresie filologii polskiej. Zapytani o rozumienie sztuki, odpowiadali, że to: *szeroko rozumiana twórczość artystyczna*. Inna wypowiedź wskazuje: *Sztuka to wartość, która sprawia, że życie jest przyjemniejsze, bardziej wartościowe, pełniejsze. Jest „oderwaniem” od codzienności, banalności, dostarczeniem istotnych przeżyć, refleksji, zatrzymaniem się na chwilę i zastanowieniem nad istotą życia*. Wypowiedzi zwracają uwagę na duchowy zakres oddziaływania sztuki, który przeistacza się w formę rozwojową obejmującą zasadniczo wszystkie sfery aktywności człowieka.

Edukacja w zakresie kultury i sztuki należy głównie do rodziny i szkoły, co podyktowane jest przede wszystkim procesem rozwojowym dziecka i środowiskiem jego wychowania. Jeżeli jednak celem danej edukacji jest zdobycie wiedzy w danym zakresie, umożliwiającej holistyczny rozwój, to ważne jest również stanowisko swoistych ekspertów – osób tworzących sztukę lub jej kreatorów i edukatorów w instytucjach kultury.

Wypowiedzi ekspertów: twórców, kreatorów, edukatorów zawierają różne ujęcia sztuki – to cenne, bo ukazują, jak obszerny to zakres i jak wiele można dzięki sztuce zyskać w ujęciu indywidualnym i społecznym. Zasadniczo pojawiają się tu wypowiedzi wskazujące, że: *Sztuka to piękno, coś ważnego lub: Całokształt materialnego dorobku jednego człowieka-artysty lub grupy ludzi. Obejmuje okres od prehistorii do czasów współczesnych*. Zdecydowanie wypowiedzi orientują się wokół zadań/funkcji, jakie sztuka pełni w życiu jednostki, jej rozwoju oraz postrzeganiu jej jako stałego elementu codzienności. Część wypowiedzi wprost wskazuje, że: *Sztuka jest nieodzowną częścią ludzkiego życia i działalności, ważną częścią życia codziennego*. Zwrócenie uwagi na stałą obecność w codzienności jest istotnym podkreśleniem rangi, jaką sztuka ma w codziennym życiu każdej jednostki, nawet jeżeli ona nie jest tego świadoma. Część twórców z kolei dostrzega w sztuce możliwości ekspresji i kreatywności: *Sztuka jest sposobem wyrażania emocji, przekazem swoich pomysłów, ukazaniem jakiejś części świata; Sztuka to kreatywność. Twórcze podejście do otaczającej nas rzeczywistości; Sztuka jest to sposób wyrażania siebie – własnych odczuć, emocji, przeżyć. Środek wyrazu*. Takie ujęcie sztuki jest znamienne, zważywszy na charakter aktywności twórców/kreatorów/edukatorów. Jednocześnie jest ukazaniem szerszej społeczności, jak poprzez sztukę można wyrazić indywidualizm, własne pragnienia i potencjały. W wypowiedziach pojawiły się ponadto stanowiska wskazujące, że:

Sztuka jest motywem życia, wyznacznikiem poziomu kulturalnego kraju, darem, predykatorem rozwoju osobistego, koniecznością. Ten przywołany szeroki zakres przypisywanych funkcji sztuki to cenna lekcja, zwłaszcza dla młodego pokolenia. Ujęcie, że sztuka jest koniecznością, wskazuje na potrzebę włączenia jej w proces edukacyjno-wychowawczy, tak by wykształcić świadomość jej wartości. Równie cenną refleksją jest dostrzeżenie w niej potencjału nie tylko *stricte* artystycznego, ale także historycznego i społecznego, zwłaszcza w obszarze relacji społecznych oraz spędzania czasu wolnego – jak czytamy, sztuka to: *Sposób na utrwalenie wspomnień przez własną wizję artystyczną czy sposób wyrażania emocji, przeżyć drogą komunikacji międzyludzkiej, rozrywką, odpoczynkiem.*

Ciekawym przykładem postrzegania sztuki są słowa Tadeusza M. Siary, artysty grafika: „Sztukę rozumiem jako język, którym można porozumieć się z drugim człowiekiem. Nawet jeśli to tylko szept – chciałbym, aby był słyszalny i zrozumiały” (Siara, b.r., 7). Artysta wskazuje także, że „dzieło sztuki, w którym nie ma zawieszono go znaku zapytania, jakiejś tajemnicy, chwili, która trwa – jest dziełem martwym. Jak powiedział Saint-Exupéry »najważniejsze jest niewidzialne dla oczu«” (Siara, b.r., 7). W tym kontekście zasadne jest przywołanie stanowiska Krystyny Szaraniec, długoletniej dyrektor Teatru Śląskiego im. S. Wyspiańskiego w Katowicach: *Sztuka jest dla mnie wartością wzbogacającą moje życie i rozwój wewnętrzny oraz poszerzającą wiedzę, uwrażliwiająca na piękno i stany emocjonalne.* Z kolei dla obecnego dyrektora wspomnianego Teatru, Roberta Talarczyka, sztuka jest: *Sposobem komunikowania się ze światem. Osobistą przestrzenią, którą znam i rozumiem.* Przywołane wypowiedzi ekspertów nawiązują w pewnym zakresie do wypowiedzi uczniów i nauczycieli, ale, co wydaje się oczywiste, w zdecydowanie większym stopniu zwracają uwagę nie tylko na estetykę i artystyczny wymiar sztuki, ale na jej aspekt ekspresyjny, który przekłada się na rozwój jednostki i społeczeństwa. Rozumiejąc prakseologiczny jej wymiar, jednocześnie dzieląc się własnymi refleksjami, eksperci tworzą cenną perspektywę namysłu nad sztuką jako obszarem edukacji i wychowania.

Przedstawione różne stanowiska ukazujące, czym dla badanych jest sztuka, pozwalają wnioskować, że dla wielu jest ona wartością zarówno w wymiarze autotelicznym, jak i instrumentalnym. Wartość sztuki ma różne wymiary oraz zakresy i zasadniczo odczucie, czy sztuka stanowi wartość – autoteliczną czy instrumentalną – warunkowane jest indywidualnymi doświadczeniami poszczególnych jednostek. W codziennym życiu człowiek realizuje indywidualne scenariusze w oparciu o szereg wartości, które pozwalają osiągnąć satysfakcję, zadowolenie, w konsekwencji odczucie, że podejmowane aktywności w ciągu całego życia sprawiają, że jest ono wartościowe. Wobec – jak już określono – stałej obecności sztuki w codzienności postanowiono zweryfikować stanowiska badanych, kierując do nich pytanie, co to znaczy, że sztuka jest wartością. Interesujące było, czy w tak różnych grupach uwidocznia się istotne różnice w tym zakresie.

Analizując wypowiedzi uczniów szkoły podstawowej w Katowicach, odnotowano niemal pełną zgodność co do wartości sztuki. Zwrócono jednak uwagę, że uczniowie zasadniczo nie potrafili swojego stanowiska uzasadnić, podając jedynie, że o wartości decyduje piękno sztuki. Trzech uczniów nie potrafiło odpowiedzieć, prezentując stanowisko: *Nie wiem*. Również w grupie uczniów z niewielkiego miasta w woj. małopolskim, poza czterema głosami negacji, dominowało stanowisko potwierdzające wartość sztuki. Pojawienie się czterech wypowiedzi negujących wartość sztuki w obu badanych grupach budzi zastanowienie w sytuacji, gdy już od początku edukacji szkolnej uczniowie są wprowadzani w przestrzeń kultury i sztuki. Od czwartej do siódmej klasy mają zajęcia programowe z muzyki i plastyki, wydaje się zatem, że już na bazie przekazywanych treści ich stanowisko powinno identyfikować sztukę, poszczególne jej dziedziny, z wartością, i to w obu zakresach. Tymczasem zaprezentowane wypowiedzi mogą ujawniać niedostatek przedmiotowej edukacji, brak odpowiedniej wiedzy czy przekonania o wartości sztuki.

Inny obraz odnajdujemy w wypowiedziach gimnazjalistów. W grupie katowickiej nikt z badanych nie miał wątpliwości w przedmiotowym zakresie, przeciwnie – młodzież potrafiła rozwinąć/uzasadnić własne zdanie. Wypowiedzi podkreślały wartość sztuki w odniesieniu do rozwoju człowieka: *Sztuka jest wartością, warto o nią zabiegać właśnie dla tego przekazu, który zmienia nas na lepsze i pomaga zrozumieć otaczającą nas rzeczywistość; definiuje nasz charakter; jest niezbędna do życia każdego człowieka*. Dostrzegano także jej wartość w kontekście wspólnoty wartości estetycznej, artystycznej i prakseologicznej: *Sztuka jest wartością, dzięki której następne pokolenia mogą podziwiać pracę mistrzów sprzed wieku; uczy dostrzegania piękna w prostych, codziennych czynnościach; jest wartością, bo jest piękna; jest czymś ważnym*.

Odmienne wypowiedzi prezentowali uczniowie gimnazjum z mazowieckiej wsi, którzy wartość sztuki dostrzegali w wymiarze materialnym: *Posiada wartość finansową*. Dostrzeganie wartości finansowej jest logiczne, dzieła sztuki bowiem, zarówno te z dawnych czasów, jak i dzieła współczesne, osiągają znaczącą wartość, trudno to zatem pomijać. Niepokojące jednak jest, gdy młodzież potrafi dostrzec wartość sztuki wyłącznie w tym aspekcie. Pojawiały się także wypowiedzi wskazujące, że: *Sztuka pozwala na rozwój zainteresowań; jest ważnym elementem życia*. W grupie tej pojawiły się również stanowiska wskazujące na brak wiedzy i wątpliwość: *Nie wiem lub Nie sądzę, że sztuka jest wartością*. W wypowiedziach młodzieży (gimnazjalistów) z Katowic oraz młodzieży z mazowieckiej wsi widać istotne różnice. Czym spowodowane? Myślę, że u uczniów ze szkoły podstawowej decydujące są niedostatki edukacji szkolnej oraz braku wsparcia i kształtowania potrzeby korzystania ze sztuki ze strony rodziców. Interesujące w tym zakresie było przedstawienie stanowiska młodzieży licealnej. Wypowiedzi obejmowały różne obszary rozwoju człowieka: *Jest wartością, bo edukuje; rozwija umysł i wpływa na emocje; doświadczania piękna: Sztuka poprzez swoje*

treści jest wartością; Dzięki sztuce możemy odkrywać piękno świata; Dzięki sztuce życie nabiera barwy, staje się ciekawsze. Odnotowano także wypowiedź łączącą aspekty materialne i codzienność życia: *Sztuka jest cenna nie tylko w aspekcie materialnym, ale jest ważna w codziennym życiu.* Trafnym spostrzeżeniem było określenie, że: *Wartość sztuki przejawia się poprzez swoje treści.* Różnorodność i zakres wypowiedzi młodzieży w obszarze postrzegania sztuki jako wartości ujawniają zarówno potrzebę rozwoju kształcenia w przedmiotowym zakresie, jak również upowszechniania sztuki, tak by jej wymiary artystyczny i prakseologiczny stały się powszechnie dostępne.

Podczas diagnozowania rozumienia/postrzegania sztuki jako wartości przez młode pokolenie zasadne stało się poznanie opinii nauczycieli, którzy powinni włączać treści i aspekty sztuki do programowych zajęć lub prowadzą lekcje z przedmiotów związanych ze sztuką. Wypowiedzi konstruowane przez nauczycieli były także różnorodne. Nauczyciel sztuki wskazywał, że *Sztuka jest dorobkiem wielu pokoleń i to zaświadcza o jej wartości.* Poloniści dopatrywali się wartości sztuki w jej użyteczności: *Sztuka jest wartością wtedy, kiedy prowokuje do myślenia, działania, zmienia człowieka; Jest wartością poznawczo-społeczno-kulturową.* O wartości sztuki świadczy to, że jest *wartością pożądaną, akceptowaną, wyróżniającą.* Przedstawiony kierunek myślenia można interpretować w różnych ujęciach, postrzegając sztukę jako wartość z perspektywy treści, przekazu, formy, estetyki, barwy, doznawanych emocji czy z uwagi na jej praktyczny wymiar. Jest bytem zapewne akceptowanym przez znakomitą większość, sens jej istnienia tudzież użyteczność – w sferze duchowej czy fizycznej – nie jest już jednak tak powszechnie oczywisty. Sztuka wyróżnia się w przestrzeni. Można też odnieść owo wyróżnienie do ludzi, którzy chcą i potrzebują doświadczać sztuki w codzienności, i to jest znamienny wyróżnik. Wśród nauczycieli pojawił się też głos sygnalizujący, że: *Sztuka jest wartością samą w sobie; Tworzy kolejne wartości potrzebne do godnego, dojrzałego życia.* W tym zakresie odnotowano też odpowiedź pracownika kuratorium postrzegającego: *wartość sztuki nie w wymiarze materialnym, ale duchowym. Wartość – samo słowo już mówi o tym, że to coś cennego, ważnego, właśnie wartościowego. Wartość w postaci emocji, przeżyć, doświadczeń.* Słowa te niejako potwierdza druga wypowiedź, określając sztukę jako „pokarm” dla duszy.

Analizując stanowiska badanych uczniów oraz nauczycieli i pracowników kuratorium, nie sposób nie zauważyć, że wartość sztuki w tym gronie zlokalizowana jest przede wszystkim w jej wymiarze artystycznym, estetycznym i duchowym, wskazują jej wartość edukacyjną, poznawczą i rozwojową. Znacznie rzadziej – w kontekście wartości – wskazywano aspekty materialne sztuki, nie wyłączając wszelako tego obszaru. To znaczące, że wspomniane grupy nie dość, że dostrzegają wartość sztuki, to również sytuują ją w obszarach, które rozwijając się/wspomagając sztuką, pozwolą na kształtowanie nie tylko indywidualnej sfery życia, ale także zróżnicowanych kulturowo i etnicznie społeczeństw.

W prowadzonych rozważaniach niezwykle istotne było włączenie w prowadzony dyskurs wypowiedzi ekspertów (artystów, kreatorów i edukatorów sztuki), poznanie stanowiska osób, które na co dzień funkcjonują w przestrzeni sztuki – tworząc ją, kreując projekty popularyzujące sztukę oraz edukując w zakresie sztuki. Interesujące było sprawdzenie, czy i w jakim zakresie opinie ekspertów różnią się od przywołanych wcześniej stanowisk. Prezentacja wybranych wypowiedzi pozwoli na szersze spojrzenie, jak twórcy i edukatorzy sztuki postrzegają jej wartość. Odnajdujemy tu szerokie ujęcia, odnoszące się do społecznego funkcjonowania, takie jak: *Sztuka może nieść w sobie przesłanie, komunikować wartości, szerzyć dobro, piękno, wzbudzać pragnienie piękna. Może, bo nie wszystko, co nazywane jest sztuką, jest nośnikiem wartości; Myślę, że sztuka dopełnia nas kulturowo. Każdy kraj, każde społeczeństwo. Pojedyncza jednostka ma inne odczucia w stosunku do sztuki, jednak jest ona potrzebna, bo wyróżnia na tle innych.* To istotne zwrócenie uwagi, że nie każdy przedmiot, zjawisko nazywane sztuką naprawdę nią jest, nie niesie zatem pożądanej wartości. Zwłaszcza wspólnie, gdy tak często zbyt pochopnie i bez namysłu określa się coś mianem sztuki, w sytuacji, gdy nie spełnia określonych, przyjętych przez pewne gremia wymogów. Postrzegając sztukę w sferze wartości, eksperci chętnie wskazywali nie tylko na jej funkcje, ale także wskazując na wpływ, jaki ma na postrzeganie rzeczywistości/świata. Czytamy m.in., że: *Sztuka wyznacza granice, przekracza granice, poszukuje, rozwija, tworzy, odpowiada na pytania, mówi o tym, czego powiedzieć się nie chce, jest najbardziej obiektywnym interpretatorem świata, nie ocenia.* Zwrócenie uwagi na przekraczanie przez sztukę granic – niezależnie, czy to w rzeczywistości czy w ujęciu metaforycznym – każe uznać sztukę nie tylko za – jak zauważył ekspert – *najbardziej obiektywnego interpretatora świata*, ale za czynnik modelujący i porządkujący tak niepokojącą współczesną rzeczywistość. To nawiązanie do koncepcji Baumana ujmującego kulturę i sztukę jako niezbędny aspekt pożądanej zmiany społecznej.

Inne wypowiedzi ekspertów ukazują sztukę jako: *wartość nieprzemijającą i bezcenną*, rola kreatora rzeczywistości może być zatem stała i niezmiennie służyć człowiekowi, w ujęciu indywidualnym i społecznym: *Niosąc walor/przekaz, oddziałuje na system wartości każdego człowieka, jednocześnie: oferuje człowiekowi coś cennego.* Eksperci zauważają również, że: *Wartość sztuki wyraża się w talencie, zdolności i wkładzie twórcy, które przekładają się na wartość materialną dzieła.* To trafne spostrzeżenie, bez zaangażowania i talentu artysty nie byłoby bowiem sztuki. Wspomniano tu o wartości materialnej, dla mnie – jako odbiorcy – bardziej znamienne, cenne jest oddziaływanie i piękno danego dzieła, a wartość materialna jest tu wtórna.

Według Krystyny Szaraniec rozumienie wartości sztuki wyraża się następującymi słowami: *W skali globalnej rozwój i dokonania artystyczne poszczególnych narodów są wspólną skarbnicą, z której korzystają wszyscy.* To zdanie niemal spina wcześniejsze refleksje/opinie, ukazujące tak znaczącą wartość sztuki tworzonej

przez artystów z różnych krajów, którzy umożliwiają wszystkim czerpanie z jej zasobów. Wspomniana tu skarbnica dzieł sztuki jest wspólnym dziedzictwem byłych, obecnych i przyszłych pokoleń bez względu na odmienności kulturowe, religijne, etniczne czy polityczne. W tym wskazaniu sztuka jawi się jako płaszczyzna poznania, wzajemnego uznania i szacunku.

Nie sposób odmówić sztuce niosącej tak wiele treści gromadzonych przez pokolenia znaczenia, wartości, które poprzez stałe towarzyszenie człowiekowi wniosła do ludzkiej cywilizacji. Analizując wypowiedzi badanych, reprezentantów wszystkich grup, zauważamy różnorodność określeń sztuki, wskazań, w czym badani upatrują jej wartości, co zaświadcza nie tylko o szerokim polu jej obecności/aktywności w przestrzeni społecznej, ale też o dostrzeżeniu jej w wielości czynników, które kształtują i wypełniają przestrzeń życia. A to istotny początek w drodze jej poznawania, rozumienia i włączenia do indywidualnego scenariusza życia. „Sztuka jest wartością, którą człowiek w miarę podnoszenia poziomu swojej kultury estetycznej coraz lepiej sobie przyswaja; jest wartością, która często bywa najpierw obca, wykraczająca poza ramy aktualnych potrzeb człowieka, a w procesie nabywania wiedzy, doświadczeń i rozwijania wrażliwości estetycznej staje się nie tylko niezbędnym składnikiem życia, lecz nadto niezastąpionym elementem struktury osobowości, niezbędnym dopełnieniem człowieka” (Gołaszewska, 1989, 39). Wartość sztuki, jej potencjał wyraża się również w jej „czynnościach” skutkujących doznaniem emocjonalnymi odbiorcy. Emocjonalność, możliwość doświadczania emocji, to sfera życia człowieka, wartość niezbędna do ukazania jego człowieczeństwa. Kształtowanie umiejętności wyrażania emocji jest ważne nie tylko w kontekście rozwojowym człowieka, ale także w kontekście społecznego funkcjonowania – budowania relacji, wzajemnych postaw i szacunku. Różnorodność zachowań emocjonalnych zależna jest w znacznym stopniu od doświadczeń wychowawczych i socjalizacyjnych, od sytuacji, które napotykamy na drodze naszego życia. Wyrażane emocje są ilustracją stanu, jakiego człowiek w danym czasie doświadcza – radości, zadowolenia, szczęścia, sukcesu, smutku, lęku, agresji, porażki. Każdy z przywołanych stanów wpisany jest w życie każdej jednostki, zmienne jest tylko nasycenie i powszechność/dominacja stanów pozytywnych nad negatywnymi lub odwrotnie. Dominacja owa warunkowana jest z jednej strony naszą indywidualnością, postępowaniem i wspomnianym doświadczeniem wychowawczym/socjalizacyjnym, czyli aktywnościami zależnymi od nas samych, z drugiej – czynnikami zewnętrznymi, które „leżą” poza zasięgiem wpływu jednostki. A skoro przynajmniej w pewnym zakresie możemy decydować o naszych stanach emocjonalnych, to warto zwrócić uwagę na te obszary, które pozwolą nam kształtować doświadczenia odczuwania i wyrażania emocji. Jednym z takich obszarów jest sztuka. Dzieła sztuki, reprezentujące poszczególne jej dziedziny, stwarzają znakomite pole do wyrażania emocji wywołanych treścią przekazu, formą czy barwą prezentowanego dzieła. Dzieło sztuki

może też stanowić przestrzeń edukacji: estetycznej i poznawczej, poprzez które możemy kształtować emocjonalność – jej doświadczanie i wyrażanie. Sztuka stanowi doskonale źródło samorzutnego wyzwalania stanów emocjonalnych – jeżeli się pojawiają, to warto je poddać procesowi kształtowania, wskazać potrzebę wyrażania emocji/uczuć, które będą towarzyszyć człowiekowi przez całe życie. W związku z powyższym postanowiono w badanych grupach poznać zakres świadomości dotyczący emocjonalnej wartości sztuki: na ile dzieło sztuki staje się impulsem emocjonalnym, kreującym postawy człowieka.

Uwzględniając pewien stopień trudności, wyłączono z tego zakresu młodzież szkół podstawowych. W grupie gimnazjalistów z Katowic emocjonalność sztuki wyrażała się we wzruszeniu: *Sztuka może być impulsem do otwarcia się i pokazania swych emocji*. W wypowiedziach łączono również sferę emocji z aktywnością: *Sztuka może nas uspokoić, jest impulsem do zmiany* oraz: *Pod wpływem emocji może uaktywnić się działanie*. Łączenie emocji, wzruszeń z działaniem wskazuje, że młodzież dostrzega możliwość konsekwencji doświadczania sztuki, możliwość przeobrażeń indywidualnych postaw wobec siebie i społeczeństwa. Doświadczane emocje – pozytywne, a zwłaszcza negatywne – paradoksalnie mogą być bodźcem do przemyśleń oraz wzbudzić potrzebę wprowadzenia zmiany w obszarze, do którego odnosi się dane dzieło.

W niewielkim stopniu wypowiedzi młodzieży z wiejskiego gimnazjum w woj. mazowieckim odpowiadają refleksjom uczniów z Katowic. „Przełożenie” emocjonalności, zaistnienie impulsu do zmian dostrzegano w tej grupie, odnosząc to zasadniczo do następującej sytuacji: *Gdy powstanie obraz, to można go podziwiać, cieszyć się, że jest piękny*. Pojawiło się kilka odpowiedzi negujących taką możliwość lub wyrażających niezdecydowanie. Zakres opinii może świadczyć o tym, że młodzież tę sferę emocji identyfikuje ze sztuką wyłącznie w doświadczeniu piękna. Wypowiedzi negatywne i niezdecydowane wskazują – moim zdaniem – na deficyt właściwej edukacji, umiejętności holistycznego postrzegania sztuki w różnych jej wymiarach i aspektach.

Z kolei młodzież licealna w większości dostrzegła związek, jaki istnieje pomiędzy sztuką i emocjami oraz możliwością reakcji na doświadczane emocje. Wypowiedzi wyrażały następujące refleksje: *Dzieło sztuki pobudza do refleksji; Każdy rodzaj sztuki wprowadza do życia emocje, np. obraz „Krzyk” sprawia, że czujemy przerażenie, strach*. Ilustracja wypowiedzi konkretnym dziełem potwierdza, że młody człowiek rozumie istotę związku dzieła i emocjonalności odbiorcy. Większość badanej młodzieży nie tylko dostrzega oddziaływanie twórczości artystycznej, ale widzi też możliwość zmaterializowania owych doświadczeń emocjonalnych w postaci ukierunkowanej aktywności.

Owego związku sztuki i emocji poszukiwano również w wypowiedziach nauczycieli jako grupy zawodowej, która realizując treści programowe, zarówno w obszarze sztuki, jak i w innych zakresach, ma możliwość generowania emocji, wskazywania na ich znaczenie w codziennym życiu. Nauczyciele zgodnie zauwa-

żali, że sztuka i emocje to kompozycja wspólna: *Sztuka często wyrasta z emocji i wpływa na emocje – pozytywnie i negatywnie. Może szokować, podobać się, [...] ale może dziś dzięki sprytniej komercji wpływać na impuls emocjonalny, który zaważy na zakupie dzieła, uczestnictwie w wystawie. Myślę, że ten impuls emocjonalny może być gwarantem „uczestnictwa w sztuce” – jej odbioru, tworzenia.* Wypowiedź ta łączy sferę sztuki i emocji z komercją, w moim odczuciu niekoniecznie negatywną, wszak zakup dzieła sztuki czy uczestnictwo w wystawie to „czysty” zysk emocjonalny i edukacyjny. Impuls emocjonalny w wypowiedzi innego nauczyciela sytuuje go w obszarze aktywności człowieka: *Emocje towarzyszące percepcji sztuki są impulsem do działania, do zmian, zastanowienia się nad światem.* Emocjonalność w sztuce, dostrzegają badani nie tylko w zakresie odbioru dzieła, ale w odniesieniu do aktu twórczego, który urzeczywistnia się pod wpływem emocji twórcy, a poprzez dzieło wyzwala emocje odbiorców: *Istotą sztuki jest jej emocjonalność – sztuka wzbudza w odbiorcy emocje, a artysta tworzy pod wpływem emocji.* Potwierdza to również druga wypowiedź: *Chyba tak, bo przecież mówi się, że coś powstaje w wyniku natchnienia, czyli właśnie impulsu emocjonalnego. Emocje chwili zamieniają się w element sztuki, dzieło sztuki. Twórca przelewa te emocje na papier, płótno, nuty – tworzy dzieło sztuki.* Zwrócenie uwagi na emocje, jakich doświadcza twórca, poprzedzające powstanie efektu finalnego, który z kolei implikuje wyzwalanie kolejnych, może podobnych, a może odmiennych emocji, jest wskazaniem pewnego zamkniętego obiegu pomiędzy emocjami doświadczanymi przez twórcę, jego twórczością, odbiorcą i jego doświadczeniami emocjonalnymi, które z kolei mogą implikować kolejną twórczą aktywność artysty. Prezentowany zakres tematyczny zwraca uwagę u twórców, w ich spojrzeniu na związek sztuki i emocji. W wypowiedziach ekspertów odnajdujemy wiele refleksji potwierdzających współzależność sztuki i emocji: *Dzieło sztuki powstaje pod wpływem doświadczanych przez twórcę emocji, które później generują emocje u odbiorców.* Dostrzegano, że: *Emocje to swoisty sposób porozumienia pomiędzy twórcą i artystą.* Wśród wypowiedzi uwagę zwracają refleksje wskazujące na fakt indywidualnego odbioru: *Każdy indywidualnie odczuwa sztukę. Widz, krytyk, autor mogą mieć inne odczucia emocjonalne co do prezentowanego dzieła.* I właśnie ta różnorodność odczuć, emocji stanowi o wartości sztuki, jej możliwościach kreowania rzeczywistości. W wypowiedziach ujawnił się jeszcze jeden aspekt dostrzeżony przez eksperta: *Sztuka zawsze budzi emocje pozytywne lub negatywne. Ważne jest, aby nie kreowała u odbiorców poczucia obojętności wobec wartości, jakie ze sobą niesie.* To cenna refleksja, wszak artysta tworzy dla odbiorców dzieło, które, jak podkreślał Beuys, winno być społecznym komunikatem, dlatego najgorsze, co może spotkać artystę, to obojętność odbiorcy wobec jego dzieła. Nawet bowiem negatywne odczucia mogą warunkować refleksje, określone zachowania, a obojętność to pustka, nicość, śmierć dzieła sztuki. A przecież – co odczytujemy z wypowiedzi innego eksperta – *Wielką wartością sztuki jest jej oddziaływanie na każdego*

człowieka. *Sztuka budzi wrażliwość i wpływa na rozwój emocjonalny. Szczególnie u młodych ludzi* (Krystyna Szaraniec). Podobny ton ma wypowiedź kolejnego eksperta – Roberta Talarczyka: *Przede wszystkim sztuka musi być emocjonalna, tylko wtedy spełnia swoją funkcję. Zarówno wobec widza, jak i twórcy.*

Trudno nie dostrzec, że w opiniach badanych, zarówno uczniów i nauczycieli, jak również ekspertów, sztuka powstaje z emocji i budzi emocje u odbiorców. Niezależnie od dziedziny sztuki, treści i formy, jaką dzieło przybiera, sztuka jest odzwierciedleniem emocji twórcy i impulsem kreowania emocji u odbiorcy. Emocje są zatem spoiwem łączącym artystę i odbiorcę, nawet gdy różnią się oni poglądami. Słusznie zauważał Lew Tołstoj: „Sztuka nie jest przyjemnością, pociechą ani rozrywką: sztuka jest wielką sprawą. Sztuka jest organem życia ludzkości, przenoszącym świadomość ludzką z rozumu do uczucia” (Tołstoj, 1980, 335).

Pisząc o sztuce, mam na uwadze najważniejsze jej dziedziny, zarówno najdawniejsze – jak muzykę i teatr, jak i zdecydowanie współczesne, zaistniałe w pełni w XX wieku, jak film czy sztuki wizualne, bazujące na elektronicznych formach twórczości/przekazu. Każda dziedzina sztuki, pomimo odmiennej formy prezentowania arcyzmu i estetyki, dąży do tego, by dzieło dotarło do odbiorcy, by jego przekaz był czytelny, by jego forma, barwa zachwyliły, wreszcie by wyzwołyły indywidualne emocje sprzyjające podejmowaniu dyskusji i pożądanym zmianom. Niezależnie zatem od dziedziny każde dzieło dąży do wspólnego celu – nawiązania kontaktu z odbiorcą. Istotę zaangażowania sztuki w codzienność człowieka, jak już wspominałam wcześniej, niezmiennie dostrzegano od czasów starożytności, dostrzegał to również Rousseau, który wędrując po Paryżu i jego okolicach, „obmyślał fabuły większości swoich dzieł; w kieszeni miał zawsze ołówek i notes do sporządzania notatek. Tak powstała *Nowa Heloiza* (jeden z największych sukcesów wydawniczych tamtych czasów) i rozprawa stanowiąca odpowiedź na pytanie, czy odrodzenie sztuk i nauk przyczyniło się do ulepszenia czy też zepsucia obyczajów – tekst wygrał konkurs ogłoszony przez Akademię Francuską” (Augustyniak, 2018, 218). Wspominam o tym, by zmysławić, że każde dzieło sztuki, w każdej dziedzinie, kształtuje się pod wpływem różnych implikacji i w różnych warunkach. Najczęściej dzieła/prace danego twórcy nawiązują do jego przeżyć, doświadczeń, rzeczywistości, która wydała się na tyle znacząca – dla niego lub dla społeczeństwa – że postanowił zainteresować, ową tematyką innych. Nadając treściom formę odpowiednią do swojej twórczości, artysta przekazuje dzieło w przestrzeń społeczną i najczęściej oczekuje reakcji odbiorcy, w tym widocznych zmian. Rousseau był dość radykalny w poglądach, ale jak dowodzi lektura jego prac, miało to uzasadnienie – chciał wprowadzić zmiany społeczne, edukacyjne, wychowawcze, tak by służyły dobru powszechnemu. Przywołałam tu literaturę, ale moje myśli koncentrują się wokół wszystkich dziedzin sztuki, uważam bowiem, że każda w równym stopniu może służyć rozwojowi i przeciwstawiać się nieprawidłowościom.

Prowadząc rozważania w przedmiotowym zakresie, postanowiłam pozyskać informacje, która z dziedzin sztuki jest najważniejsza dla badanego, najbliższa mu, i co o tym decyduje.

Do uczniów szkół podstawowych skierowano pytanie dotyczące równej wartości poszczególnych dziedzin sztuki. Badani uczniowie z Katowic niemal jednoznacznie wskazywali, że wszystkie dziedziny sztuki są równe, tak samo wartościowe. Trzech uczniów spośród tej grupy wskazało na film jako dziedzinę najważniejszą, nie potrafiąc jednak tego uzasadnić. Być może takie stanowisko związane jest z powszechną dostępnością sztuki filmowej. Z kolei w grupie uczniów z niewielkiego miasta w woj. małopolskim odnotowano stanowiska tych, dla których dziedziny sztuki są równie istotne, oraz kilka wypowiedzi, które wskazują, że są pewne różnice pomiędzy nimi. Jedna wypowiedź zdradzała: *Najważniejsza jest plastyka*. Znamienne, że uczniowie nie potrafili uzasadnić własnych stanowisk, trudno zatem w pełni zdiagnozować, co naprawdę decyduje o przedmiotowym stanowisku młodego pokolenia.

W pewnym zakresie kontynuacją i uszczegółowieniem poprzedniego zakresu była próba poznania preferencji młodego pokolenia w zakresie poszczególnych dziedzin sztuki. Do badanych kierowano pytanie, która dziedzina sztuki jest dla nich najważniejsza. Wyniki miały ujawnić popularność poszczególnych dziedzin i uzasadnienie tych wyborów.

Dla uczniów szkoły podstawowej z Katowic najważniejsza jest muzyka, uzasadniają ten wybór grą na instrumencie. W następnej kolejności pojawiła się plastyka: *Plastyka jest dla mnie najważniejsza, kocham rysować i malować*. Znamienne, że jako następne wskazanie pojawiła się architektura: *ponieważ jest użyteczna w społeczeństwie*, a po niej literatura oraz film. To interesujące, bo przecież zarówno literatura, jak i film są powszechnie dostępne, dodatkowo literatura jest dziedziną, z którą, jak należy się spodziewać, uczniowie mają najdłuższy kontakt – w rodzinie, przedszkolu, szkole. Być może dalsza pozycja literatury wiąże się ze spadkiem poziomu czytelnictwa na rzecz mediów elektronicznych.

W grupie uczniów szkoły podstawowej z miasta z woj. małopolskiego wskazania były zdecydowanie bardziej zróżnicowane. Dominowały: muzyka z uzasadnieniem: *Bardzo lubię słuchać muzyki; można śpiewać i tańczyć*; plastyka: *plastyka, ponieważ sztuka kojarzy mi się głównie z obrazami; uwielbiam malować, rysować i oglądać obrazy artystów; plastyka pozwala na kreatywność i można tworzyć coś nowego*; film (zapewne to konsekwencja edukacji filmowej, która realizowana jest w programie szkolnym, oraz własnej determinacji i chęci w poszukiwaniu wartościowych produkcji): *ciekawe i dobre kino*. Nieco mniej uczniów wśród najważniejszych dziedzin sztuki lokowało architekturę, którą, podobnie jak w grupie katowickiej, uzasadniano *użytecznością społeczną*. Podobne (ostatnie) miejsce z najmniejszą liczbą wskazań zajęła literatura. Jeden z uczniów uzasadnił wybór następująco: *Najważniejsza dla mnie jest literatura, ponieważ kształtuje wyobraźnię*. Różnorodność wskazań w grupie młodzieży

szkół podstawowych jest pewną konsekwencją upodobań, wzorów socjalizacji w określonych środowiskach wychowawczych. Moje zaniepokojenie budzi tak niska pozycja literatury i to jest aspekt wart zainteresowania rodziców i nauczycieli. Wydawałoby się, że literatura postrzegana nie tylko jako dzieło sztuki, ale jako źródło poznania wszelkich obszarów nauki, kultury, dziedzictwa, rozwoju cywilizacji, powinna znaleźć bardziej eksponowane miejsce w strukturze zainteresowań młodzieży sztuką. Tylko odpowiednie działania edukacyjno-wychowawcze w rodzinie, szkole, bibliotece, środowisku lokalnym czy w mediach mogłyby wywołać pożądane zmiany w tym zakresie.

Poznanie najbliższej badanym dziedziny sztuki podjęto również w grupie uczniów z gimnazjum. Wypowiedzi gimnazjalistów z Katowic ujawniają pewne podobieństwo do wypowiedzi uczniów szkoły podstawowej z woj. małopolskiego. W katowickiej grupie wśród wskazań dominowała muzyka, młodzi ludzie uzasadniali swoje wskazania w sposób następujący: *Najbliższa jest mi muzyka, mam z nią kontakt od zawsze, moja rodzina jest zawodowo związana z muzyką; Muzyka, bo wywołuje najgłębsze doznania; Muzyka, bo uspokaja, pobudza do działania i myślenia; Najbardziej lubię muzykę, operę i muzykę klasyczną.* Młodzież uzasadniała wybór również zainteresowaniami i grą na instrumencie. Pojawiły się też dwie wypowiedzi, które łączyły muzykę i plastykę: *Najbardziej lubię muzykę i malarstwo, przez 6 lat uczyłam się w szkole muzycznej gry na gitarze i pianinie, od kilku lat uczęszczam też na zajęcia z plastyki, które umilają mi czas wolny; Lubię muzykę i plastykę w równym stopniu, uczęszczam na zajęcia z muzyki i plastyki, rozwijają moje zainteresowania.* W tej grupie wysokie miejsce wśród wskazań zajęła literatura: *ponieważ czytanie jest dla mnie bardzo ważne, jest czymś, co mnie kształtowało przez lata; Literatura jest powszechnie dostępna, rozwija różne sfery, pozwala poznać szeroką rzeczywistość.* To istotna wartość w kontekście wyników szkół podstawowych. Kolejne, pojedyncze wskazania dotyczyły architektury, tańca i filmu.

W grupie uczniów gimnazjum z mazowieckiej wsi dominowały wypowiedzi wskazujące najczęściej muzykę z uzasadnieniem wyboru: *zainteresowanie, upodobanie; Muzyka jest najważniejsza, bo najbardziej wpływa na emocje.* W tej grupie dwukrotnie wymieniono jeszcze plastykę. Inne dziedziny sztuki nie zostały uwzględnione. Uczniowie zdecydowanie bazowali na dziedzinach, które stanowią przedmiot nauczania w szkole. To zaskakujące, że na poziomie gimnazjum uczniowie nie dostrzegają innych dziedzin sztuki, które wszelako musiały się pojawić w całokształcie oddziaływań edukacyjno-wychowawczych. Wyniki obu grup gimnazjalnych zasadniczo się różnią i trudno jednoznacznie stwierdzić, czy powodują to tylko wychowawcze wzory środowiskowe, czy środowisko miasta/wsi jako miejsca zamieszkania. Nawet jeżeli uwzględnimy znaczącą odmienność miejsca zamieszkania, to wiodący pozostaje fakt edukacji w zakresie sztuki w obu środowiskach, dlatego zaskakujące są dla mnie niniejsze różnice.

W badanym zakresie postanowiłam również zadać pytanie uczniom z liceum. W diagnozowanych wypowiedziach dominowały wskazania muzyki jako najbliższej dziedziny sztuki, uzasadniano wypowiedzi w następujący sposób: *Muzyka jest ze mną stale; Muzyka najbardziej oddziałuje na wyobraźnię, jednocześnie uspokaja*. Pojedyncze wskazania dotyczyły plastyki, historii sztuki, literatury i filmu. Jeden z uczniów wskazał sztukę teatralną: *Ta sztuka do mnie przemawia*. Ograniczona liczba zainteresowań dziedzinami innymi niż muzyka wiąże się być może z tym, że młodzież licealna nie podlega już systematycznej edukacji w zakresie sztuki – i to jest w moim odczuciu zasadnicza przyczyna niewielkiego zainteresowania innymi dziedzinami. W tym obszarze tematycznym uwagę zwraca dostrzeżenie teatru jedynie przez ucznia liceum, co też budzi zdziwienie, zwłaszcza że treści z zakresu języka polskiego zawierają edukację teatralną oraz filmową.

Podsumowując przytoczone wypowiedzi, można zauważyć, że w obszarze zainteresowań i upodobań młodego pokolenia dominują muzyka i plastyka, czyli dziedziny, które znajdują się w treściach programowych szkoły podstawowej i gimnazjum. Czy tylko ta przyczyna determinuje przywołane wskazania, czy są jeszcze inne, równie silne przesłanki? Zapewne tak, być może w pewnym zakresie uda się uzupełnić tę odpowiedź w dalszej części opracowania.

W tym obszarze dociekań badawczych postanowiłam poznać upodobania młodzieży, by skorelować je z częstotliwością uczestnictwa w ofertach instytucji kultury. Chciałam zbadać, w jakim zakresie młode pokolenie korzysta z danego im prawa, o którym stanowi *Powszechna deklaracja praw człowieka* (1948), w której w art. 27 czytamy, że „Każdy człowiek ma prawo do uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa, do korzystania ze sztuki [...]”. To prawo będące nie tyle regulacją prawno-społeczną, co swoistą propozycją edukacyjną skierowaną do jednostki, ukazującą jej obszar stworzony przez ludzi dla ludzi. To zwrócenie uwagi, że kultura jest wspólnym dobrem łączącym ludzi. Jak zauważał Witold Gombrowicz, sztuka to kultura, a kultura to to, co międzyludzkie. Poznawanie kultury/sztuki powinno być zatem nie tylko prawem, ale w społecznym kontekście współlistnienia obowiązkiem człowieka. Możliwość korzystania z dóbr kultury określa także art. 4 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (1997), w którym czytamy, że: „Rzeczpospolita Polska stwarza warunki upowszechniania i równego dostępu do dóbr kultury, będącej źródłem tożsamości narodu polskiego, jego trwania i rozwoju”. Również w art. 73 odnajdujemy zapis, który zapewnia: „wolność korzystania z dóbr kultury”. Zapisy te nakładają na państwo określone zadania, umożliwiające jego realizację, w tym zapewnienie instytucji kultury, które stwarzają możliwość zapoznania się z dziedzictwem kulturowym oraz sztuką współczesną. To kluczowe zobowiązanie państwa wobec własnych obywateli, stanowiące swoiste zabezpieczenie możliwości poznawczych edukacyjnych i wychowawczych, nie tylko w zakresie *stricte* kulturalnym, ale także w aspekcie społecznym i politycznym. Choć zapewnienie możliwości korzy-

stania z dziedzictwa kulturowego jest cennym zabiegiem, nie gwarantuje ono jeszcze woli i chęci korzystania z oferty poszczególnych instytucji. Wspomnianą chęć generuje potrzeba ukształtowana w procesie wychowania, a ta w naszym społeczeństwie, w tym w młodym pokoleniu, nie wydaje się priorytetowa czy nawet w pełni uświadomiona.

Cyklicznie badania uczestnictwa w kulturze mieszkańców Polski przeprowadzane przez CBOS oraz Biuro Studiów i Ekspertyz ujawniają wyniki w kilku zakresach tematycznych: znaczenia kultury w życiu społecznym, doniosłości uczestnictwa w kulturze, uwarunkowań uczestnictwa w kulturze, czytelnictwa prasy i książek, uczestnictwa w seansach kinowych, w spektaklach teatralnych i koncertach, odwiedzania muzeów i wystaw sztuki, działalności domów i ośrodków kultury, klubów i innych ośrodków upowszechniania kultury, wydatków na kulturę w budżecie gospodarstw domowych. Wyniki prowadzonych badań z 2003 roku ujawniają, że: „poza dość wąską elitą artystyczną, kulturotwórczą i częścią inteligencji wykonującą wolne zawody znaczna część polskiego społeczeństwa jest niemal całkowicie pasywna w dziedzinie kultury” (Dziubińska-Michalewicz, Kojder, 2003). Również późniejsze badania Biura – w latach 2016 i 2018 – dają podobne wyniki, ukazujące swoistą powszechną indolencję społeczeństwa w obszarze uczestnictwa w kulturze, korzystania z ofert instytucji kultury, poza wąską grupą osób świadomych zalet korzystania z kultury (wysokiej). Jednocześnie obserwuje się upowszechnienie wśród znaczącej części społeczeństwa kultury popularnej/masowej, rzadko przekazującej wartości artystyczne i społecznie. Kształtowanie upodobań i gustów w tym zakresie kultury dokonuje się przez powszechne media: Internet, prasę, ale także konkretne stacje radiowe i telewizyjne. Zwracam na to uwagę, ponieważ owo kształtowanie gustów kulturalnych społeczeństwa dotyczy także młodego pokolenia, które socjalizując się w środowisku rodzinnym, obserwując uczestnictwo rodziców w sferze kultury, dostrzega tylko kulturę popularną/masową, nie otrzymując żadnych impulsów kierujących jego zainteresowania w stronę kultury wysokiej. Nabyte doświadczenia ulegają często petryfikacji i są powielane w życiu dorosłym. Jeżeli w procesie wychowania młody człowiek nie otrzyma odpowiedniego wsparcia edukacyjnego – ze szkoły, środowiska lokalnego – w zakresie kultury i sztuki, to trudno oczekiwać, by kolejne badania dawały inne wyniki. Jedynym sprawnym instrumentem przemian na tym polu jest edukacja kulturalna odbywająca się w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym, przyczyniająca się do rozwoju aktywności kulturalnej wyrażającej się w różnych formach, jako uczestnictwo w propozycjach kulturalnych oraz jako twórczość amatorska w różnych dziedzinach sztuki.

W całokształcie oddziaływań edukacyjnych w tym zakresie istotna jest świadomość, że „Kontakt ze sztuką [...] stwarza możliwość realizowania postawy otwartej, gdyż ukazuje ona wielość interpretacji tych samych zagadnień z tych samych perspektyw i różnych punktów widzenia. Rozwija umiejętność

dostrzegania nowych cech w przedmiotach znanych, nadawania im nowych funkcji i znaczeń. Sztuka jest dziedziną naszego życia, która uczy tolerancji wobec sprzeczności, gotowości przyjmowania rozwiązań zaskakujących, innowacyjnych. W tym znaczeniu wychowanie przez sztukę [...] polegać będzie na wskazywaniu coraz to nowszych relacji łączących człowieka ze światem po to, aby mógł on świadomie podejmować działania mające na celu budowę jego poczucia odrębności i wolności” (Wróblewska, 2005, 42). Warto przy tym pamiętać, że wprowadzanie młodego człowieka w obszar kultury/sztuki powinno się opierać nade wszystko na bezpośrednim postrzeganiu dzieł sztuki, zwłaszcza gdy istnieją ku temu pełne możliwości. „Żadna wiedza o sztuce nie zastąpi bezpośredniego kontaktu z dziełem – dopiero doświadczenie, polegające na osobistym zapoznaniu się, zobaczeniu, usłyszeniu, przeczytaniu, uczestniczeniu daje nam pojęcie o tym, czym jest dzieło sztuki, stanowi niezbędną podniętę dla pobudzenia rozwoju wrażliwości estetycznej; czyni ono przydatną wiedzę o sztuce i znajomość tej teorii” (Gołaszewska, 1989, 36). Doświadczenie sztuki może odbywać się zarówno w przestrzeni otwartej – architektura, koncerty, wystawy plenerowe, spektakle teatralne czy operowe, czytanie literatury, oraz w instytucjach kultury, przestrzeniach specjalnie przygotowanych do ekspozycji, prezentacji poszczególnych dzieł sztuki. W każdym przypadku intencją organizatorów/popularyzatorów kultury jest wpisanie się w przestrzeń aktywności człowieka. „Przyjmuje się, [...] że obiekt staje się dziełem sztuki poprzez i dzięki umiejscowieniu w ramach społecznej praktyki, która umożliwi tworzenie i upowszechnianie” (Krajewski, 1995, 55).

Uczestnictwo w kulturze może przybierać trzy zasadnicze formy: indywidualne, zespołowe i zbiorowe (masowe). Każda z przywołanych form daje możliwości partycypacji i zaspokojenia potrzeb w przedmiotowym zakresie. Formy zespołowe i zbiorowe umożliwiają uczestnictwo w grupowym odbiorze, zbiorowych przeżyciach, ujawnianych emocjach. Modyfikuje postawy i socjalizuje. Wspomniane formy zespołowe i zbiorowe dodatkowo „posługują się” formami wykładów, spotkań z twórcami, wystaw, gier zespołowych, wycieczek tematycznych, pozwalając tym samym na łączenie wartości artystycznych, estetycznych z wartościami społecznymi. Literatura przedmiotu ujawnia, że w opisach uczestnictwa w kulturze, korzystaniu z jej dorobku autorzy często posługują się określeniem *partycypacja*, postrzegając je często jako szerszy termin odnoszący się nie tylko do samego aktu – ujrzenia/zobaczenia dzieła, ale wprowadzającego w sferę odczuć/doznań estetycznych i emocjonalnych. Dokonujące się tym sposobem upowszechnianie kultury/sztuki to nie tylko proces rozprzestrzeniania się dóbr kultury, czyniący je tym samym dostępnymi, ale nade wszystko to swoisty proces zorientowany na wychowanie odbiorcy kultury/sztuki, jej świadomego uczestnika. Niniejsza refleksja nawiązuje do poglądów Szumana, „że upowszechnienie sztuki jest rezultatem zabiegów udostępnienia i uprzywilejowania, procesem oznaczającym szeroki i wnikliwy odbiór prowadzący do wyrobienia

postawy miłośnictwa” (Szuman, 1982, 10). Janusz Gajda zdaje się jeszcze szerzej postrzegać upowszechnienie kultury, uczestnictwo w niej. Pisał, że przez uczestnictwo w kulturze „rozumiemy odbiór kultury. Ale pojmowany szerzej, jako przyswajanie jej treści i podleganie im, jako proces internalizacji – jako tendencja człowieka do przekształcania siebie i świata w zależności od przyjmowanych różnorodnych wartości kultury. Oznacza ponadto proces tworzenia nowych jej wartości oraz odtwarzania i przetwarzania istniejących. Tak uczestnictwo w kulturze zakłada aktywną postawę człowieka, który nawiązuje kontakt z dobrami kultury, stanowi funkcję jego możliwości oraz grupowych i indywidualnych właściwości, kwalifikacji i aspiracji odbiorców kultury” (Gajda, 1982, 10–11). Autor zauważał też: „Poprzez uczestnictwo w kulturze współczesny człowiek szuka odpowiedzi na dręczące go pytania o sens i sposób życia, o prawdziwe wartości, o granice zaspokojenia materialnych potrzeb, o stosunek do drugiego człowieka” (Gajda, 1982, 17). Czy dla każdego młodego człowieka sztuka jest przestrzenią poszukiwań nurtujących go odpowiedzi? Nie wiem, ale z pewnością należy stworzyć warunki, by sam mógł zweryfikować własne potrzeby i aspiracje.

Uwzględniając wyniki badań w zakresie uczestnictwa młodzieży w kulturze/sztuce, zakres edukacji szkolnej oraz poziom zaangażowania rodziców jako źródła kształtowania określonych potrzeb, postanowiono na podstawie prowadzonych badań określić zainteresowanie młodego pokolenia instytucjami kultury prezentującymi poszczególne dziedziny sztuki, ukazując również częstotliwość uczestnictwa. Jak już wspominałam, badane środowiska dysponują bardzo zróżnicowanym zakresem instytucji kultury, co w pewnym sensie może być czynnikiem różnicującym częstotliwość uczestnictwa, ale na pewno nie samą bytność (bodaj jednorazową) w danej instytucji. Dlatego też pytania sformułowano tak, by uzyskać informację, czy w ogóle – co okazało się zasadne – oraz kiedy ostatnio badany był w danej instytucji kultury.

W grupie młodzieży szkoły podstawowej w Katowicach analiza wypowiedzi na temat uczestnictwa – uwzględniając czas badań – ujawniła, że większość badanych była w kinie w ostatnim miesiącu, dwie osoby doprecyzowały, że w ostatnim tygodniu, dwie osoby podały, że pół roku temu, natomiast jeden z badanych nie potrafił określić czasu. To zastanawiające, zwłaszcza że film jest bardzo rozpowszechnioną dziedziną sztuki. Może jednak kino jest dla młodego pokolenia specyficznym miejscem, a film można obejrzeć także poza kinem, na urządzeniach mobilnych.

Kolejną wyróżnioną instytucją był teatr. Zwraca uwagę fakt, że siedem osób spośród całej grupy (N=20) wskazało na wyjście (pół roku wcześniej) do teatru z klasą. To zastanawiające, że tylko część osób zwróciła na to uwagę. Ponad rok temu – taki czas wskazało czterech uczniów. Jeden z badanych przyznał się do wizyty w teatrze trzy tygodnie wcześniej, co ważne – z rodzicami. Czterech młodych ludzi przyznało, że nigdy nie było w teatrze. Przedstawione wyniki

również budzą zastanowienie, zwłaszcza że miasto dysponuje kilkoma scenami, w tym Teatrem Ateneum, kierującym ofertę zasadniczo do dzieci i młodzieży. Po wtóre, w ramach edukacji szkolnej według podstawy programowej młodsze dzieci oraz młodzież powinni uczestniczyć w edukacji teatralnej, zakładam, że również w ramach wyjść na spektakle do teatru. Jeśli miasto dysponuje pełną i stosunkowo szeroką propozycją w tym zakresie, całkowity brak obecności w teatrze musi zastanawiać.

Jeżeli młodzież „wyklucza” z obszaru własnych zainteresowań, potrzeb sztukę teatralną, to jeszcze bardziej interesujące było zdiagnozowanie ich udziału w koncertach w filharmonii. Z badanej grupy tylko trzy osoby potwierdziły obecność w filharmonii: *pół roku temu; miesiąc temu*, jeden z uczniów: *rok temu z rodzicami*. Pozostałe siedemnaście badanych osób stwierdziło natomiast, że nigdy nie było w tej instytucji. Wyniki mogą zastanawiać z uwagi na dostępność filharmonii i sali koncertowej NOSPR-u. Rezultat nie dziwi jako najpewniej wynikający z braku edukacji rodzinnej i szkolnej, przykładu uczestnictwa rodziców. To brak kapitału kulturowego rodziców oraz utrwalony przez lata habitus. Zważywszy, że dorośli – jak wskazuje obserwacja, wyniki badań seminaryjnych oraz inne dane źródłowe – rzadko korzystają z oferty wspomnianych instytucji, trudno spodziewać się diametralnie odmiennych wyników u młodego pokolenia.

Institucją, która budziła nadzieję na zwielokrotnione zainteresowanie i uczestnictwo w jej ofercie, było muzeum. Miasto dysponuje kilkunastoma placówkami tego typu, zarówno prestiżowymi, jak Muzeum Śląskie wraz z oddziałami, jak i nie mniej znaczące, mniejsze, ale równie interesujące czy nawet niszowe. W tym zakresie ujawnia się zróżnicowanie czasowe obecności w muzeum. Kilka osób wskazywało na ostatnie dwa tygodnie lub miesiąc, większość – na ostatnią wizytę rok, dwa lata temu. Była też osoba, która przyznała się, że nigdy nie była w muzeum. Dwie osoby pamiętały wyjście do muzeum z całą klasą, jedna osoba zapamiętała natomiast specjalne wyjście: *miesiąc temu, z dziadkami, w ramach Nocy Muzeów*.

Institucją, która wzbudza moje szczególne zainteresowanie w tym zakresie tematycznym z uwagi na powszechność kontaktu z dziełami, które przechowuje, jest biblioteka. Badani uczniowie pytani o ostatni pobyt w bibliotece wskazywali dość rozbieżne terminy: *w tym roku* – to odpowiedź połowy badanych, niemal cała druga połowa odpowiedziała: *rok temu*, dwie osoby nie pamiętały ostatniego pobytu w bibliotece. Interesujące było również pozyskanie informacji, jaki poziom czytelnictwa reprezentują badani. Prawie połowa przyznała się do przeczytania w ostatnim roku 4–5 książek, sześć osób podawało 8–10 pozycji. Zastanawia, że pięć osób nie pamięta liczby przeczytanych książek, być może nie przeczytały żadnej. Celowo nie różnicowano książek na beletrystykę, literaturę piękną czy lektury szkolne. Liczba deklarowanych książek przy obowiązku zapoznania się z lekturami szkolnymi ilustruje niski poziom czytelnictwa badanych.

Przywołane dane postanowiono zestawić z wynikami ze szkoły podstawowej z woj. małopolskiego. Warto przypomnieć, że to małe miasto dysponuje biblioteką publiczną i muzeum, inne instytucje kultury są zlokalizowane w Katowicach lub w Krakowie, każda zatem potrzeba odwiedzenia pozostałych instytucji wiąże się z koniecznością podróży do jednego ze wskazanych miast. Badani uczniowie pytani o ostatni pobyt w kinie w pięciu przypadkach wskazywali, że było to ostatnio *2–3 tygodnie wcześniej*. Zdecydowana większość odpowiedziała: *2–3 miesiące*, jeden z badanych zadeklarował natomiast, że ostatni raz w kinie był *rok temu*. Analiza wyników młodzieży katowickiej oraz z miasta w woj. małopolskim ujawniły stosunkowo podobną częstotliwość odwiedzania kina, pomimo że młodzież katowicka ma do dyspozycji wiele instytucji tego typu. Wyjaśnienia niniejszej sytuacji można zapewne szukać w elektronicznych środkach przekazu, które pozwalają obejrzeć dany film bez konieczności udawania się do kina.

Kolejną instytucją, która winna znaleźć się w obszarze zainteresowań młodego pokolenia, jest teatr. Wypowiedzi uczniów wskazują na znaczne zróżnicowanie, tylko dwie osoby przyznały się do odwiedzenia teatru *2–3 miesiące wcześniej*, trzech badanych wskazało okres *1–2 lat*, osiem osób powiedziało, że było w teatrze *dawno*. To nieprecyzyjna kategoria, a próba doprecyzowania nie przyniosła oczekiwanych rezultatów. Być może wiąże się to z faktem, że młodzież w ogóle nie była w teatrze, ale nie chce się do tego przyznać. W tej grupie siedem osób przyznało, że *nigdy* nie były w teatrze. To ujawnia, że ani rodzice, ani szkoła nie wywiązują się w pełni z powinności edukacyjno-wychowawczych. A przecież w odległości 40–50 kilometrów pozostaje do dyspozycji kilkanaście scen. Wyniki dotyczące teatru pozwalały przypuszczać, że w przypadku filharmonii sytuacja może być podobna. W badanej grupie tylko dwie osoby wskazały, że były w filharmonii *2–3 miesiące wcześniej*, pozostałe – *nigdy*. Wyniki grupy katowickiej oraz z woj. małopolskiego są bardzo podobne. Wypowiedzi badanych ujawniają, że jest to obszar, który wymaga „odkrycia”, wprowadzenia szerszej edukacji w zakresie muzyki klasycznej, umożliwiając uczniom wszechstronny rozwój.

Muzeum to jedna z dwóch instytucji kultury znajdujących się w mieście w woj. małopolskim. Prawie połowa badanych przyznała się do odwiedzenia muzeum – niekoniecznie tego zlokalizowanego w mieście – *kilka miesięcy temu*, druga część badanych pisała o wizycie w muzeum *sprzed roku lub ponad roku*. To dowodzi, że uczniowie raczej nie uczestniczyli wspólnie w zwiedzaniu muzeum, lecz były to inicjatywy indywidualne. Dane te różnią się istotnie od wyników młodzieży katowickiej, na korzyść tej drugiej. To może zdradzać, że bezpośredniość dostępu do instytucji sztuki i wielość placówek mogą znacząco przyczyniać się do większego zainteresowania muzeami. Nie wyklucza to obecności młodego pokolenia w muzeach krajowych czy zagranicznych, wskazuje tylko, zwłaszcza w grupie katowickiej, że istnieje taka potrzeba i jest realizowana.

Biblioteka publiczna to druga instytucja kultury zlokalizowana w tym mieście. Uczniowie mają również do dyspozycji bibliotekę szkolną. Podczas zadawania pytania nie było dla mnie istotne, z zasobów której biblioteki uczniowie korzystają, bardziej interesowało mnie, czy w ogóle i jak często. Badani najczęściej odpowiadali: *miesiąc temu*, pojedyncze osoby: *2–3 razy w miesiącu*. Pytani o liczbę przeczytanych książek w ostatnim miesiącu badani w dominującej większości podawali: *3–4 książki*. Dwóch badanych odpowiedziało: *10 książek*, a trzy osoby podały, że przeczytały *dużo*, ale nie potrafiły wskazać konkretnej liczby. Wyniki młodzieży szkół podstawowych budzą zasadny niepokój, ukazują bowiem, że zarówno w jednej i drugiej grupie ujawniają się deficyty odwiedzania instytucji kultury. Zrada to, że nie tylko rodzice nie wywiązują się z obowiązku wychowawczego, ale także szkoła nie potrafi zrekomensować tego braku w istotnym stopniu. Uczestnictwo w ofertach instytucji kultury to egzemplifikacja oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych poszczególnych środowisk wychowawczych, w tym zasadniczo rodziny i szkoły. Edukacja kulturalna od najmłodszych lat powinna sprawić, że młody człowiek na określonym etapie rozwoju odczuwa potrzebę uczestnictwa w kulturze i potrafi sam decydować o aktywności w tym zakresie. Dlatego postanowiono zdiagnozować, czy i jakie preferencje, potrzeby korzystania z oferty instytucji kultury prezentuje młodzież gimnazjalna.

W grupie młodzieży katowickiej połowa badanych wskazała, że w kinie ostatni raz była *2 miesiące temu*, dwie osoby – *w tym tygodniu*, a osiem osób odpowiedziało: *2 tygodnie temu*. Wykazane zróżnicowanie czasowe nie wiąże się w tym przypadku z trudnością w dostępie do tej instytucji, ale raczej z możliwościami oglądania filmu poza kinem, jakie stwarzają Internet i media społecznościowe.

Kolejna instytucja reprezentowana przez kilka placówek – teatr – pozwala na stałą obecność młodego pokolenia, jeżeli tylko taką wolę młodzież wykaże. Katowiccy gimnazjaliści (17 badanych) pytani o ostatnią obecność w teatrze wskazywali okres *od 1 do 3 miesięcy temu*, dwie osoby – *2 tygodni*, a jeden z badanych zdradził, że *nie pamięta*, co pozwala wnioskować, że nie był to niedawny czas. To pozytywny wynik, ujawniający odpowiedzialność rodziny i/lub zaangażowanie szkoły w realizację podstawy programowej, nie tylko przedmiotów artystycznych, ale i procesu wychowania.

Filharmonia, siedziba NOSPR i inne sale koncertowe to również instytucje dające możliwość uczestnictwa młodzieży w koncertach muzyki klasycznej. Czy i w jakim zakresie młodzież doświadcza edukacji muzycznej rozwijającej preferencje muzyczne, zainteresowania muzyką klasyczną, zdradza – w pewnym zakresie – jej uczestnictwo w ofercie tych instytucji. W badanej grupie zaobserwowano zróżnicowane wyniki. Siedem osób ujawniło, że było w filharmonii/sali koncertowej w okresie *od miesiąca do 3 miesięcy wcześniej* – to znakomity wynik. Sześć osób pamięta swoją obecność w okresie *minionego roku*. Jedna osoba

wskazała, że uczestniczyła w koncercie *3 lata temu*. Znamienne, że dwie osoby *nie pamiętają*, kiedy były w instytucji, co może oznaczać dość odległą datę lub brak obecności. Trzy osoby wprost wskazały: *Nigdy nie byłem w filharmonii*. Filharmonia to nadal dla znacznej części społeczeństwa instytucja, którą z rzadka się odwiedza, identyfikując ją z kulturą/muzyką wymagającą znacznej wiedzy, „czymś” specjalnym, trudnym, a dla niektórych nudnym. To po raz kolejny ujawnia deficyt edukacji, w tym przypadku muzycznej.

Wyniki dotyczące muzeów były podobne do wskazań na temat korzystania z filharmonii. Po dwie, trzy osoby deklarowały obecność w muzeach w ciągu *2–3 ostatnich tygodni* lub *2–3 miesięcy*. Dwie osoby wspominały wizytę w muzeum: *w ostatnim miesiącu, z okazji – Nocy Muzeów*. Dwie osoby pamiętają wizyty w muzeum *3 lata temu*, a 2 osoby wskazały, że było to *dawno temu* – niestety nie udało się doprecyzować, w jakim czasie. Przedstawione wyniki dają pozytywny obraz uczestnictwa młodego pokolenia w ofercie muzeów i każą sądzić, że badani, którzy teraz zwiedzają muzea, będą to robić również w przyszłości.

Podobnie jak w grupie młodzieży ze szkoły podstawowej i w tej grupie postanowiono poznać częstotliwość korzystania z zasobów bibliotek. Ponad połowa badanych gimnazjalistów stwierdziła, że była w bibliotece *w ostatnim tygodniu*, pięć osób – *w ciągu 2–3 tygodni*, jeden z badanych zdradził: *Nie korzystam z biblioteki, mam w domu bardzo dużo książek*. Przytoczone wypowiedzi wskazują, że młodzież stosunkowo często korzysta z ofert bibliotek. Interesujące było również poznanie poziomu czytelnictwa badanych. Pytani o liczbę przeczytanych książek w ostatnim roku wskazywali *od 5 do 20 pozycji*, trzech badanych – *ponad 20 książek*, a sześć osób podało, że przeczytało: *około 50 pozycji, uwzględniając w tym lektury szkolne*.

Obecność w instytucji kultury to nie tylko sam fakt zaistnienia w danej przestrzeni, ale przede wszystkim świadomość sensu jej istnienia, potrzeba doświadczenia danej dziedziny sztuki w danym czasie i miejscu. Równie istotną kwestią pozostaje świadomość śladów, jaki pozostawiają dzieła sztuki w odbiorcy. Pozostaje wreszcie umiejętność odczytania/odbioru przekazu stworzonego przez artystę – treści, formy i barwy. Początkiem tej drogi jest decyzja o wyjściu do instytucji kultury z nadzieją na spotkanie.

Dysponując wypowiedziami gimnazjalistów katowickich, postanowiono przedstawić wyniki młodzieży z wiejskiego gimnazjum w woj. mazowieckim, sprawdzając tym samym, czy brak instytucji kultury w lokalnym środowisku, a jednocześnie stosunkowo niewielka odległość od Warszawy i innych miast znacząco regulują ich obecność w tego typu placówkach.

Pytając o obecność w kinie, dostrzeżono, że sześciu badanych odpowiedziało: *dwa–trzy miesiące temu*, jeden z badanych ujawnił, że był *przed tygodniem*, trzy osoby pamiętały swoją obecność w kinie *przed wakacjami*. Jeden z uczniów odpowiedział, że: *Często chodzę do kina*, ale nie udało się doprecyzować, co oznacza stwierdzenie *często*, można mniemać, że kilka razy w roku. Dziewięćciu

uczniów stwierdziło: *Nie pamiętam*. Stanowisko to może sugerować, że młodzież była w kinie stosunkowo dawno, jeżeli ten fakt zatarł się w pamięci.

Kolejną instytucją, o którą zapytano młodzież, był teatr. Obecność w teatrze w ostatnim roku zadeklarowało dwóch uczniów, jeden z badanych stwierdził, że był w teatrze *2 lata temu*. Pozostali uczniowie *nie pamiętali*, kiedy tam byli, co może wskazywać, że przynajmniej część z nich w ogóle nie odwiedziła teatru. To zastanawia, bo zgodnie z podstawą programową z języka polskiego, ale także edukacją w zakresie sztuki uczeń przynajmniej raz powinien mieć okazję być w teatrze. Trudno tu wnioskować, co spowodowało taką sytuację – czy zaniechanie rodziców, czy brak determinacji ze strony szkoły/nauczycieli, aby zorganizować wspólny wyjazd, jeżeli rzeczywiście takiego nie było. Pewne natomiast jest, że gdyby uczniowie korzystali z oferty teatru, to z pewnością zostawiłaby ona ślad w ich pamięci.

Pytanie o obecność młodzieży w filharmonii przyniosło tę samą odpowiedź wszystkich badanych: *Nigdy nie byłam/byłem w filharmonii*. To wynik ukazujący brak świadomości rodziców, którzy nie dostrzegają potrzeby wprowadzenia młodego pokolenia w świat muzyki klasycznej. Dotychczasowe zajęcia z muzyki w szkole podstawowej, jak widać, nie zaowocowały wypracowaniem potrzeby uczestnictwa w koncercie w filharmonii. Wypowiedzi wskazują, że na dotychczasowych etapach edukacji nie podjęto też zorganizowania wspólnego wyjścia. Trudno określić jednoznacznie uwarunkowania swoistej indolencji rodziców czy postawy nauczycieli, którzy być może nie mogli zorganizować takiego wyjścia, to bowiem w znacznej mierze zależne jest od rodziców.

Inaczej już przedstawiają się wyniki obecności młodzieży w muzeum – uczniowie podawali najczęściej określenia: *tydzień temu*, *2 tygodnie temu*, trzech uczniów – *2 miesiące temu*. Cztery osoby podawały okres *2 lat*. Wypowiedzi dwóch uczniów wskazywały, że razem z rodzicami uczestniczyli w Nocy Muzeów w Warszawie. Pozostali (pięć osób) nie pamiętali zwiedzania muzeum. Przytoczone wypowiedzi budzą zastanowienie, tym bardziej, że nie określano tu zakresu terenowego, jeżeli chodzi o wizytę w muzeum, uczniowie mogli wskazywać przykłady z innych miast, z okresu wakacji. Brak takich odniesień jednoznacznie wskazuje, że młodzież nie ma potrzeby korzystania z oferty tych instytucji, postrzegając je jako nudne. Szkoda, bo znakomita większość placówek tego typu to instytucje na miarę XXI wieku, w których o przeszłości czy teraźniejszości – w zależności od tematu – opowiada się w sposób wykorzystujący najnowsze technologie, co z pewnością zainteresowałoby młodzież. Również forma prezentacji obiektów muzealnych, a także same budynki są godne zainteresowania: Muzeum Polin, Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum Techniki – by przywołać tylko kilka propozycji z terenu Warszawy.

Ostatnią z instytucji była biblioteka – uczniowie mają do dyspozycji bibliotekę szkolną oraz publiczną. Uczniowie pytani o ostatni pobyt w bibliotece wskazywali *ostatni tydzień* – połowa badanych, dwie osoby odpowiedziały, że

były *miesiąc temu*. Jeden z badanych przyznał: *prawie codziennie jestem w bibliotece*, natomiast pozostali uczniowie nie potrafili określić czasu, w którym byli ostatni raz w tej placówce. Tylko dwie osoby odpowiedziały, że w ciągu ostatniego roku przeczytało około 20 książek, pozostali badani wskazywali od 2–4 pozycji. Jedna osoba wprost przyznała, że nie czyta książek: *Jak chcę coś poznać, to korzystam z filmu lub opracowań*. Porównując poziom czytelnictwa prezentowany przez obie grupy gimnazjalistów, trudno nie dostrzec, że znacznie częściej po książki sięgają uczniowie z Katowic. Nie sądzę, że w tym przypadku dostępność bibliotek jest decydująca – zdecydowanie istotniejszym czynnikiem w tym zakresie jest odpowiednia/odpowiedzialna socjalizacja przez rodziców oraz praca edukacyjna szkoły. Przywołane wypowiedzi wskazują, że działania podejmowane w szkołach, kampanie społeczne mające na celu wykształcenie potrzeby korzystania z książek są dalece niewystarczające – i to jest zadanie dla wychowawców młodego pokolenia: rodziców i nauczycieli.

Uwidaczniające się różnice w wynikach ze szkół podstawowych i gimnazjalnych postanowiono ukazać w perspektywie wypowiedzi młodzieży z liceum. Zakładając większą samodzielność oraz poziom rozwoju, oczekiwano większego zainteresowania instytucjami kultury, zważywszy ich niemal bezpośrednią obecność. Pozyskiwanie wiedzy w tym zakresie rozpoczęto od instytucji kina, w powszechnej świadomości kino i film pozostają bowiem w zakresie zainteresowań młodego pokolenia. Wypowiedzi badanych potwierdziły to założenie: cztery osoby wskazały, że były *w ostatnim miesiącu*, jedenaście – że *około 2 miesięcy temu*, trzy osoby pamiętały okres *ostatniego roku*, dwie osoby z kolei stwierdziły, że w kinie były *2 lata temu*, co sygnalizuje, że młodzież w istotnym stopniu korzysta z innych nośników, poznając produkcje filmowe. Znaczna część badanych dostrzega jednak zapewne, że wizyta w kinie to nie tylko możliwość obejrzenia filmu, ale także bezpośrednie spotkanie w gronie rówieśników, taka forma aktywności ma zatem co najmniej podwójną wartość.

Również wyniki obecności w teatrze sytuują młodzież licealną na wyższym miejscu. Pięciu badanych przyznało się do wizyty w teatrze *w ostatnich 3 miesiącach*, dwanaście osób – *w ostatnim roku*, a trzy osoby nie potrafiły podać daty ostatniego przedstawienia, co może sugerować odległy termin. Przytoczone dane dają stosunkowo pozytywny obraz. Jeżeli młodzież była w teatrze w ostatnim roku, to świadczy o dobrze wykonanej pracy pedagogicznej, czy to rodziców, czy nauczycieli.

O ile wyniki obecności młodzieży w teatrze są w miarę zadowalające, to już wypowiedzi dotyczące obecności w filharmonii zawierają zgoła odmienne dane. Pięć osób przyznało, że ostatni raz na koncercie w filharmonii było *przed 2 laty*, jedna osoba stwierdziła, że była *6 lat temu*, a czternaście osób w filharmonii nie było *nigdy*. Wyniki te w perspektywie wcześniej ujawnionych nie są zaskakujące, potwierdzają tylko, że edukacja w zakresie muzyki klasycznej ma ogromny deficyt, zarówno oddziaływań po stronie szkoły, jak i po stronie rodziców.

Kolejną instytucją, która ma kluczowe znaczenie dla rozwoju młodego pokolenia, jest muzeum. Różnorodność tematyczna, forma oraz zakres dziedzictwa kulturowego zebranego w tej instytucji sprawiają, że stanowi ona idealną przestrzeń edukacji i wychowania. Pożądane zatem jest, by młodzież jak najczęściej korzystała z tej formy edukacji. Wśród badanych trzy osoby stwierdziły, że były w muzeum *miesiąc temu*, osiem osób – *2 miesiące temu*, a dziesięć osób powiedziało, że odwiedziło muzeum *przed rokiem*. Dwie osoby przyznały, że *nie były w muzeum*. Ta ostatnia wypowiedź budzi zastanowienie, jak to możliwe, że młody człowiek przez kilkanaście lat życia nie był w żadnym muzeum, zwłaszcza że mieszka na obszarze, na którym funkcjonuje wiele obiektów tego rodzaju.

Kontakt z kulturą i sztuką można rozwijać dzięki literaturze. To ona w swoim ogromnym zakresie tematycznym, formie, poprzez określone gatunki literackie, tworzy perspektywę kształcenia, estetyki i kultury osobistej oraz najczęściej wprowadza młodego człowieka w przestrzeń poszczególnych dziedzin sztuki. Dlatego tak istotne jest, by wypracować w młodym pokoleniu nawyk czytania i potrzebę korzystania ze zbiorów bibliotecznych. Badani licealiści w większości odpowiadali, że ostatnio w bibliotece byli *w ostatnim tygodniu*, cztery osoby wskazywały: *2 tygodnie temu; miesiąc temu; 3 miesiące temu* oraz *pół roku temu*. Zróżnicowana była też liczba przeczytanych książek. Spośród badanych dwanaście osób przeczytało około 5 książek w ostatnim roku; dwie osoby – około 10 pozycji, a pozostałe osoby – pojedyncze przypadki – wskazywały przedział między 10 a 20 książkami. Dwie osoby nie były w stanie przypomnieć sobie liczby przeczytanych książek, a dwie wprost przyznały, że nie przeczytały żadnej książki. Przytoczone wyniki ilustrują zapewne najczęstszą liczbę książek czytanych przez młodzież w ciągu roku. Jeżeli uwzględnić, że w tym zbiorze znajdują się również lektury szkolne, to można sądzić, że uczniowie nie czytają nawet lektur, nie wspominając już o innych pozycjach.

Sztuka wyraża swój potencjał, wartość w różnych formach i zakresach. Nawet poszczególne dziedziny sztuki można postrzegać w kontekstach bardziej artystycznych lub prakseologicznych. To sprawa umowna i indywidualna, zależna w znacznym stopniu od wiedzy i postrzegania sztuki oraz wyznaczania jej miejsca w przestrzeni społecznej. Nie dla wszystkich każda dziedzina sztuki w pełni czytelnie się z nią identyfikuje. Tak bywa nie tylko ze sztuką nowoczesną, ale także z architekturą. Tymczasem architektura to dziedzina, która bodaj najbardziej i najpowszechniej wpisuje się w przestrzeń społeczną, towarzysząc człowiekowi niezmiennie przez całe życie. Zasadniczo wszystkie obiekty znajdujące się w przestrzeni – domy mieszkalne, zakłady pracy, obiekty przemysłowe, dworce kolejowe, autobusowe, szkoły, instytucje społeczne, socjalne, obiekty usługowe, instytucje kultury, trakty komunikacyjne: drogi, aleje, mosty, wiadukty, a także przestrzenie, takie jak: parki, skwery, place zabaw dla dzieci oraz obiekty sportowe – oddają artystyczny i praktyczny zamysł artysty/architekta, jego wizję wprowadzenia w przestrzeń życia mieszkańców lokalnego środowiska

obiektu nie tylko użytecznego, niezbędnego w społecznym funkcjonowaniu, ale także budzącego pozytywne emocje, odczucia estetyczne, tworzącego spójną całość z danym miejscem. Dostrzeganie w przestrzeni publicznej piękna architektury nie wydaje się powszechną praktyką, skoro wokół obserwujemy tak wiele przykładów obiektów, zarówno użyteczności indywidualnej, jak i społecznej, nie tylko niebudzących zachwyty, ale wręcz brzydkich, „burzących” poczucie estetyki. Uwzględniając powyższe, postanowiono zbadać, czy uczniowie gimnazjum i liceum zwracają uwagę na architekturę, czy widzą w niej tylko aspekty użyteczności publicznej, czy dostrzegają także walory estetyczne. Wiek badanej grupy – 13–18 lat – pozwala sądzić, że młodzież powinna dostrzegać otaczającą rzeczywistość i reagować na nią. Czy tak jest?

Pytanie to skierowano w pierwszej kolejności do młodzieży gimnazjum w Katowicach. Wypowiedzi badanych ujawniły, że poza jednym przypadkiem (*Nie zwracam uwagi na architekturę*) pozostali uczniowie formułowali swe wypowiedzi następująco: *Zawsze zwracam uwagę na architekturę*, niektórzy nawet odnotowują przemiany w przestrzeni własnego miasta: *Zwracam uwagę na architekturę, Katowice w ostatnich latach bardzo się zmieniły*. Wiele osób dostrzega zarówno użyteczność, jak i formę, estetykę obiektu: *Bardzo ważna jest użyteczność, ale forma też ma znaczenie; Użyteczność i piękno jest tak samo ważne*. Wypowiedzi znakomitej większości w tej grupie to pozytywne opinie, świadczą o świadomości społecznej i estetycznej młodego pokolenia. Wśród wypowiedzi odnotowano również taką, która podkreślała walory estetyczne obiektu: *Użyteczność jest istotna, ale to estetyka budynku/obiektu sprawia, że na niego spoglądamy, że nas zachwyca jego piękno*. To wypowiedź ucznia o dużej wrażliwości i potrzebie piękna wokół. Bywają także inne inspiracje pobudzające zainteresowanie architekturą: *Zwracam uwagę na architekturę i jej piękno, jestem fotografem amatorem i robienie zdjęć starych/zabytkowych budynków sprawia mi przyjemność*. Fotografowanie starych/zabytkowych obiektów, zwłaszcza w przestrzeni, gdzie ich specyfika i dostatek są znaczące i różnorodne, przynosi zadowolenie. Co istotne, materiał w ten sposób pozyskany może stanowić znakomite źródło poznania historii środowiska życia, ujmując wszelkie jego aspekty.

Młodzież katowicka ma niewątpliwie w swoim mieście i regionie szereg przykładów zróżnicowanej architektury, które mogą wzbudzać niejednorodne emocje. To zapewne znacząca perspektywa, umożliwiająca samorzutne – w znacznym stopniu – doświadczenie tego rodzaju sztuki, pozwalając tym samym na rozwinięcie umiejętności postrzegania, wiedzy w innych/odmiennych architektonicznie środowiskach.

Czy różnorodność architektoniczna miejsca zamieszkania jest ważna, obrazują wypowiedzi młodzieży gimnazjalnej ze wsi mazowieckiej. W badanej grupie osiem osób przyznało: *Nie zwracam uwagi na architekturę; Nie interesuje mnie to*. Wypowiedzi te mogą sugerować, że środowisko zamieszkania nie dostarcza

odpowiednich bodźców. To jednak niepokojące, bo już nieodległe środowiska/miasta, w tym sama Warszawa, owej różnorodności dostarczają, młodzież w tym wieku powinna zatem prezentować – jak się wydaje – nieco inny ogląd świata. Z kolei cztery osoby odpowiedziały, że interesuje je tylko użyteczność obiektów, natomiast sześć osób stwierdziło: *Użyteczność i piękno jest równie ważne*. Jeden z badanych zauważył: *Piękno nie jest tak istotne, chociaż lepiej, jak coś jest piękne*. Również jedna osoba powiedziała: *Zwracam uwagę na architekturę w przestrzeni, zwłaszcza w zakresie historycznym*. Ostatnia przytoczona wypowiedź ujawnia, że młody człowiek nie tylko dostrzega architekturę, ale potrafi ją odnosić do czasów historycznych. Być może obiekty historyczne budzą więcej wrażeń estetycznych niż architektura współczesna. Te znacząco odmienne wyniki obu grup gimnazjalistów mogą dowodzić, że nie tylko środowisko/przestrzeń życia mogą generować owe różnice, ale także edukacja w rodzinie i szkole nieujmująca odpowiednich treści w zakresie poszczególnych dziedzin sztuki, w tym architektury, oraz w zakresie edukacji *stricte* estetycznej.

Postanowiono również poznać wypowiedzi licealistów na ten temat. W badanej grupie trzy osoby przyznały, że nie zwracają uwagi na architekturę, pomimo że miasto (Świętochłowice), w którym mieszkają, oraz okoliczne miasta mają różnorodną zabudowę, umożliwiającą zróżnicowanie doznań. Sześciu uczniów z badanej grupy stwierdziło, że dostrzega architekturę, ale tylko w wymiarze jej użyteczności: *Najważniejsza jest użyteczność, nie zwracam uwagi na piękno*. Pozostałe osoby prezentowały wprost odwrotne stanowisko, dostrzegając zwłaszcza piękno obiektów: *Dostrzegam architekturę ze względu na jej piękno; Dostrzegam zwłaszcza piękno, ale użyteczność też jest istotna*. Jedna z badanych osób zauważyła: *Najlepiej, gdy użyteczność i piękno wzajemnie się uzupełniają*. To słuszna konstatacja i najlepiej, gdyby na stałe mogła zaistnieć w przestrzeni społecznej, szczególnie gdy, jak zauważają młodzi ludzie, nie wszystko dookoła jest piękne. Nie tylko użyteczność, ale: *Piękno decyduje o powadze miejsca*. Obserwacja rzeczywistości architektonicznej, indywidualne doświadczenie oraz zapewne wiedza sprawiają, że młode pokolenie potrafi dostrzec walory estetyczne obiektów, o czym świadczą wypowiedzi: *Wolę stare budownictwo, to nowe jest jakieś smutne – szkło i metal – nie są interesujące; Walory użytkowe i piękno powinny stanowić wspólną wartość, szkoda, że tak jest tylko w niektórych przypadkach*.

Zróżnicowane wypowiedzi młodych ludzi – dwóch grup, gimnazjalistów oraz grupy licealistów – ujawniają, że w jakimś zakresie środowisko zamieszkania, możliwość codziennego osvajania się z architekturą mogą kształtować odczucia młodego pokolenia w tym zakresie. Jednocześnie istotnym czynnikiem jest zapewne wychowanie i edukacja w rodzinie i w szkole, a także przekazy medialne. Analiza wypowiedzi budzi pozytywne refleksje, skoro większość badanych dostrzega w obiektach architektonicznych walory estetyczne, czyli potrzebę równoległego do użyteczności piękna. Pojedyncze przykłady osób,

które nie dostrzegają w ogóle architektury, którym jest ona obojętna, wzmacniają przekonanie, że edukacja, zwłaszcza programowa/szkolna, winna ulec redefinicji.

Wypowiedzi młodzieży dotyczące wartości sztuki, obecności i jej braku w instytucjach kultury, a także dostrzegania sztuki/architektury w otwartej przestrzeni, ujawniają dychotomiczny podział odczuć, pragnień młodego pokolenia – z jednej strony dostrzeganie istoty i wartości sztuki oraz potrzeba uczestnictwa w ofertach instytucji kultury, z drugiej – marginalizowanie sztuki, obojętność na nią przez brak wykształcenia wśród uczniów potrzeby korzystania z jej dobrodziejstw, jednocześnie deficyt kapitału kulturowego, który przy odpowiedzialnej socjalizacji i wypracowaniu potrzeby korzystania z dóbr kultury na tym etapie rozwoju młodego pokolenia winien być już w znacznym zakresie dostrzegalny. To wskazuje konieczność wprowadzenia zmian w procesie edukacyjno-wychowawczym, tak by młodzież świadomie i powszechnie mogła doświadczać oddziaływań sztuki, jej estetyki i emocji, to one bowiem w zdecydowanym stopniu kształtują holistyczny rozwój jednostki.

„Jeszcze przed pół wiekiem estetyka wpływu sztuki na człowieka, zagadnienia psychologii odbioru, tak oczywiste w myśleniu potocznym, budziły zastrzeżenia teoretyków” (Sułkowski, 1992, 97). Zapewne nie tylko reprezentanci tej dyscypliny wyrażali podobne stanowisko, nie zmienia to jednak faktu, że uwzględniając doświadczenia z przeszłości, warto zachować własne, odmienne stanowisko, że zarówno sztuka jako taka, jak również jej immanentny wyraz, jakim jest estetyka, znacząco regulują postawy człowieka, generując jego rozwój. Percepcja sztuki, każdej dziedziny, niesie określone wartości, a świadome tego faktu osoby potrafią to dostrzec. Estetyka wpisana w sztukę/dzieło sztuki stanowi istotny element nie tyle zewnętrznego obrazu danego obiektu, ile przekazu treści, intencji autora. Ponadto: „Estetyka – w rozumieniu Souriau – zawiera w sobie w sposób konieczny koncepcję wychowawczego oddziaływania sztuki. Określa on estetykę jako filozoficzną refleksję o sztuce. Sztuka oznacza dla niego specyficzną formę działalności wiodącą do stworzenia dzieła, a także swoistą formę myślenia” (Wojnar, 1970, 104). Sztuka wytwarza piękno, naśladuje rzeczywistość, nadaje kształt rzeczom, generuje ekspresję, wywołuje przeżycie estetyczne u zdecydowanej większości odbiorców.

Jeśli uwzględnimy znaczenie estetyki w życiu jednostki, musi zastanawiać, dlaczego tak wielu młodych ludzi „izoluje się” albo poprzez brak odpowiednich działań wychowawczych i edukacyjnych jest „izolowanych” od sztuki. Potencjał sztuki niezmiennie wpisuje się w rozwój jednostki. Dewey dowodził, że sztuka jest „kondensacją i udoskonaleniem przeciętnego ludzkiego doświadczenia” (Wojnar, 1995, 177), co pozwala na samorealizację człowieka. Z kolei Ingarden uważał, że doświadczenie estetyczne dzieł sztuki powoduje doświadczenie/poznanie podstaw bytu, rzeczywistości. Dzieła sztuki można poznawać pośrednio, ale żadne najlepsze środki przekazu nie zastąpią bezpośredniego kontaktu – od-

biorycy i rezultatu aktywności twórczej artysty. Bezpośredni kontakt z dziełami sztuki jest zupełnie innym doświadczeniem – odczuwania i oceny piękna. Choć bezpośredni kontakt ze sztuką jest, jak wskazują zebrane wypowiedzi, bardzo zróżnicowany i zasadniczo to zagadnienie dotyczy pewnej części badanych, postanowiłam jednak zapytać młodzież – uwzględniając kontakt bezpośredni, okazjonalny, także ten z przeszłości – o emocje w czasie doświadczenia poszczególnych dziedzin sztuki.

W badanej grupie uczniów szkoły podstawowej z Katowic dziesięć osób przyznało się do odczuwania emocji. Wśród wyróżnionych odnotowano najczęściej *radość i zaciekawienie*, rzadziej wskazywano *smutek i zamyślenie*. Przedstawione dane budzą zdziwienie, że tylko połowa przyznała się do odczuwania jakichkolwiek emocji. Być może osoby, które nie odczuwały żadnych emocji, po prostu nie potrafią ich nazwać lub nie chcą się do nich przyznać.

W tym zakresie zdecydowanie chętniej wypowiadała się młodzież z miasta w woj. małopolskim. W tej grupie trzy osoby stwierdziły, że nie doświadczają żadnych emocji, natomiast siedemnaście osób przyznało się do takich doświadczeń, wskazując zasadniczo na *radość i zadowolenie*. Wśród wypowiedzi pojawiło się też *przygnębienie*. Próba uzasadnienia nie przyniosła jasnej odpowiedzi, najprawdopodobniej stan ów był wywołany wcześniejszymi doświadczeniami, które sprawiły, że percepcja danego dzieła przyniosła takie odczucia. Analiza wypowiedzi obu badanych grup wskazuje, że młodzież, odczuwając radość w trakcie prezentacji danego dzieła sztuki, była nim zainteresowana, a zarazem skoncentrowana na przekazie artystycznym i społecznym.

Zdecydowanie bardziej zróżnicowane wypowiedzi uzyskano w grupie gimnazjalistów z Katowic. Wszyscy zgodnie stwierdzili, że zawsze towarzyszą im różne emocje w czasie doświadczenia różnych dziedzin sztuki. Badani wskazywali niekiedy na kilka typów emocji, najczęściej: *radość* – dwanaście osób; *wzruszenie* – jedenaście osób; *zainteresowanie* – pięć osób; *zadowolenie* – trzy osoby. Pojedyncze osoby wskazywały także na: *refleksję i zadumę, spokój i smutek*. Jedna z osób wspomniała o *współczuciu*. Ta różnorodność odczuć, towarzyszących emocji to sygnał ujawniający wartość dzieła, jak również zaangażowanie/uwagę odbiorcy. Myślę, że w znacznym stopniu daje tu znać o sobie indywidualność, osobowość oraz uprzednie doświadczenia codzienności.

W tej samej grupie wiekowej, ale w innym środowisku (wieś, woj. mazowieckie) odnotowano następujące stanowiska: dziewięć osób stwierdziło, że nie doświadcza żadnych emocji w trakcie prezentowania dzieł sztuki, co jak poprzednio już wskazywałam, związane być może z nieumiejętnością lub niechęcią przyznania się do odczuwania określonych emocji. Pozostałe osoby wskazywały zasadniczo na *radość i spokój*. Pojawiały się też takie wypowiedzi: *Spektakle, wystawy czasem były nudne, a czasem nie, to różnie bywa; Towarzyszą mi prawie zawsze radość i ogromna przyjemność z oglądania sztuki*. W kontekście stosunkowo niskiego zakresu zainteresowania i uczestnictwa młodzieży w ofertach

sztuki wypowiedź: *Byłem mile zaskoczony, nie spodziewałem się, że może być tak przyjemnie* budzi nadzieję i utwierdza w przekonaniu, że zachęcanie młodzieży do bezpośredniego kontaktu ze sztuką ma sens, nawet jeżeli to praca żmudna i przynosząca efekty po długim czasie.

W ostatniej, najstarszej grupie wiekowej – licealistów – trzy osoby nie chciały określić emocji, jakie towarzyszyły im w trakcie doświadczania sztuki, natomiast cztery osoby przyznały: *Odczuwam emocje, ale nie potrafię ich określić*. Pozostałe osoby wskazywały różne typy, wśród których dominowały: *radość* – dziewięć osób; *zaskoczenie* – cztery osoby; *zachwyt* – cztery osoby. Pojedyncze osoby wskazywały na *podniecenie*, *smutek* i *niedosyt*.

Widoczna we wszystkich grupach różnorodność odczuć to istotna informacja, wskazująca na ujawniające się potrzeby sfery emocjonalnej młodego pokolenia. Niepokój może jednak budzić tak wiele przypadków niechęci lub nieumiejętności nazwania doświadczanych emocji. Przecież nawet obojętność jest pewnym stanem emocjonalnym. Niniejsze refleksje stanowią zatem kolejny obszar, który należy uzupełnić i rozwinąć w praktyce edukacyjnej młodego pokolenia.

Bezpośredni kontakt z dziełami sztuki jest zupełnie innym doświadczeniem niż własna twórczość, to doświadczenie odczuwania i oceny piękna. W ujęciu Stefana Szumana sztuka jest niezbędną wartością w życiu człowieka, dlatego należy uczyć się jej rozumienia i ról artystycznych i emocjonalnych, jak i społecznych. To wskazanie na funkcje, jakie pełni sztuka, jest prostą informacją, jakie zadania może pełnić poza sferą artystyczną. Sztuka to przestrzeń poznania rzeczywistości. Jak zauważył Szuman: „Poznawanie rzeczywistości przez »pryzmat sztuki« prowadzi do poszukiwania, dostrzegania i doznawania piękna, a ono nie poucza, lecz raduje i nasycza naszą świadomość, nasze zmysły, wyobraźnię i uczucia – podobnie jak woda i chleb karmią i sycą nasze ciało” (Szuman, 1990, 22). Percepcja dzieł sztuki w instytucjach kultury tudzież w otwartej przestrzeni napełnia odbiorcę treścią i formą, barwą i emocjami, buduje indywidualny przekaz oczekujący na personifikację i prakseologiczny wymiar. Grecy mawiali, że sztuka jest źródłem szczęścia. Czy młodzi ludzie mają współcześnie podobne odczucia, czy sztuka w ogóle mieści się w ogólnym zakresie jakichkolwiek ich potrzeb? Przywołane wypowiedzi obrazujące udział młodego pokolenia w ofertach instytucji kultury nie skłaniają do satysfakcjonującego wniosku. Wiele w tym względzie pozostaje do uczynienia, aby wzniecić powszechną aktywność kulturalną określaną jako: „zespół cech osobowości jednostki uczestniczącej w kulturze wyrażających się w stopniu nasilenia percepcji, odtwarzania, interpretowania i tworzenia wartości oraz dóbr kultury, w ich częstotliwości i natężeniu, regularności i innych cechach uczestnictwa kulturalnego” (Danielewicz, Marczuk, 1989, 106). Słusznie kilka dekad temu zauważał Janusz Gajda: „Uczestnictwo w kulturze służy – jak wskazują liczne badania – kształtowaniu człowieka »wszerz« i »w głąb«” (Gajda 1982, 17). Dlaczego zatem młode pokolenie nie korzysta z oferty powszechnie dostępnych instytucji? Dlaczego wychowawcy młodzieży nie dbają o wyprac-

wanie potrzeby codziennego korzystania ze sztuki? Nie istnieje jednoznaczna odpowiedź, ale można wskazać kilka uwarunkowań rzucających na nie światło – w ujęciu samych uczniów określających, kto lub co decyduje o ich uczestnictwie w ofertach instytucji kultury.

Pytana w tym zakresie młodzież z katowickiej szkoły podstawowej wskazała na cztery źródła inspiracji korzystania z oferty kultury: dwanaście osób stwierdziło, że decydującą rolę odgrywają rodzice – to oni własnym przykładem albo w innej formie motywują uczniów do tej właśnie aktywności. Sześć osób stwierdziło, że samodzielnie decyduje, czy uczestniczyć w określonych formach sztuki. Jeden z uczniów napisał, że inspiruje go kolega. Znamienne, że tylko jeden z uczniów wskazał na inspirację płynącą ze szkoły. Trudno określić, co sprawia, że szkoła nie jest w opinii młodzieży inspiratorem uczestnictwa w kulturze/sztuce. Informacja ta budzi nie tylko zaciekawienia, ale zaniepokojenie, to szkoła bowiem obok rodziców winna być głównym motywatorem do tego typu aktywności. Zachowując w pamięci tę wypowiedź, warto przedstawić opinie tej samej grupy wiekowej, mieszkającej jednak w odmiennym regionie – województwie małopolskim. Młodzież uczestniczy tam w ofertach instytucji kultury zasadniczo z własnej inicjatywy – sześć osób, trzy osoby wskazały na motywację ze strony szkoły, a cztery osoby stwierdziły, że dzieje się to za sprawą rodziców, wreszcie pięć osób uważa, że to wspólna decyzja rodziców oraz ich chęci/zainteresowań. Tylko jedna z badanych osób zauważyła, że: *To wspólne oddziaływanie rodziców, nauczycieli, koleżanek i własnej chęci*. Jedna z osób dostrzegła inny czynnik regulujący uczestnictwo w ofertach kultury – czas. To znamienne, że ta kategoria w tym wieku jest postrzegana jako główny czynnik „decydujący” o obecności lub nieobecności uczniów w świecie kultury. Zróżnicowane wyniki w grupie młodzieży szkoły podstawowej każą sądzić, że i w grupie młodzieży gimnazjalnej wyniki mogą być równie zróżnicowane.

W tej nieco starszej grupie wiekowej młodzieży z katowickiego gimnazjum dominowały odpowiedzi wskazujące na siebie (jedenaście osób) jako inspiratora do podjęcia aktywności w przedmiotowym zakresie. Pięć osób wskazało na rodziców. Odpowiednio po dwie osoby wskazały przyjaciół i szkołę. Wyniki ujawniają, że po raz kolejny szkoła w minimalnym zakresie motywuje do uczestnictwa w kulturze.

Jeszcze bardziej zastanawiające są dane pozyskane od młodzieży z gimnazjum w mazowieckiej wsi. Badani wskazywali zasadniczo na siebie (osiem osób) jako decydujących o korzystaniu z ofert kultury, jedna osoba stwierdziła: *Brak czasu nie pozwala mi na korzystanie z instytucji kultury*. Pozostałe jedenaście osób stwierdziło, że nie potrafi wskazać żadnej osoby czy innego czynnika, który inspirowałby do aktywności w tym zakresie. To zaskakujące, że wieku 14–15 lat młodzież nie potrafi określić przyczyn własnej aktywności w obszarze sztuki. Tym bardziej zastanawia, że nikt z badanej grupy nie wskazał szkoły/nauczycieli jako tych, którzy ukierunkowują rozwój młodego pokolenia.

Bardziej zróżnicowane wyniki w tym zakresie zaprezentowali uczniowie liceum. Osiem osób wskazało, że decydującymi są rodzice – to interesujące, zważywszy, że dotyczy 17-letniej młodzieży. Ta sama liczba młodych osób stwierdziła, że to jej własne decyzje. Sześć osób z badanej grupy wskazało na nauczycieli – uwzględniając wcześniejsze wyniki, to pierwszy dowód uznania wobec szkoły/nauczycieli. Badana młodzież wskazywała także na brak czasu (trzy osoby) czy fundusze (trzy osoby). W tej grupie młodzież podawała więcej niż jedno wskazanie. Pojedyncze osoby dostrzegały także inne obszary warunkujące uczestnictwo w sztuce, jak: *twórczość artystyczna; stan ducha i umysłu czy nastrój, w jakim się znajdują*. Zwrócenie uwagi na sferę duchową motywującą do aktywności kulturalnej to potwierdzenie wrażliwości, wiedzy i świadomości młodych ludzi, którzy dostrzegają potencjał sztuki i siłę jej oddziaływania. Choć ta grupa jako jedyna dostrzega w nieco szerszym zakresie rolę nauczycieli w motywowaniu młodego pokolenia do uczestnictwa w ofertach instytucji kultury, to jednak tak marginalne wskazania całej badanej grupy – młodzieży ze szkół podstawowych, gimnazjum i liceum – na rolę szkoły i nauczycieli w inspirowaniu młodego pokolenia do uczestnictwa w propozycjach przygotowanych przez artystów budzi zaniepokojenie. Jeżeli bowiem rodzice nie wywiązują się z tej powinności – na co wskazują rzeczywistość i wyniki badań – i nie czynią tego w odpowiednim stopniu nauczyciele, to trudno spodziewać się wzrostu zainteresowania sztuką wśród młodzieży, wykształcenia potrzeby uczestnictwa w kulturze/sztuce.

Analizując tak różnorodną częstotliwość korzystania z oferty instytucji kulturalnej w wybranych grupach młodzieży gimnazjalnej i licealnej, zapytano, czy badani kiedykolwiek odczuwali dyskomfort, brak możliwości doświadczania poszczególnych dziedzin sztuki.

Ośmioro uczniów z gimnazjum katowickiego stwierdziło, że odczuwa brak kontaktu ze sztuką, np.: *Brakuje mi obecności na dobrych wydarzeniach kulturalnych*. Jedna z badanych osób napisała: *Z powodu braku czasu nie uczestniczę we wszystkich ofertach, chociaż najbardziej brakuje mi wyjścia na spektakle teatralne*. Młodzi ludzie (trzy osoby) wskazywali też: *Brak obecności na koncertach w siedzibie NOSPR*. Wypowiedzi trójki uczniów szczególnie zwróciły moją uwagę, ponieważ sugerowały brak inicjatywy ze strony szkoły: *Odczuwam brak kontaktu, z powodu braku czasu, ale też z powodu braku inicjatywy ze strony szkoły*. Pojawienie się szkoły w kontekście niewypełniania obowiązków edukacyjno-wychowawczych w zakresie kultury to już nie tylko moje stwierdzenie, ale opinia młodego pokolenia i nawet jeżeli wyrażona zaledwie przez trzech uczniów, budzi określone refleksje. Dla pięciu osób brak uczestnictwa w ofertach kulturalnych nie ma znaczenia: *Nie odczuwam takiej potrzeby*.

Interesujące były także wypowiedzi na ten temat drugiej grupy gimnazjalistów (wieś, woj. mazowieckie). Szesnaście osób z badanej grupy nie odczuwa braku uczestnictwa w ofertach instytucji kulturalnych, a cztery osoby przyznały

się do odczuwania takiego deficytu. Wyniki są bardzo niepokojące, nawet jeżeli rodzice nie potrafili ukształtować potrzeby kontaktu ze sztuką, to oczekiwać należałoby, że systematyczne działania edukacyjne podejmowane przez szkołę podstawową i gimnazjum osiągną określone cele. Wyniki ujawniają, że w tej grupie zakładanego efektu nie udało się osiągnąć.

Uwagę zwracają też wypowiedzi uczniów liceum, wśród których dziewięć osób odczuwa brak bezpośredniego kontaktu ze sztuką, w tej grupie odnotowano następujące wypowiedzi: *Wielokrotnie odczuwałam brak kontaktu ze sztuką, długotrwałe „unikanie” kina, teatru, sprawia, że odczuwam brak doznań estetycznych*. Druga wypowiedź również wskazuje na konkretne oczekiwania/potrzeby: *Odczuwam znaczny brak, chciałabym być kiedyś na koncercie lub wystawie jakiegoś znanego malarza*. Jedenaście osób nie odczuwa braku bezpośredniego kontaktu ze sztuką. Brak powszechnej potrzeby uczestnictwa w kulturze, jak również niedostatek oddziaływań środowiska rodzinnego i szkoły, motywowania do aktywności kulturalnej, brak – jak należy mniemać – przykładów ze strony rodziców, a także marginalizowanie ofert instytucji kultury przez nauczycieli nie mogą skutkować zainteresowaniem młodego pokolenia systematyczną obecnością w tych placówkach. Jednoznacznie daje się odczuć deficyt edukacji w kluczowym zakresie.

Słusznie pytał Edward Dwurnik: „Jak można doprowadzić państwo do stanu, w którym nie dba się o edukację i kulturę? A przecież to są podstawy [...]. W 1918 roku, po odzyskaniu niepodległości, nic nie zostało zrobione, żeby poprawić niedociągnięcia w zakresie edukacji narodu, i do dziś odczuwamy tego skutki. [...]. Inaczej: to jest opinia ludzi, którzy zajmują się kulturą, edukacją i widzą, co się dzieje. I w domach, i w szkołach. Istnieje ogromna przepaść między wykształceniem Polaka a innego Europejczyka” (Czyńska, 2016, 50). Malarz dostrzegł wiele przyczyn tego stanu, ale jednocześnie zauważał, że nie może to stanowić usprawiedliwienia, zwłaszcza współcześnie. Artysta pytany, co zmieniłby w naszym kraju, odpowiadał: „Przede wszystkim postawiłbym na kulturę, sztukę i edukację. Już Żeromski o tym pisał, że naród przede wszystkim należy kształcić, a nie rozpijać” (Czyńska, 2016, 51).

2. Obecność vs. nieobecność sztuki w programie nauczania

Gotowość i chęć do włączenia sztuki w proces edukacyjno-wychowawczy

Analizując liczne opracowania z zakresu pedagogiki społecznej, socjologii wychowania powstałe w ostatnich 2–3 dekadach, nie sposób nie zauważyć powszechnej tendencji do osadzania przedmiotu rozważań w warunkach danej rzeczywistości, nawet jeżeli pozornie nie odnoszą się do kluczowego zjawiska. Celowo użyłam słowa *pozornie*, trudno bowiem wyobrazić sobie sytuację, w której jakiegokolwiek zjawiska, zachowania, procesy, relacje nie są w pewien sposób

wzajemnie zależne, a jednocześnie nie kształtują owej rzeczywistości. Wydaje się, że prawidłowość ta odnosi się nie tylko do obszaru społecznego, ale do każdej sfery aktywności/życia człowieka.

Świadomość swoistej zależności, wzajemnej regulacji pozwala na podejmowanie określonych działań umożliwiających spójne i satysfakcjonujące indywidualne i społeczne funkcjonowanie w rzeczywistości objawiającej w coraz większym stopniu niepokojące zjawiska. Wśród wielu form pozwalających na osiągnięcie tego celu jawi się najbardziej pożądana kategoria – edukacja, umożliwiająca rozwój, poznanie, ukierunkowaną, wieloaspektową aktywność, twórcze i logiczne dostosowanie się do aktualnych warunków z myślą o przyszłości. Od najdawniejszych lat w szkołach, a dokładniej w ramach poszczególnych przedmiotów, obok programu jawnego, realizowany jest program ukryty. Owa prawidłowość ma zarówno pozytywne, jak i negatywne jej przejawy. Warto o tym pamiętać, wchodząc w rolę nauczyciela/wychowawcy, by zarówno edukacja, jak i wychowanie odpowiedzialnie wprowadzały młodego człowieka w przestrzeń społeczną.

Współczesność systematycznie rozwija zjawiska – globalizacji, ubóstwa społecznego, marginalizacji, szeregu deficytów – znane od wieków, niezmiennie towarzyszące człowiekowi w jego codziennej wędrówce. Nawet jeżeli w większości nie celowo, to jednak kreowane przez człowieka dla osiągnięcia określonych zamiarów, spełnienia aspiracji. Znamienne, że to, co dla niektórych stanowi dobro, bezpieczeństwo, dla innych jest traumą i niepokojem. Ten niezmienny od stuleci schemat generuje nierówności społeczne, które mimo podejmowanych prób zabezpieczeń i ich minimalizacji, jak ujawnia początek trzeciej dekady XXI wieku, przynoszą nieznaczne pozytywne rezultaty (zob. Radziejewicz-Winnicki, 2008, 223–256). Trudno współcześnie wskazać działania, które całościowo i w krótkim czasie pozwoliłyby na poprawę istniejącej sytuacji, jednocześnie zaniechanie takich poszukiwań może przyczynić się w konsekwencji do zwielokrotnienia liczby konfliktów, deficytów, wszechobecnego zła doświadczanego przez coraz większe grupy społeczne. Jeżeli nie dysponujemy narzędziem natychmiastowej oraz powszechnej zmiany i porządkowania rzeczywistości, warto skupić się na znanych od stuleci działaniach – edukacji i wychowaniu – podejmowanych w środowiskach wychowawczych: rodzinie, szkole i lokalnym środowisku, które jawią się jako jedyne możliwości zapewnienia warunków życia przyjaznych człowiekowi. Kwestią kluczową pozostają możliwości oraz formy realizacji wspomnianych aktywności. Wskazując na możliwości, mam na uwadze dyspozycyjność i zaangażowanie podstawowych środowisk wychowawczych: rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej czy środowiska lokalnego.

Rodzina i środowisko lokalne to pierwsze i najstarsze środowiska wychowawcze/socjalizacyjne wyposażające młode pokolenie w wartości, dyspozycje, doświadczenia umożliwiające funkcjonowanie społeczne. Te obszary w określonym wieku rozwoju dziecka wzmacnia szkoła, instytucja równoległe realizująca

procesy wychowania, opieki i edukacji. Powołana do systematycznego wprowadzania młodego pokolenia w obszary wiedzy w poszczególnych dyscyplinach naukowych, ma przygotować do umiejętnego i świadomego dokonywania wyboru dalszej drogi życia, kształcenia zawodowego, możliwości nabycia kwalifikacji zawodowych. Instytucja ta obok kształcenia i opieki ma do spełnienia również funkcję wychowawczą, wspomagając środowisko rodzinne. Edukacja i wychowanie w trybie szkolnym ma zatem wyposażyć ucznia nie tylko w wiedzę przedmiotową, ale nauczyć samodzielnego i odpowiedzialnego funkcjonowania w zmieniającej się dynamicznie przestrzeni społecznej. Oczekiwania społeczne wobec szkoły ogniskują się na przeświadczeniu, że podejmowane współcześnie działania szkolne mają skutecznie przeciwstawić się wszelkim wykluczeniom i deprywacjom społecznym, mają wyrównać u dzieci deficyty objawiające się głównie w sferze społecznej i emocjonalnej. Zagadnienie deficytów rozwojowych dzieci i młodzieży analizowała swego czasu Stanisława Golinowska, która zwróciła uwagę, że edukacja jako jedna z najważniejszych instytucji życia społecznego powinna odgrywać czołową rolę w zwalczaniu i przeciwdziałaniu marginalizacji dzieci i młodzieży. Oczekiwania te nie korelują jednak ze szkolną rzeczywistością, która pokazuje, że instytucja ta niewystarczająco wywiązuje się z tej powinności, co w znacznym stopniu – jak należy sądzić – powodowane jest niedostatkami w programie wychowawczym szkoły oraz brakiem czy zbyt małą liczbą zajęć z obszaru kultury i sztuki (Golinowska, 2007), co najlepiej ujawnia rzeczywistość, w której obserwujemy przejawy przemocy i demoralizacji młodego pokolenia oraz nikłe zainteresowanie tej grupy ofertami instytucji kultury. Daleka jestem od twierdzenia, że intensyfikacja i poszerzenie zajęć z kultury i sztuki w trybie natychmiastowym radykalnie zmienią zachowania młodzieży, określą ich system wartości i styl życia, ale jeżeli dotychczasowe działania nie dają efektu, a przykłady z przeszłości i teraźniejszości wskazują, że edukacja we wspomnianym zakresie przynosi oczekiwane rezultaty, to warto w program edukacyjno-wychowawczy szkoły wdrożyć w większym zakresie treści kultury i sztuki, umożliwiając tym samym szerszy rozwój intelektualny, społeczny, emocjonalny i estetyczny.

Współczesna edukacja to przygotowanie młodego i starszego pokolenia „do aktywnego udziału w często nieokreślonym co do swego kierunku procesie zachodzących i często zaskakujących nas przemian” (Radziewicz-Winnicki, 1999, 22). Przemiany to jedna z niewielu stałych i pewnych reguł codziennego życia. Jeżeli nie można się do nich w pełni adekwatnie przygotować – bo nie znamy przyszłości – to można spróbować zmienić/usprawnić indywidualne rozumienie i postawę wobec obecnych i przyszłych zmian. Jeżeli przejawy kultury/sztuki z przeszłości dalszej i bliższej w treści, przekazie i formie są nadal aktualne, to warto wprowadzić je w powszechnym zakresie w proces edukacyjno-wychowawczy jako czynniki edukacyjne i stabilizujące otaczającą nas przestrzeń społeczną. Działania mające na celu organizację nowoczesnej szkoły, przygotowującej

ucznia do odpowiedzialnego i satysfakcjonującego funkcjonowania w dorosłym życiu, winny zatem obejmować zdecydowanie więcej niż dotychczas – godzina zajęć z muzyki i plastyki w klasach IV–VII szkoły podstawowej oraz zajęcia z wiedzy o kulturze w liceum, i to w zakresie fakultatywnym – treści z kultury i sztuki w systematycznym układzie wszystkich klas szkoły podstawowej i średniej. Treści te winny być realizowane nie tylko w ramach przedmiotowych zajęć z muzyki czy plastyki, ale także w formie indywidualnej aktywności, wspólnych i indywidualnych cyklicznych wyjść do instytucji kultury, a w pewnym zakresie również w systemie lekcyjno-przedmiotowym poszczególnych dziedzin nauki.

Każde działanie edukacyjne w szkole, także to dotyczące poszczególnych dziedzin sztuki, powinno być osadzone w określonej orientacji metodologicznej tak, by jak najsprawniej służyło zainteresowaniu i zdobyciu odpowiedniej wiedzy. Istotną kwestią jest łączenie edukacji muzycznej, plastycznej, literackiej, filmowej, teatralnej z innymi treściami nie tylko przedmiotów humanistycznych/społecznych, w tym głównie z języka polskiego czy historii, ale również z innymi dziedzinami naukowymi. Aktywność edukacyjna nauczycieli powinna odpowiadać współczesnym wymogom edukacji zaangażowanej, twórczej, w której uczeń pod kierunkiem nauczyciela zdobywa wiedzę poprzez ćwiczenia, doświadczenia, percepcję przedmiotu czy zjawiska, poprzez poznanie wszystkimi dostępnymi zmysłami. Jednym z orędowników takiego poznania był Jan Ámos Komenský. Troska Komenskiego o taki model edukacji, aby młody człowiek zdobywał wiedzę na podstawie doświadczenia, była na jego czasy nowatorskim pomysłem. Była to też próba wprowadzenia wychowanka w wizualne poznanie/zrozumienie przekazywanych treści. „Aspiracje Komenskiego wyrastały na gruncie tradycji pansoficznej, ale zostały podporządkowane celom pedagogicznym. W *Wielkiej dydaktyce* z 1657 roku walczy Komenský o reformę nauczania – w przekonaniu, iż edukacja młodzieży jest pierwszym krokiem ku reformie politycznej, społecznej i religijnej. Zadaniem nauczyciela jest dostarczenie wychowankom takich obrazów, które będą wywierać głęboki wpływ na ich zmysły i wyobraźnię; wpływ ów winien być możliwie bezpośredni, i dlatego należy działać poprzez rzeczy widzialne na wzrok, słyszalne na słuch, pachnące na węch, smakowe na smak, dotykalne na dotyk” (Eco, 2013, 234). Komenský nawiązuje do doświadczenia/kreacji, a w pewnym sensie do sztuki nie tylko w *Wielkiej dydaktyce*. „Również w *Świecie w obrazach* [...] [z 1658 roku – T.W.] próbował opracować »nazewnictwo obrazkowe« wszystkich podstawowych rzeczy tego świata oraz działań ludzkich. Jego starania, by opatrzeć to dzieło odpowiednimi rycinami, spowodowały opóźnienie publikacji książki. Chodziło mu bowiem o to, by ryciny znajdowały się w bezpośrednim związku ikonicznym z przedstawionymi rzeczami (a nie ograniczały się tylko do funkcji dekoracyjnych [...])” (Eco, 2013, 235). Ów zamysł praktycznego poznawania ujawnił się w późniejszych latach w opracowaniach Idei Nowego Wychowania reprezentowanych przez Deweya, Decroly, Montessori i innych. Zawierały one praktyczne zasady, które

powinny być obecne w procesie wychowawczym: „mobilizacja aktywności dziecka, połączenie pracy ręcznej z pracą umysłową, rozwijanie u dziecka jego uzdolnień twórczych” (Wojnar, 1970, 144). Stanowiska przywołanych autorów wpisują się w praktykę poznawania rzeczywistości poprzez poszczególne dziedziny sztuki. Obserwacja, słuchanie, dotyk dzieła sztuki już w najmłodszym wieku pozwalają na ujawnianie zainteresowań i wyzwalanie emocji, nie wspominając o funkcji poznawczej: treści, formy czy barwy. Działania edukacyjne w szkole powinny zatem być zorientowane na kształtowanie potrzeby uczestnictwa w ofertach instytucji kultury. Świadome uczestnictwo w kulturze wydaje się współcześnie jednym z kluczowych zadań procesu edukacyjno-wychowawczego. Przygotowanie ucznia do świadomego uczestnictwa w kulturze wymaga jednak określonych działań:

- „– wyposażenia uczących się w podstawową wiedzę na temat różnych dziedzin sztuki i procesu twórczego,
- kształtowania zaciekawień, zainteresowań i zamiłowań dzieci i młodzieży różnymi dziedzinami sztuki,
- kształtowania potrzeby obcowania ze sztuką, potrzeby jej odtwarzania i tworzenia,
- rozwijania wrażliwości odczuwania wartości piękna i zdolności rozumienia form artystycznych,
- kształtowania umiejętności i nawyków odtwórczości i twórczości artystycznej,
- uświadomienia roli sztuki w życiu człowieka” (za: Horbowski, 2000, 86).

Spełnienie wspomnianych warunków kształtowanych w szkole, ale także w środowisku rodzinnym młodego pokolenia, przyczynia się do wszechstronnego rozwoju jednostki, wrażliwej na sztukę, piękno, ale też odmiennosc, która wzbudza zainteresowanie.

Kształtowane w szkole nawyki dostrzegania przejawów sztuki, jej piękna i społecznej użyteczności pozwalają na rozwijanie szerszych zainteresowań, a tym samym rozwój jednostki. Potrzeba przebywania w przestrzeni sztuki, umiejętność jej dostrzegania generuje z kolei większą wrażliwość i umiejętność obserwowania jej tam, gdzie w powszechnym odczuciu zdaje się nieobecna. Między szkołą a przestrzeniami, gdzie sztuka jest eksponowana, tworzy się struktura wzajemnej zależności. Aby jednak zaistniała, musi pojawić się inicjator – i tę rolę powinna przejąć szkoła, zwłaszcza że, jak zauważał Lew Tołstoj: „Sztuka jest zależna od nauki, jest równie ważnym jak nauka organem życia i postępu ludzkości” (Tołstoj, 1980, 335). Wprowadzając młodego człowieka w rzeczywistość otaczającego świata, poza powszechnie przyjętymi i realizowanymi treściami kształcenia, trzeba upowszechnić kształcenie postrzegania i rozumienia sztuki.

Potrzeba łamania schematów – „zmiana paradygmatu” użyta po raz pierwszy przez Thomasa Kuhna w jego słynnej książce *Struktura rewolucji naukowych* – to potrzeba aplikacji sztuki w systemie szkolnym w znacznie szerszym zakresie niż dotychczas. Czy możliwe jest współcześnie, jak postulował Karol

Homolacs, by programy szkolne dla dzieci w wieku 6–12 lat były wypełnione głównie treściami artystycznymi, natomiast w mniejszym stopniu intelektualnymi, a to z uwagi na naturalną skłonność dzieci do zabawy i odkrywania otaczającej rzeczywistości (Homolacs, 1938, 14–15)? Nie sądzę, ale na pewno nie należy hamować artystycznych dążeń/skłonności dzieci, ich naturalnej ekspresji. Dziecko bowiem w naturalny sposób winno, jak zauważał Homolacs (1938), najpierw nabywać umiejętności odróżniania *piękną* od *brzydoty* oraz *dobra* od *zła*, dopiero potem *mądrości* od *głupoty*. Wprowadzanie młodego pokolenia od najwcześniejszych lat w przestrzeń sztuki, nawet w niewielkim wymiarze, stanowi znaczącą podstawę do dalszego świadomego rozwoju w tym zakresie. Najważniejsza jest inicjacja, zainteresowanie, zaprezentowanie sztuki młodemu człowiekowi. To zadanie powinno być podejmowane już w okresie pierwotnej socjalizacji, w procesie wychowania w środowisku rodzinnym. Jeżeli jednak – co ilustruje rzeczywistość – edukacja kulturalna w tym środowisku nie zachodzi, zadanie to powinna przejąć szkoła.

Wzrastanie w przestrzeni sztuki dla holistycznego rozwoju oraz sprawnego społecznego funkcjonowania to wielkie dobro. W naturalny sposób przybliża odmienność, wieloaspektowe różnice, nie sytuując ich w opozycji, ale „nakazując” widzowi ich poznanie, zainteresowanie się nimi. Przykładem możliwości obserwacji rzeczywistości, piękna Holandii są grafiki Tadeusza M. Siary, utrwalone m.in. w cyklu *Listy z Holandii*. Uważna obserwacja codzienności pozwoliła na ukazanie różnych miast, przestrzeni tego kraju. Artysta zwraca uwagę na piękno zawarte w przyrodzie, w architekturze, w ludziach, ich aktywnościach i relacjach (Siara, b.r.). Skupienie uwagi na pięknie w przypadku artysty wydaje się naturalną postawą, dobrze, gdy postawę/potrzebę zainteresowania i obcowania z pięknem prezentują osoby spoza środowiska artystycznego. Czym jest dla artysty piękno? „Mówiąc o pięknie, mam na myśli taką estetykę, która nie wywołuje sprzeciwu, nie rani. Zdarza się, że podniętą do wstępnego szkicu jest zobaczenie miejsca zapomnianego, zaplącanego, zrujnowanego. Rolą artysty jest przetłumaczyć ten nieład w sposób sensowny, nadać mu znaczenie” (Siara, b.r., 7).

Podobną rolę, w ukazywaniu/opisywaniu świata odgrywa nauczyciel. „Wychowawca kształtując u uczniów właściwą postawę wobec świata musi to robić w aspekcie kompleksowości, a nie sztucznego wyodrębnienia. Piękno przyrody, sztuki i człowieka powinno się wzajemnie warunkować i przenikać” (Łopatkowa, 1970, 178). Refleksja Marii Łopatkowej to istotna wskazówka, aby edukacyjnych „poszukiwań” nie dzielić, nie przypisywać wyłącznie jednej dziedzinie nauki, obszarowi życia, wiedza czy rozwiązanie danej kwestii najczęściej są bowiem zawarte w wielu indywidualnych dziedzinach, stanowiących wszelako niezwykłą, wieloaspektową przestrzeń poznania.

Poznawanie danego wycinka rzeczywistości nigdy nie zamyka się w jednej dziedzinie, dotyczy z reguły innych dziedzin, obszarów wiedzy/poznania. Jednym

z obszarów poznania rzeczywistości jest kultura/sztuka. Stanowi perspektywę poznania samej siebie – dziedzictwa kultury, dzieł artystycznych, artefaktów – i jednocześnie jest narzędziem poznawania świata poprzez wspomniane fakty kulturalne. Czy i w jakim zakresie uczeń doświadczy tej zintegrowanej formy poznania, zależy w zasadniczym stopniu od świadomego nauczyciela, dostrzegającego w kulturze/sztuce potencjał edukacyjno-wychowawczy. Świadomość nauczyciela to podstawa pracy edukacyjnej uwzględniającej korzystanie z obszaru sztuki, niezależnie od nauczanego przedmiotu programowego. Ta świadomość nauczycieli wyrażana poprzez odpowiednie zabiegi wychowawcze przyczynia się w istotnym stopniu do kształtowania i rozwoju jednostki.

W prowadzonych badaniach istotne było poznanie stanu świadomości młodzieży w zakresie sztuki jako czynnika warunkującego rozwój jednostki, a także rozwój środowiska jej życia. Uczniowie szkoły podstawowej w Katowicach podkreślali, że: *Sztuka bardzo wspomaga rozwój człowieka, wpływa także na rozwój środowiska, w którym żyje. Pozwala być bardziej kreatywnym.* Cztery z badanych osób stwierdziły: *Raczej nie ma znaczenia. To nauka ma znaczenie.* Takie stanowisko mniejszej części badanych sugeruje, że młodzież nie zdobyła odpowiedniej wiedzy z zakresu sztuki ani w domu rodzinnym, ani w szkole, ponieważ w klasie szóstej uczeń, który uczestniczy w formach aktywności artystycznej, uczestniczy w zajęciach, w których sztuka jest głównym przedmiotem, ewentualnie elementy sztuki są stale obecne w nauczaniu innych przedmiotów, dysponowałby wiedzą, że oddziaływanie sztuki na jednostkę, a tym samym na jej rozwój, jest wartością stałą, nawet jeżeli przybiera formę pośrednią.

W tym samym obszarze młodzież ze szkoły podstawowej (woj. małopolskie) również dostrzega związek sztuki z rozwojem indywidualnym i rozwojem środowiska: *Sztuka w znacznym stopniu wpływa na rozwój jednostki i środowiska, zaspokaja wiele potrzeb.* W tej grupie trzy osoby nie dostrzegają żadnej zależności: *Sztuka nie ma znaczenia w rozwoju* – twierdzi jeden z uczniów. Badani nie bardzo potrafili określić, jakie są motywacje takiego stanowiska, można tylko domniemywać, że wiąże się ono – jak uprzednio – z brakiem dostatecznej edukacji w zakresie kultury i sztuki. Brak świadomości, jakie wartości niesie sztuka, jakie funkcje pozaartystyczne pełni w przestrzeni społecznej, jest zapewne powodem takiej opinii. Analiza wypowiedzi badanych dwóch grup młodzieży uwidacznia bardzo podobny poziom świadomości uczniów w tym zakresie.

Podobny obszar tematyczny był podstawą analizy odpowiedzi młodzieży gimnazjalnej – również próbowano dociec, czy w opinii młodzieży sztuka jest czynnikiem aktywizującym i warunkującym rozwój jednostki. W tej nieco starszej grupie wiekowej młodzieży z gimnazjum katowickiego powszechnie podkreślano istniejącą zależność sztuki i rozwoju oraz aktywizacji: *Jak najbardziej sztuka aktywizuje do działania, jest motywatorem; Sztuka ma bardzo duży wpływ na rozwój człowieka, piękno w niej zawarte wzmacnia i motywuje do działania; Sztuka zwracając uwagę na współczesne problemy społeczne motywuje*

do działania, tym samym rozwija człowieka; Sztuka jest bardzo silnym czynnikiem aktywizującym, warunkującym rozwój. Przytoczone wypowiedzi obrazują świadomość młodego pokolenia, które dostrzega rolę, jaką sztuka odgrywa w holistycznym rozwoju człowieka, w codziennej rzeczywistości. Podobnie jak w grupie młodszej młodzieży (szkoła podstawowa), tu również pojawiły się wypowiedzi dwóch uczniów, którzy nie dostrzegają związku sztuki z rozwojem człowieka.

W drugiej grupie gimnazjalistów ze wsi w woj. mazowieckim wypowiedzi były nieco odmienne. Dziewięć osób przyznało, że sztuka kształtuje, wzmacnia rozwój i aktywność człowieka, o czym świadczą wybrane wypowiedzi: *Dzięki sztuce uczymy się nowych rzeczy, poznajemy inne kultury; Sztuka motywuje do aktywności artystycznej i społecznej.* Dla sześciu osób sztuka nie ma znaczenia w rozwoju, świadczy o tym m.in. taka wypowiedź: *Rozwój zależy od nauki poszczególnych przedmiotów, nie od sztuki.* Kolejnych pięć osób w tej grupie nie potrafiło się ustosunkować do pytania, padła odpowiedź: *Nie wiem.* Tych kilka przypadków, jak i poprzednie (sześć) skłania do refleksji, że jest to konsekwencja niedostatecznego zakresu edukacji w obszarze sztuki oraz ujawnianego wcześniej niskiego poziomu uczestnictwa tej grupy w ofertach instytucji kultury. Przyczyna przywołanego stanowiska młodzieży niedostrzegającej związku sztuki i rozwoju tkwi zapewne także w deficytach wychowawczych rodziny, która sama owej zależności nie dostrzega.

Na ten sam temat prowadzono też rozmowy z uczniami z liceum, dla których sztuka jest istotnym czynnikiem odpowiedzialnym za rozwój człowieka: *Sztuka wzbogaca umysł; Zainteresowanie sztuką może spowodować zmiany w postępowaniu człowieka; Każda dziedzina sztuki warunkuje rozwój i aktywizuje do działania do zmiany.* Przywołane wybrane wypowiedzi ilustrują świadomość młodego pokolenia w zakresie istoty sztuki w życiu człowieka. Z badanej grupy trzy osoby nie potrafiły odpowiedzieć na zadane pytanie.

Analiza wypowiedzi poszczególnych grup młodzieży pokazuje, że zdecydowana większość osób dostrzega wpływ/oddziaływanie sztuki na proces rozwoju jednostki oraz na motywowanie jej aktywności w różnych obszarach. Niepokój budzi jednak stanowisko młodzieży – w badaniach ujawniane przez kilka osób – niedostrzegającej roli sztuki w rozwoju jednostki. Niepokój tym większy, iż można się spodziewać, że podobne stanowisko reprezentuje w kraju znaczna liczba młodzieży pozbawionej odpowiedniej edukacji.

Wobec zróżnicowanej świadomości młodzieży na temat zależności sztuki i rozwoju jednostki podjęto próbę poznania stanowiska nauczycieli. Opinie nauczycieli zasadniczo się nie różniły, niemal wszystkie potwierdzały wpływ sztuki na rozwój jednostki. Różnicowały je najczęściej zakresy oddziaływania, a nie sam fakt, o czym świadczą następujące wypowiedzi: *Sztuka nie warunkuje rozwoju diametralnie, ale znacznie uwarściwia, pomaga człowiekowi czuć empatię, wyczuła go estetycznie. Na przykład ktoś, kto czyta W. Myślińskiego, docenia jego*

władzę nad językiem, dostrzeże kulturę popularną, banalność, płaskość, a nawet nudę w powieściach K. Grocholi. Sztuka warunkuje rozwój człowieka. Może nie godzić się na banalność, na przykład niskiej jakości, może nie być usatysfakcjonowany słabym filmem, obrazem, muzyką, książką (n. polonista); Tak, kontakt ze sztuką poprzez jej komunikatywność, emocjonalną funkcję, pobudza do myślenia, wrażliwości, kształtuje postawy i kreatywność (n. polonista); Sztuka jest czynnikiem aktywizującym człowieka w znacznym zakresie (n. polonista). Równie istotne znaczenie w rozwoju jednostki przypisywali sztuce jej nauczyciele: Sztuka pobudza do podejmowania działań, rozwija umiejętności manualne, głosowe, spostrzegawcze, wzmacnia koncentrację i rozwija słownictwo; Sztuka pozwala na autorozwój. Kontakt ze sztuką pozwala kształcić i rozwijać wyobraźnię, twórcze myślenie, elastyczność aparatu percepcji, a przy tym stwarza szansę zainteresowania sztuką każdemu uczniowi. Przytoczone wypowiedzi wskazujące stosunkowo szeroki zakres oddziaływania sztuki w procesie rozwojowym człowieka uzupełnia wypowiedź pedagoga, podkreślającego rolę rodziny na tym polu: Sztuka warunkuje rozwój w szerokim zakresie, powinna towarzyszyć człowiekowi od narodzin. Rodzice powinni zapewnić dziecku dostęp do dzieł sztuki na jego poziom poznawczy, wybierając te uznane obiektywnie za najbardziej wartościowe. W ten sposób wspomagają jego rozwój. Dostrzeżenie roli rodziców w oddziaływaniu sztuki na rozwój, w edukacji kulturalnej to znaczący głos. Podobne stanowisko prezentują poloniści – pracownicy kuratorium: Sztuka zdecydowanie przyczynia się do rozwoju jednostki w zakresie emocjonalnym, duchowym i twórczym. To budujące, że nauczyciele dostrzegają wpływ sztuki na rozwój młodego pokolenia. Niestety obserwując rzeczywistość oraz analizując już tylko przywołane w tym opracowaniu wyniki badań własnych i innych autorów, nie sposób nie odnieść wrażenia, że wypowiedzi oparte są w większości na opracowaniach teoretycznych, pożądanym obrazie, a w mniejszym zakresie na rzeczywistości i stałej obecności sztuki w procesie edukacyjno-wychowawczym młodego pokolenia.

Istotne było również poznanie stanowiska ekspertów: artystów, edukatorów w zakresie sztuki. Opinie wspomnianej grupy były jednorodne, wskazywały na istotny wpływ sztuki na rozwój, zwłaszcza młodego człowieka, na możliwości jego aktywizacji w różnych obszarach: Sztuka powinna być czynnikiem aktywizującym młodzież. Poprzez sztukę ludzie mogą się otworzyć, pozbyć nieśmiałości i wewnętrznych barier. W podobnym tonie wypowiadali się dyrektorzy teatru: Udział młodzieży w różnych ofertach kulturalnych podnosi jej aktywność poznawczą i społeczną (K. Szaraniec, długoletnia dyrektor Teatru Śląskiego im. S. Wyspiańskiego w Katowicach). Stanowisko potwierdzające zależność sztuki i rozwoju/aktywizacji młodego pokolenia prezentuje również R. Talarczyk, dyrektor Teatru Śląskiego im. S. Wyspiańskiego w Katowicach.

Przytoczone wypowiedzi reprezentantów poszczególnych grup dowodzą świadomości badanych w zakresie oddziaływania sztuki na wielostronny rozwój i aktywizację młodzieży. Stanowiska te potwierdzają tym samym po-

trzebę powszechnego i głębokiego wprowadzenia sztuki do procesu edukacyjno-wychowawczego w rodzinie i w szkole, środowiskach, które w najwyższym stopniu odpowiadają za rozwój młodego pokolenia. Zasadność permanentnej obecności sztuki, poszczególnych jej dziedzin w systemie edukacyjno-lekcyjnym szkoły jest dla mnie oczywista. Nie tylko z od wieków uznanej roli, jaką odgrywa sztuka w rozwoju człowieka i cywilizacji, ale także z uwagi na jej obecność i wzajemną zależność z nauką, ze wszystkimi jej dziedzinami. Obecność sztuki – bezpośrednia czy pośrednia – w obszarze poszczególnych dyscyplin naukowych potwierdza tylko, że rozwój cywilizacji człowieka jest równoległy i wzajemny, zależności rozwoju już tylko tych dwóch dziedzin – sztuki i nauki – jest udokumentowany nie tylko w przedmiotowej literaturze, ale w dziełach wszystkich dziedzin sztuki. Jeżeli zatem tak jest, to czemu tak rzadko przywołujemy te fakty w edukacji? Dlaczego pomija się ową oczywistą zależność służącą pierwotnie rozwojowi obu dziedzin, a w dalszej kolejności rozwojowi jednostki? Nie podejmuję się tu wskazywać jedynie słusznych odpowiedzi, moim zamysłem jest raczej wskazanie potrzeby i możliwości upowszechnienia sztuki w systemowej edukacji szkolnej.

Sztuka pośród wielu innych pełni też funkcję komunikacyjną/porozumiewania, a tym samym jawi się jako istotna forma edukacji młodego pokolenia, które poddane procesowi edukacyjno-wychowawczemu nabywa określonych umiejętności w sferze komunikacji i ogólnej edukacji. Sztuka jako całość, swoisty monolit, ale także, a może przede wszystkim, poszczególne jej dziedziny prezentują potencjał, którego nie powinno zabraknąć w rozwoju młodzieży. Każda z dziedzin sztuki oddziałuje na te same zakresy percepcji, przy różnorodnych formach prezentowania piękna, estetyki czy użyteczności praktycznej. Źródła historyczne ujawniają, że przeobrażenia dokonujące się w zakresie sztuki, postrzegania sztuki w całości i poprzez jej dziedziny, nie zmieniły zasadniczo nic z jej wartości, przeciwnie – owe „poszukiwania” artystów, filozofów oznaczają jedynie istotność sztuki w życiu jednostki. Również łączenie nauki i sztuki nie jest niczym nowym, to praktyki z minionych wieków, o czym świadczy niniejszy zapis:

W niektórych uniwersytetach wydział humanistyczny nosi nazwę Wydziału Sztuk. Nazwa ta nawiązuje do tradycji średniowiecznego *Facultas Artium*, a jej drugi człon – do terminu *artes liberales*, czyli sztuki wolne. Słowo łacińskie *ars*, podobnie jak greckie *techné*, aż do początków Odrodzenia oznaczało umiejętności: zarówno rzemieślnika, technika, stratega, jak rektora czy rzeźbiarza. [...] Za sztuki uważano między innymi szycie, budowanie, sztukę wojenną, sztukę przekonywania słuchaczy i te spośród tzw. dziś sztuk pięknych, w których obowiązywały powszechne i celowe przepisy, na przykład zasady perspektywy malarskiej. [...] Starożytni i scholastycy dzielili sztuki na *vulgares*, pospolite, mechaniczne, gdyż wymagały wysiłku fizycznego, oraz *liberales*, wyższe od tamtych, bo wolne

od wysiłku. Do pospolitych zaliczali między innymi zarówno szewstwo, jak rzeźbiarstwo i malarstwo, sztukę aktorską i medycynę oraz handel; do wolnych – gramatykę, retorykę, dialektykę, czyli logikę, arytmetykę, geometrię, astronomię i muzykę (Pelc, 1997, 21).

To pojmowanie i rozróżnienie poszczególnych sztuk w starożytności w perspektywie minionych epok ulegało przeobrażeniom, co świadczy o ogólnych przemianach w dziejach ludzkości. Wszelako ich obecność była niezmienna, niezależnie od konfiguracji, w jakiej znalazły się w danym czasie historycznym. Współczesność odmiennie lokuje poszczególne obszary sztuki.

Myszę, że echem tej tradycji jest sytuacja dzisiejszej humanistyki [...]. Oto pośród sztuk wolnych znalazła się w niej gramatyka i rozrosła do rozmiarów lingwistyki. Retoryka jako dyscyplina obejmująca niegdyś wyrabianie umiejętności pięknego przemawiania, a także stosowania chwytów erystycznych i przekonywania, ma w terażniejszej humanistyce dziedzictwo w postaci części literaturoznawstwa [...], części dyscyplin prawnych i części logiki ogólnej, będącej zarazem spadkobierczynią dialektyki, czyli logiki, zwłaszcza sylogistyki i pragmatyki, a więc działów semiotyki. Ostatnia ze sztuk wolnych, muzyka, uległa podziałowi na część artystyczną, ta należy do sztuk w obecnym znaczeniu, i na część naukową, teoretyczną, która stanowi dyscyplinę humanistyczną (Pelc, 1997, 21).

Różne drogi, jakie „przechodziły” poszczególne dziedziny sztuki, nie zmieniły zasadniczo ich wartości i funkcji, zmieniała się tylko zasada katalogowania, przypisywania danej dziedziny różnym obszarom naukowym i społecznym. Mimo pewnych zmienności osadzania dziedzin sztuki w różnych obszarach niezmiennie pozostają m.in. funkcje komunikacyjna i edukacyjna. Obie realizują się nie tylko w obszarze kultury/sztuki, ale kształtują umiejętność porozumiewania się w szerszym kontekście, umożliwiają zdobycie wiedzy w różnych obszarach tematycznych.

Bezpośrednia czy pośrednia percepcja sztuki w jej przekazie, treści, formie pozwala na szersze poznanie dzieła sztuki, na zrozumienie jego przesłania. Nabycie określonych umiejętności umożliwia szerszą i głębszą formułę poznawania innych obiektów z zakresu sztuki, wyposażając odbiorcę w określoną wiedzę. „We współczesnych koncepcjach dydaktycznych za jeden z najważniejszych celów humanistycznej edukacji uważa się przygotowanie do odbioru kultury. Pierwszym warunkiem realizacji tego zamierzenia jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w zakresie sztuk o różnych systemach semiotycznych” (Kaczyńska, 1995, 95). To oznacza, że zajęcia dydaktyczne w szkole powinny obejmować wszystkie dziedziny sztuki, w tym sztukę przestrzenną, rzeźbę oraz architekturę obecną w naturalnym środowisku. Naturalnym uzupełnieniem

treści z zakresu sztuki, a tym samym kształtowania umiejętności komunikacyjnych, są lekcje innych pozaartystycznych przedmiotów. Wprowadzanie sztuki na lekcjach różnych przedmiotów to dobra okazja do wykorzystania plastyki – rysunku, malarstwa i rzeźby, architektury, muzyki, filmu, teatru czy literatury w celu prezentowania treści oraz kształcenia społecznie pożądanych wartości. Kluczowym zagadnieniem pozostaje zatem uzmysłowienie nauczycielom nie tylko przedmiotów artystycznych, ale także pozostałych, obecnych w strukturze edukacyjnej danego typu szkoły, aby byli świadomi roli sztuki w całokształcie edukacji i wychowania, aby zechcieli ją dostrzegać i zwracać uwagę uczniów na wszelkie aspekty artystyczne, które najczęściej same czytelnie ujawniają się w prezentowanych treściach, należy tylko zainteresować nimi uczniów. Ta uwaga skierowana do nauczycieli wiąże się ze świadomością, że to: „Na nauczycielach spoczywa duża odpowiedzialność za kształtowanie uczniów – zarówno pod względem intelektualnym, jak i moralnym” (Pelc, 1997, 26).

Wyposażanie w wiedzę ogólną oraz kształtowanie umiejętności sprawnego porozumiewania się to w dobie obecnej zadanie tak samo ważne jak w przeszłości. To posiadane umiejętności pozwalają na owocne, pełne funkcjonowanie w rzeczywistości społecznej, tak bardzo zróżnicowanej i nieprzewidywalnej. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych oraz ogólnorozwojowych to pośród wielu dyscyplin naukowych także zadanie kultury i sztuki. Dlatego ważnym elementem w prowadzonych eksploracjach badawczych było poznanie opinii badanych w tym zakresie. Kierując takie pytanie do badanych, nie ograniczałam się wyłącznie do obszaru sztuki, bardziej interesowało mnie, jaką rolę odgrywa sztuka w całokształcie edukacji i komunikacji. Postrzeganie roli sztuki w edukacji czy kształtowaniu sprawnego komunikowania się może być zróżnicowane, a wyniki badania odzwierciedlają skalę owego zróżnicowania.

W badanej grupie młodzieży ze szkoły podstawowej w Katowicach uczniowie w przeważającej liczbie wypowiedzieli się w orientacji łączenia sztuki z edukacją oraz możliwością sprawnego porozumiewania się: *Sztuka to ważna część ogólnej edukacji; Sztuka pozwala na porozumiewanie się, rozumienie przekazu nadawcy.* Uczniowie zwracali też uwagę na język artystyczny sztuki – formę, barwę, treść zawartą w dziele, dlatego w wypowiedziach pojawiały się i takie refleksje: *Sztuka pozwala się porozumiewać, nawet bez znajomości języka.* To ważne dostrzeżenie funkcji sztuki, która przekazuje komunikat czytelny dla wszystkich narodów, reprezentantów różnych kultur i narodowości. W tej grupie czterech uczniów wykazało się wątpliwościami w tym zakresie, wypowiadając się: *Sztuka raczej nie ma większego znaczenia w edukacji ani we wzajemnym porozumiewaniu.* To niedostrzeżenie funkcji sztuki jest znamienne i potwierdza określone deficyty w edukacji w obszarze kultury i sztuki. W tym zakresie wypowiedzi młodzieży ze szkoły podstawowej z województwa małopolskiego niemal w całości potwierdzają istotną rolę sztuki w edukacji i porozumiewaniu. Jeden z uczniów wyraził wątpliwość: *Nie wiem, czy sztuka ma znaczenie w porozumiewaniu się i w eduka-*

cji, raczej szkolna edukacja. Pojawiające się w obu grupach wątpliwości zmuszają do namysłu, w jakim zakresie i formie realizować „spotkania” ze sztuką.

Zdecydowanie szerszy zakres wypowiedzi i uzasadnień odnajdujemy w materiale z badań młodzieży w katowickim gimnazjum. Wszyscy badani z tej grupy potwierdzili znaczenie i rolę sztuki w komunikowaniu się i w edukacji. Wśród potwierdzających wypowiedzi warto przytoczyć następujące: *Sztuka w tym zakresie jest bardzo istotna, nie powinno jej zabraknąć, od najmłodszych lat należy zachęcać dzieci do czytania, rysowania czy słuchania muzyki; Sztuka jest ważna zarówno w kształceniu komunikacji, jak i w ogólnej edukacji.* Znaczące, że pojawiły się również wypowiedzi wskazujące na możliwość poznawania, zrozumienia przeszłości przez sztukę. Młodzież zwróciła również uwagę, że: *Sztuka jest niezbędna w kształtowaniu komunikacji międzypokoleniowej.* Trzy osoby podkreślały, że: *Może w komunikacji sztuka ma nieco mniejsze znaczenie, ale w edukacji jest bardzo ważna.* W jednej z wypowiedzi młodego człowieka czytamy: *W przeszłości na pewno była bardzo ważna, ale teraz nie wiem.* W przytoczonej refleksji zastanawia, że uczeń dostrzega znaczenie sztuki w edukacji, komunikacji w przeszłości, a nie dostrzega jej znaczenia obecnie.

Bardziej zdawkowe wypowiedzi odnotowano w grupie młodzieży z wiejskiego gimnazjum (woj. mazowieckie). Większość badanych w tej grupie potwierdziła, że sztuka jest istotna w edukacji i komunikacji, ale próba uzyskania uzasadnienia zasadniczo nie powiodła się. Jeden z uczniów dostrzegł związek sztuki – własnej aktywności – z edukacją: *Sztuka jest ważna, bo kiedy uczymy się malować, to rozwijamy swoją wyobraźnię.* Dla trzech osób sztuka nie ma znaczenia w edukacji: *Za edukację odpowiadają inne przedmioty.* Zaprezentowane stanowiska młodzieży tej grupy niezawierające uzasadnień bądź niedostrzegające istoty sztuki w edukacji wynikają, w moim przekonaniu, ze wskazanego wcześniej nikłego kontaktu młodzieży ze sztuką.

Niemal w pełni znaczenie sztuki w edukacji i komunikacji dostrzegają uczniowie liceum: *Sztuka znacznie wspomaga edukację, pozwala się też porozumieć* – to tylko wybrane przykłady wypowiedzi. Jednak i w tej grupie trzy osoby nie były w pełni zdecydowane – odpowiedź: *Nie wiem* jest kolejnym asumptem do zastanowienia dla rodziców i nauczycieli, odpowiedzialnych za proces edukacyjno-wychowawczy.

Interesujące było zdiagnozowanie stanowiska nauczycieli w tym zakresie. Wypowiedzi nauczycieli wskazywały jednomyślnie, że sztuka jest istotnym elementem edukacji ogólnej, również w komunikacji odgrywa niebagatelną rolę. Najlepiej uzasadniają te stanowiska następujące wypowiedzi: *Sztuka zawsze pełniła istotną rolę w edukacji i obecnie jest tak samo (n. sztuki); Artysta zawsze chce nam coś przekazać lub podzielić się swoimi emocjami. Edukacyjnie pokazuje pewne wzorce, normy, nowe spojrzenie, poszerza nowe horyzonty* (pedagog). Jedna z wypowiedzi nauczyciela sztuki znakomicie oddaje jej istotę: *Sztuka jest istotną formą komunikacji i edukacji, rozumianej jako wychowanie czy na-*

uczanie. Funkcja komunikacyjna sztuki nie ogranicza się jedynie do stwierdzenia, że artysta przez swe dzieło porozumiewa się z odbiorcą, może być traktowana jako swoisty język, którym w sposób alegoryczny i symboliczny możemy zakomunikować swoje myśli, poglądy, spostrzeżenia, ale także stany emocjonalne czy specyficzny sposób spojrzenia na świat innym osobom. Coraz częściej sztuka staje się istotną formą edukacji np. w terapii (arteterapii) czy edukacji na poszczególnych poziomach edukacji i zajęciach dydaktycznych (począwszy od zajęć rytmiczno-muzycznych, przez plastykę, wiedzę o kulturze, język polski [...], a skończywszy na zajęciach dodatkowych, wyjazdach do teatru, wyjściach na wystawy, udział w koncertach). Edukacja przez sztukę we współczesnej szkole rozpoczyna się na poziomie przedszkola i rozumiana jest ponaddziedzinowo. Niniejsza wypowiedź to nie tylko wskazanie znaczących funkcji sztuki – komunikacji i edukacji, lecz również ważny przekaz, zwrócenie uwagi, że edukacja winna być podejmowana od najwcześniejszych chwil życia dziecka.

Wypowiedzi pracowników kuratorium ujawniały również integrację funkcji artystycznych i edukacyjnych, komunikacyjnych: *Twórca (malarz, pisarz, aktor...) przekazuje w ten sposób [poprzez twórczość – T.W.] jakiś komunikat, sygnał, znak, który coś oznacza. Czasem nie jest to jednoznaczne, wyraźne i zmusza czy zachęca odbiorcę do myślenia, refleksji, dyskusji. Czasem poprzez sztukę wyraża jakiś protest, zajmuje jakieś stanowisko w sprawie.* Przywołane wypowiedzi ukazują stanowisko badanych dostrzegających znaczącą rolę sztuki w komunikacji oraz w procesie edukacji, zwłaszcza młodego pokolenia.

Czy twórcy reprezentujący sztukę także są skłonni widzieć w swoich formach aktywności artystycznej funkcję edukacyjną i komunikacyjną, czynnik kształtujący owe obszary? Wypowiedzi jednoznacznie potwierdzają stanowisko artystów wskazujące na istotną rolę sztuki w edukacji i komunikacji. Niektórzy wręcz odnosili się do konkretnych działań skierowanych do danej grupy odbiorców sztuki: *Jeżeli chodzi o dzieci, osoby niepełnosprawne umysłowo, to forma terapii, komunikacja i edukacja poprzez twórcze zajęcia, obcowanie ze sztuką mogą przynieść obiecujące korzyści. Jeżeli chodzi o terapię poprzez rysunek, to można się dowiedzieć np. o lękach dziecka.* Zwrócenie uwagi na ukierunkowane działania, wykorzystanie sztuki to ważny obszar edukacji, zapewne nie tylko osób z niepełnosprawnością. Pojawiały się również wypowiedzi podkreślające, że sztuka w tym zakresie *jest nie tylko istotna, ale niezbędna.* Stanowisko to dobrze byłoby rozpowszechnić wśród rodziców i nauczycieli/wychowawców młodego pokolenia.

W kontekście roli sztuki w edukacji i komunikacji dostrzegano również znaczenie kształtowania komunikacji poprzez sztukę, co umożliwia sprawne komunikowanie się z reprezentantami innych kultur: *Sztuka w dużym stopniu kształtuje świadomość człowieka, poczucie własnej wartości oraz umożliwia porozumiewanie się ludzi funkcjonujących w odmiennych grupach kulturowych.* Ważną wychowawczo treść odnajdujemy w wypowiedzi długoletniej dyrektor

Teatru Śląskiego Krystyny Szaraniec, która zauważa: *Kod kulturowy ułatwia i umożliwia komunikację społeczną. Trudno wyobrazić sobie komunikację bez edukacji*. Wskazanie ścisłego związku komunikacji i edukacji w perspektywie oddziaływania sztuki to kolejny ważny aspekt w wychowaniu młodego pokolenia. Podobnie wypowiada się Robert Talarczyk, dyrektor Teatru Śląskiego: *Poprzez sztukę się komunikujemy i edukujemy. Dzięki sztuce pogłębiają swoją wrażliwość i poznajemy złożoność i zasady funkcjonowania świata*. Przywołana wypowiedź wskazuje, że jej Autor dostrzega wagę sztuki, nie tylko w lokalnej, artystycznej perspektywie, ale widzi jej znaczącą rolę w perspektywie globalnej. Język sztuki w kontekście edukacji i wychowania to współczesna potrzeba/możliwość porozumienia ponad podziałami kulturowymi.

Przywołane wypowiedzi reprezentantów wybranych grup społecznych – poza nielicznymi stanowiskami młodzieży – zdecydowanie zaświadcza o absolutnej i kluczowej roli sztuki w edukacji i procesie komunikacji zwłaszcza młodego pokolenia.

Edukacja i wychowanie w systemie szkolno-lekcyjnym przybierają różne formy i korzystają z różnych metod, zasadniczo zorientowane są na wyposażenie uczniów w wiedzę i dyspozycje umożliwiające rozwój i samodzielność społecznego funkcjonowania. Podejmowane działania służą również kształtowaniu tożsamości i identyfikacji kulturowej. W tym kontekście słuszne są rozważania Anthony'ego Giddensa wskazujące, że tożsamość jednostki nie jest czymś danym, ale czymś, co musi zostać wytworzone i podtrzymywane przez działającą refleksyjnie jednostkę (Giddens, 2001, 104–112; zob. Wygotski, 1971b). A temu służą działania pedagogiczne. Kształtowanie tożsamości, doświadczanie wartości, sytuacji wychowawczych, nabywanie wiedzy z poszczególnych dyscyplin dokonuje się w rzeczywistości szkolnej na drodze systematycznej i celowej aktywności realizowanej w układzie nauczyciel – uczeń. Każdy poziom szkoły – w obecnym układzie 8-klasowa szkoła podstawowa czy 4-letnie liceum ogólnokształcące – kształci w zakresie określonych dyscyplin naukowych. W tej strukturze przedmiotów znajdują się również przedmioty *stricte* artystyczne, w szkole podstawowej w klasach IV–VII są to muzyka i plastyka, w liceum – wiedza o kulturze. Warto nadmienić, że pewne elementy edukacji w tym zakresie obecne są już w edukacji wczesnoszkolnej, a następnie w klasach IV–VII. W klasie VIII nie przewidziano już tych dziedzin sztuki. Poziom liceum to zagadnienia z zakresu kultury i sztuki w profilowanych klasach humanistycznych, w pozostałych to najczęściej zajęcia fakultatywne.

Z uwagi na badania, którymi objęci byli również gimnazjaliści, należy odnotować, że w trzyletnim cyklu kształcenia zajęcia z plastyki czy muzyki realizowane były według ustaleń dyrektora szkoły, najczęściej w dwuletnim cyklu. Analizując powyższe, otrzymujemy obraz dość ograniczonego zakresu kształcenia w tym obszarze. Zastanawia zwłaszcza brak zajęć w VIII klasie szkoły podstawowej oraz ich fakultatywny wymiar w liceum. To narzuca obraz

marginalizowania kultury i sztuki w kontekście edukacji z przedmiotów obowiązkowych prowadzonej systematycznie w szkole podstawowej i średniej. Sytuacja ta sugeruje, że osoby odpowiedzialne za kształcenie i wychowanie młodego pokolenia nie mają świadomości lub zapomniły ustaleń z przeszłości, wskazujących istotność sztuki w procesie rozwojowym młodego pokolenia. Trudno zakładać, że kontakt ze sztuką, z dziełem sztuki jest „kamieniem filozoficznym” czy panaceum na dydaktyczne i wychowawcze problemy (zob. Grzegorzewski, 1978, 30), ale będąc świadomym jej potencjału edukacyjno-wychowawczego, nie powinno się jej marginalizować, ale zadbać o jej upowszechnienie.

Funkcjonowanie w przestrzeni sztuki, w przestrzeni piękna uwrażliwia i wzmacnia potrzebę porządkowania przestrzeni życia. Badania dotyczące inteligencji estetycznej wśród młodzieży przeprowadzone w pierwszej dekadzie XXI wieku dowodzą, że młodzież dostrzega potrzebę zaistnienia estetyki we wszystkich sferach życia, także w przestrzeni, w której przebywa, może dlatego, jak zauważają młodzi ludzie, najefektywniej uczą się w zadbanym, pięknym wnętrzu (Nowak, 2010). To budujące, tylko jak do takich wyników ma się tak często obserwowany wokół młodych bałagan – brak potrzeby estetyki?

Niezależnie od przedstawionych – tak odmiennych – stanowisk niezmienna pozostaje potrzeba realizacji wychowania i edukacji w tym zakresie. Wychowanie przez sztukę ma dwa podstawowe cele: wychowanie przez sztukę *dla życia* oraz wychowanie przez sztukę *dla sztuki*. „W pierwszym wypadku chodzi o oddziaływanie utworu artystycznego zmierzającego do tego, ażeby uczniom rozszerzyć wiedzę o świecie i życiu i żeby oddziaływać na ich uczucie, wyobraźnię, wolę oraz postępowanie. [...] W drugim przypadku, w procesie wychowania *dla sztuki*, zależy nam na wnikliwym poznawaniu, pojmowaniu i przeżywaniu samego dzieła artystycznego. Wiąże się z tym wiele niełatwych zagadnień, np. co w analizie dzieła sztuki należy udostępniać uczniom, jaką nadać linię postępowania dla stopniowego zaznajamiania ich z walorami dzieła sztuki tak, żeby ją mogli uczuciowo przeżyć i jak najgłębiej wnikać w podstawowe zasady twórczości artystycznej” (Chmielewska, 1966, 40–41). Przedstawione dwa układy wychowania przez sztukę są jednakowo istotne dla rozwoju młodego pokolenia, powinny być zatem w równym stopniu systematycznie stosowane w edukacji szkolnej. Trafnie zauważał Heliodor Muszyński: „Składające się na proces wychowania przez sztukę sytuacje wychowawcze muszą nie tylko stwarzać warunki do pobudzania oraz wdrażania każdego wychowanka do aktywności, której przedmiotem jest sztuka, lecz i przede wszystkim muszą one wyzwać wybiórcze, ukierunkowane przeżycia. Innymi słowy wychowanek powinien w tych sytuacjach i przez nie wyzwać swój emocjonalny stosunek do otaczającej go rzeczywistości ujmowanej wszakże w kategoriach estetycznych. Toteż sytuacje wychowawcze, o których tutaj mowa, o tyle spełniają właściwe funkcje w strukturze procesu wychowania przez sztukę, o ile wdrażają wychowanków do czynnego kontaktu ze sztuką oraz do przeżywania emocjonalnego, a także do wybiórczego stosunku do

sztuki” (Muszyński, 1978, 306). Co istotne, wspomniane zabiegi nie ograniczają się wyłącznie do wypracowania określonego stosunku do sztuki, w równej mierze ów stosunek dotyczy innych, pozaartystycznych obszarów życia jednostki.

Szkoła, zarówno podstawowa, jak i średnia (liceum), od początku prowadziła zajęcia z zakresu sztuki, i chociaż, jak wskazuje historia, w różnym zakresie, to jednak realizowała określone treści. Działania edukacyjne obejmowały zasadniczo dwie dziedziny sztuki: muzykę i plastykę. To one wyznaczały kierunki zainteresowania sztuką, kształtowały i nadal kształtują zainteresowanie i indywidualną twórczość młodego pokolenia.

Różnorodność i zakres zajęć z zakresu sztuki, zarówno w przeszłości, jak i obecnie, oraz stan zaawansowania uczestnictwa i zainteresowania sztuką młodzieży stał się asumptem do diagnozy realizacji zajęć ze sztuki we współczesnej szkole. Wypowiedzi wszystkich badanych – uczniów szkoły podstawowej oraz gimnazjum – wskazywały zasadniczo zajęcia z muzyki i plastyki, uczniowie z liceum wymieniali zajęcia z wiedzy o kulturze, ale w wymiarze fakultatywnym. Zajęcia z plastyki i muzyki przyjmują najczęściej formę wykładów teoretycznych bądź prezentacji dzieł sztuki w kontekście epoki, w jakiej powstawały. To również poznawanie życiorysów artystów – malarzy, rzeźbiarzy czy muzyków. Prezentacja poszczególnych kierunków i nurtów w plastyce i muzyce, poznanie gatunków muzycznych i plastycznych, wreszcie indywidualna aktywność twórcza młodzieży we wspomnianych zakresach to podstawowe formy edukacji w zakresie sztuki. Każda z badanych grup wskazywała co prawda wyjścia tematyczne do muzeum, ale były to jednorazowe aktywności. Żadna z grup nie wymieniła – w ramach zajęć z muzyki – wyjścia szkolnego do filharmonii. To zastanawiające, zważywszy, że jak już wcześniej wspomniano, każda z badanych grup ma w bliższym lub nieco dalszym zasięgu do dyspozycji określoną instytucję muzyczną pozwalającą na głębsze poznanie danej dziedziny sztuki.

Istotną wartością w realizacji treści programowych z muzyki czy plastyki są odpowiednie podręczniki prezentujące podstawowe treści oraz rozwijające zainteresowanie tymi dziedzinami. Warto nadmienić, że w minionych dekadach podręczniki do muzyki – (wychowanie muzyczne) czy do plastyki (wiadomości o sztuce) były bardzo dobrze opracowane pod względem merytorycznym oraz ikonograficznym, przygotowane do poszczególnych klas IV–VIII, „wiodły” ucznia przez kolejne epoki i okresy artystyczne, wprowadzając w przestrzeń muzyki: koncerty, śpiew, opera czy operetka, jak również w przestrzeń plastyki: malarstwa, grafiki, rzeźby czy architektury. Autorzy podręczników dbali, by na poszczególnych etapach kształcenia prowadzić edukację systematyczną, poczynając od okresu sztuki człowieka pierwotnego, poprzez okres starożytności, średniowiecza, renesansu, oświecenia, po okres XIX i XX wieku, sztukę współczesną i nowoczesną. Współczesne opracowania, chociaż prezentują podobne treści, przyjmują inną formę, uwzględniając również nowoczesne metody poznawania i doświadczania sztuki.

Kluczową kwestią w edukacji kulturalnej/estetycznej jest postać nauczyciela przedmiotów artystycznych. W 1996 roku przeprowadzono badania nad kształceniem tej grupy nauczycieli. Oparte na rzetelnej diagnozie miały ukazać kierunek i zakres działań, a to wszystko w kontekście uznania szkolnych przedmiotów artystycznych za podstawę edukacji kulturalnej społeczeństwa. „Ogólnopolskie spotkanie przedstawicieli wszystkich ośrodków kształcących nauczycieli plastyki na poziomie studiów wyższych pozwoliło nie tylko wymienić doświadczenia i przedyskutować wnioski. Stało się także przyczynkiem do przemyślenia z szerszej perspektywy propozycji zmian w kształceniu” (Olbrycht, 1998, 7). Podobne refleksje dotyczą kształcenia nauczycieli muzyki. Prezentowane namysły zdają się ukierunkowywać wszelkie działania edukacyjne przyszłych nauczycieli, tego tak istotnego obszaru, aby wpisać się w pojawiające się indywidualne i społeczne potrzeby. Nie sposób bowiem nie zauważyć, że często: „Szkoły nie szukają profesjonalistów, a rola muzyki często zostaje sprowadzona do wątpliwej jakości ozdoby imprez szkolnych” (Szubrycht, 2013, 88). W sytuacji, kiedy i tak ograniczany jest zakres edukacji w obszarze sztuki, trudno spodziewać się radykalnych zmian, dlatego tak istotne jest, aby działania edukacyjne w nadal jeszcze istniejących zakresach muzyki i plastyki rozwijać jak najszerzej, wprowadzając formy i metody wzbudzające zainteresowanie młodzieży sztuką na każdym etapie edukacji, najlepiej od najwcześniejszych lat. Nie znaczy to, że prowadzone współcześnie zajęcia są przez mnie oceniane negatywnie, ale z pewnością można je modernizować, unowocześniać, a nade wszystko podejmować trud łączenia zajęć teoretycznych, poglądowych prowadzonych w szkole z zajęciami w instytucjach kultury, organizując szkolne wyjścia do tych instytucji tudzież motywując młodzież do indywidualnych spotkań ze sztuką. Dzieci/młodzieży nie uczy się też dostrzegania sytuacji estetycznych, a tę umiejętność, potrzebę winni uaktywnić zwłaszcza rodzice, ale także nauczyciele.

Innowacyjność w prezentowaniu treści kultury to znacząca perspektywa, ale najważniejsze wydaje się *a priori* wypracowanie świadomości osób odpowiedzialnych za edukację szkolną, że zajęcia z zakresu kultury/sztuki są tak samo ważne, jak język polski, matematyka czy biologia, nie wspominając o pozostałych. Uznanie sztuki – przynajmniej plastyki i muzyki – za integralne zakresy edukacji to podstawa holistycznego rozwoju młodego pokolenia. Trudno wyobrazić sobie rozwój kulturalny społeczeństwa w sytuacji marginalizacji, a często zaniechania systematycznego i równoprawnego włączania sztuki w edukacyjny system szkolny.

W poszczególnych grupach młodzieży szkół podstawowych pytano uczniów o zajęcia z muzyki i plastyki: czy są przez nich lubiane i czy są dla nich interesujące? Uczniowie z obu szkół podstawowych (katowickiej i z miasta w woj. małopolskim) zasadniczo w połowie wyrazili swoje zadowolenie, często pojawiały się wypowiedzi wskazujące, że zajęcia są nudne, a prezentowane treści ich nie interesują. Z negatywnym odbiorem u wielu młodych ludzi spotkały się zajęcia

twórcze – próby plastyczne lub muzyczne, śpiew, gra na instrumencie. Kilku uczniów zwróciło uwagę na brak wyjść do instytucji kultury.

W podobnym zakresie odczytać należy wypowiedzi uczniów gimnazjum, przy czym tu pojawiają się różnice pomiędzy uczniami z gimnazjum katowickiego, którzy deklarowali potrzebę częstszych wyjść do instytucji kultury – muzeum, galerii czy filharmonii, młodzież z gimnazjum z mazowieckiej wsi nie wyrażała natomiast takiej potrzeby, zajęcia z muzyki i plastyki były dla większości zajęciami niemal dodatkowymi, o znacznie mniejszej wartości niż matematyka czy historia, o czym świadczy wypowiedź: *Muzyka i plastyka są dla mnie nudne*. Być może zmiana formy zajęć zmieniałaby odbiór uczniów, ich poziom świadomości.

Stanowisko młodzieży licealnej też było znamienne, ponieważ ta grupa realizowała zajęcia z wiedzy o kulturze i swoje wypowiedzi opierała w znacznym stopniu na doświadczeniach z gimnazjum, dla większości z nich zajęcia są ważne w kontekście rozwoju i kształtowania kreatywności.

Uwzględniając zasadnicze różnice w „wyposażeniu” danych środowisk – Katowic oraz miasta w woj. małopolskim – w instytucje kultury, a także systematyczną obecność zajęć z plastyki i muzyki w szkole podstawowej, postanowiłam na pewne obszary zwrócić szczególną uwagę. Próbując nieco szerzej zdiagnozować zajęcia z muzyki i plastyki, poproszono uczniów ze szkoły podstawowej z miasta (woj. małopolskie), które nie dysponuje bezpośrednim dostępem do instytucji kultury, o podzielenie się własnymi refleksjami w tym zakresie w ramach indywidualnej wypowiedzi pisemnej zawierającej sześć kręgów tematycznych.

Pierwszy temat dotyczył określenia poziomu akceptacji, upodobań zajęć z muzyki i plastyki. Przytoczone wypowiedzi ujawniły w większości pozytywne stanowiska, różnicując niekiedy sympatię do muzyki lub plastyki: *Lubię zajęcia z plastyki i muzyki, ponieważ rozwijają kreatywność myślenia; Zdecydowanie tak, bo pozwalają ukazać moje najlepsze umiejętności – artystyczne; Bardzo lubię, bo rozwijam swoje pasje. Muzyka bardzo mnie uspokaja, uczęszczam na zajęcia wokalne i do szkoły muzycznej, ale lubię również rysować; Lubię plastykę, bo lubię rysować i rozwija wyobraźnię*. Wypowiedzi te sugerują, że młodzież lubi te zajęcia, bo umożliwiają jej rozwijanie pasji, upodobań, które kontynuują również na zajęciach pozaszkolnych. Wśród wypowiedzi pojawiły się także takie, które wskazywały na zainteresowanie sztuką: *Lubię zajęcia ze sztuki, ponieważ są ciekawe, interesujące oraz mogę dowiedzieć się wielu nowych rzeczy z tego zakresu*. Dwie osoby odpowiedziały, że nie lubią tych zajęć, bo sztuka ich nie interesuje, ale też: *Nie mam zdolności muzycznych czy plastycznych*. Ta wypowiedź może sugerować, że uczniowie nadal mimo kilkuletniej przedmiotowej edukacji identyfikują te zajęcia jedynie z własną twórczością, nie dostrzegając możliwości ogólnego rozwoju i zdobycia wiedzy.

Uwzględniając istotną odmienną muzyki i plastyki, poproszono młodzież o podzielenie się własnymi preferencjami w danym zakresie: *Zdecydowanie wolę*

zajęcia z plastyki, są bardziej kreatywne; Lubię muzykę, ale bardziej wolę plastykę, ponieważ ciekawsze są lekcje; Lubię bardziej plastykę, ponieważ umiem rysować. Podane preferencje podyktowane są umiejętnościami oraz bardziej interesującymi zajęciami z plastyki. Podobne uzasadnienia pojawiają się w wypowiedziach uczniów preferujących muzykę: *Lubię bardziej zajęcia z muzyki, ponieważ lubię śpiewać; Lubię bardziej muzykę, bo mam większe doświadczenie w muzyce, uczęszczam na dodatkowe zajęcia z muzyki.* To uzasadnione wybory. W tej grupie pojawiła się również wypowiedź, z której wynika, że preferencja danego przedmiotu wynika z faktu, że uczeń nie posiada zdolności plastycznych, zajęcia z muzyki wydają się zatem bardziej przystępne. Znamienne jest, że zasadniczo nikt, uzasadniając własne wybory, nie odniósł się do przekazywanych treści, wartości danej dziedziny sztuki, preferencje podyktowane były więc właściwie tylko własnymi zdolnościami.

Jeżeli uczniowie wskazali przedmioty artystyczne, które preferują, to naturalne było określenie, czy i ewentualnie w jakim wymiarze zajęcia – dotychczasowo: odpowiednio jedna godzina tygodniowo – powinny być zwiększone. Czternaście osób stwierdziło: *Liczba godzin – jedna tygodniowo – z każdego przedmiotu jest wystarczająca.* Trzy osoby opowiedziały się za zwiększoną liczbą godzin z plastyki, uzasadniając to, jak wcześniej, własnymi umiejętnościami. Z kolei trzy osoby uznały: *Liczba godzin z plastyki i muzyki powinna być podwójna.* Można sądzić, że ostatnia przywołana wypowiedź dotyczy młodzieży bardziej zainteresowanej sztuką, która być może uczęszcza na dodatkowe zajęcia w czasie wolnym.

Badanych poproszono również o przedstawienie formy zajęć z poszczególnych przedmiotów. W tym zakresie młodzież w większości nie dostrzega konieczności wprowadzenia zmian: *Formy realizacji zajęć z plastyki i muzyki są dla mnie zupełnie odpowiednie.* Troje uczniów dostrzegło potrzebę rozwinięcia zajęć z muzyki o nowe formy: *Można by wprowadzić chór szkolny lub klub instrumentów; Można by na muzyce bardziej skupić się na ćwiczeniu głosu.* W jeszcze innym kierunku odnotowano wypowiedź jednego z uczniów, który wyraził potrzebę: *wprowadzenia na lekcję muzyki tańca, ponieważ jest związany z muzyką.* Jeden z uczniów stwierdził, że forma zajęć z obu przedmiotów mu nie odpowiada, ale nie był w stanie doprecyzować, co należałoby wprowadzić zamiast dotychczasowych form.

Prowadząc badania, próbowano też dociec, czy młodzież byłaby zainteresowana zajęciami z innych dziedzin sztuki. Czternastu z badanych nie dostrzega takiej potrzeby, o czym świadczy przykładowa wypowiedź: *Nie, myślę, że zajęcia takie jak plastyka i muzyka są w pełni wystarczające.* Zajęcia z obu wspomnianych dziedzin nawiązują co prawda zapewne do innych dziedzin sztuki, ale ich zakres jest z konieczności ograniczony. Czym zatem podyktowane jest powszechne stanowisko w badanej grupie? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć, ale pewne jest, że ten sposób myślenia, ujawnianie braku potrzeby edukacji w innych zakresach

sztuki jest niepokojący w kontekście wychowawczym i rozwojowym. Cztery osoby stwierdziły, że dobrze byłoby wprowadzić zajęcia z teatru, ponieważ niektórzy interesują się teatrem: *Teatr to bardzo kreatywna sztuka*. Jedna z wypowiedzi wyrażała potrzebę wprowadzenia zajęć z filmu: *To bardzo popularna dziedzina sztuki i w pełni dostępna*. Dwie osoby wyraziły również skłonność do poszerzenia zakresu zajęć z innych dziedzin sztuki, ale ich nie doprecyzowały. Ważne jest zwrócenie uwagi na teatr i film, uczniowie są zainteresowani teatrem, dostrzegają popularność i dostępność filmu. To również obszar, który jak żaden inny łączy w sobie wszystkie pozostałe dziedziny, potrafi w artystycznej formie przedstawić poszczególne dziedziny sztuki – czy to w formie fabularnej czy dokumentalnej. Uważam, że stosunkowo wąskie zainteresowanie innymi dziedzinami stanowi pokłosie braku obecności i zwracania uwagi na teatr i film.

Pośród przywołanych obszarów istotne wydało się również poznanie, czy młodzież (z miasta w woj. małopolskim) niemająca bezpośredniego kontaktu z instytucjami kultury, byłaby zainteresowana realizacją części zajęć w instytucjach kultury. Znamienne, że tylko trzy osoby widziałyby taką konieczność, pozostałe osoby nie widzą takiej potrzeby: *Zajęcia w szkole są wystarczające*. Niedostrzeżenie w tej grupie wartości, jakie dają zajęcia ze sztuki w instytucji, w której dana dziedzina na co dzień jest prezentowana, ma zapewne uzasadnienie w braku świadomości, jakie doznania tracą uczniowie uczący się o sztuce tylko w formie szkolnych zajęć lekcyjnych.

O możliwości realizacji części zajęć w instytucjach kultury postanowiono zapytać młodzież ze szkoły podstawowej w Katowicach, mając na uwadze fakt bezpośredniego dostępu do owych instytucji. W badanej grupie 20 uczniów tylko 6 byłoby zainteresowanych zajęciami w instytucjach kultury: *Zajęcia w muzeum czy filharmonii byłyby ciekawe; Uważam, że zdecydowanie tak, bo należy się kształcić, rozwijać; Tak, ponieważ chciałbym lepiej rozwijać własne talenty*. Pozostałe osoby nie dostrzegają takiej potrzeby pomimo istniejących pełnych możliwości – te stanowiska są zapewne konsekwencją niewiedzy, braku jakiegokolwiek doświadczenia.

Zaprezentowane wypowiedzi młodzieży ukazują obraz daleki od zadowalającego, skoro dla tak wielu młodych ludzi zajęcia ze sztuki nie są istotne, nie dostrzegają potrzeby wprowadzenia zajęć ze sztuki w większym zakresie oraz nie widzą potrzeby realizacji tych zajęć w instytucjach kultury. To też ukazuje, że obecność instytucji kultury nie przekłada się bezpośrednio na korzystanie młodzieży z ich oferty.

Monitorowany stan edukacji w tym zakresie – prezentowane obecne i wcześniejsze wyniki/wypowiedzi – wydają się konsekwencją wadliwych i nieprzemyślanych rozwiązań systemowych/ministerialnych, programowo ograniczających liczbę i zakres zajęć ze sztuki, które winny być realizowane systematycznie przez cały okres edukacji, we wszystkich typach szkół podstawowych i średnich, z ewentualną zróżnicowaną liczbą godzin. Człowiek wzrasta w kulturze, tworzy

ją – szkoda, że odpowiednie gremia pozbawiają młodzież w naszym kraju możliwości systematycznej edukacji w tym zakresie. Uwzględniając rzeczywistość polityczno-społeczną, nie dostrzegam woli ludzi odpowiedzialnych za kształcenie młodego pokolenia, za cały system edukacyjny, którzy w najbliższym czasie dokonaliby przełomowych zmian, wprowadzając szerszy zakres kształcenia z kultury i sztuki do systematycznej edukacji szkolnej. Zasadnicza przyczyna jawi się nie tyle w rozwiązaniach logistycznych czy nawet niezbędnej liczbie nauczycieli przygotowanych do kształcenia w tym zakresie, ale w braku świadomości wartości i roli sztuki w procesie edukacyjno-wychowawczym, w rozwoju młodego pokolenia. Jeżeli zatem najbliższa przyszłość nie stwarza pozytywnej perspektywy, to warto poszukać rozwiązania, które nie wymaga dodatkowych kosztów, nowych rzesz nauczycieli ani nawet szczególnego przygotowania logistycznego szkół. To rozwiązanie, które można wprowadzić w trybie natychmiastowym, kierując do wszystkich nauczycieli, wychowawców komunikat/prośbę, by zechcieli w czasie własnych zajęć przedmiotowych zwracać uwagę na występujące przejawy kultury/sztuki. Stanowisko takie nie wymaga nawet specjalnego przygotowania artystycznego – wystarczy, że nauczyciel danego przedmiotu zechce usytuować zjawisko, wydarzenie w danej epoce, zwróci uwagę na wyposażenie przestrzeni, strój, architekturę miasta, muzykę opisującą daną rzeczywistość czy krój czcionki, którą zapisano daną formułę naukową itp. Takie działania zapewne mają miejsce w wielu szkołach, nie jest to bowiem pomysł *stricte* nowatorski, ale nie jest też zapewne powszechny, i o to upowszechnienie – jak mawiał Znaniecki – w tym obszarze chodzi. Wspomniana propozycja to przykład integracji sztuki – różnych jej dziedzin – i nauki. Taki związek można już dostrzec w zakresie przedmiotów artystycznych realizowanych w szkole. Łączenie muzyki i plastyki to forma ukazania danej dziedziny w świetle innej, to też znakomity materiał poznawczy dla ucznia, który czerpie doznania emocjonalne i estetyczne będące efektem wspólnej kompozycji; to też program edukacyjny, w którym młodzież może sama tworzyć propozycje opisu/uzupełnienia plastyki przez muzykę i odwrotnie. Owe działania to świetny trening kreatywności i indywidualnej twórczości. Propozycja wspólnego doświadczenia/kształcenia i rozwijania własnej twórczości to swoiste dopełnienie możliwości, jakie niosą obie dziedziny sztuki. Taki układ stosują sami artyści, o czym mówi znakomity grafik Tadeusz M. Siara: „[...] muzyka zawsze mi towarzyszy. Na przykład cyklowi »W Wieży Babel«, nad którym pracowałem półtora roku, towarzyszyły sonaty fortepianowe, głównie w wykonaniu Glenna Goulda. Kiedy indziej słucham tylko kwartetów. To dyscyplinuje” (Siara, b.r., 8). To dobry pomysł, by zaproponować uczniom słuchanie muzyki klasycznej w trakcie twórczej pracy plastycznej. Można również stworzyć galerię obrazów/reprodukcji i w tej atmosferze słuchać muzyki lub ją tworzyć. Takie formy może proponować nauczyciel, ale w równej mierze to uczniowie wśród dzieł plastycznych mogą szukać ilustracji do danej muzyki lub odwrotnie, albo do-

bierać/tworzyć muzykę adekwatną do danego obrazu. Możliwość jest zapewne wiele i warto po nie sięgać, bo czytelna odrębność danych dziedzin sztuki nie tworzy bariery, by owe dziedziny w odpowiedni/wspólny sposób zaprezentować. Wspomniane propozycje to nie tylko poznawanie sztuki, jej percepcja, ale także kształtowanie umiejętności/kompetencji społecznych: kreatywności, odpowiedzialności, precyzji, koncentracji, umiejętności słuchania, podziału ról/zadań czy pracy zespołowej. Wyposażenie ucznia w przywołane cechy/umiejętności na drodze kształcenia artystycznego to znakomity kapitał, jakim młody człowiek będzie dysponował w innych obszarach codziennej aktywności.

Wpływ muzyki i plastyki na funkcjonowanie społeczne dostrzega coraz więcej osób, najczęściej w pewien sposób związanych ze sztuką. Yuan Sheng, wykładowca Centralnego Konserwatorium Muzycznego w Pekinie, uważa, że: „Nauka gry na fortepianie uchodzi za najlepszy rodzaj edukacji w ogóle. Ćwiczy umysł i hartuje serce. Uczy wytrwałości. Kształtuje charakter” (za: Herma, 2015, 76). Podobnie działa aktywność plastyczna: „Wszystkie techniki plastyczne rozwijają kreatywność, wzbogacają wyobraźnię, pomagają trenować umiejętność koncentracji i skupienia” (Kościelak, 2015, 76). Obecność muzyki w pracy czy edukacji niweluje zmęczenie i znużenie (Homolacs, 1938, 22). Oczywiście nie każdy rodzaj muzyki będzie miał kojące właściwości, ale przy pewnym zakresie wiedzy, podpowiedzi ze strony nauczyciela, uczeń może doskonale dobrać muzykę dostosowaną do własnej aktywności, stanu emocjonalnego, która umożliwi mu pełniejsze poznanie. Poszczególne dziedziny sztuki przynoszą wymierne korzyści, ale nie mniejsze przynosi ich integracja. Ekspresja muzyczna i plastyczna uczniów inspirowana przeżyciami poszczególnych dziedzin sztuki jest przejawem umiejętności i metodą kształcącą, ukazującą potencjał poszczególnych dziedzin sztuki we wspólnym oddziaływaniu artystyczno-społecznym.

Wobec przywołanych wypowiedzi młodego pokolenia postanowiono zapytać nauczycieli, czy zajęcia z muzyki i plastyki to w ich opinii wystarczająca przestrzeń edukacji w zakresie sztuki. Wypowiedzi nauczycieli wskazują niemal jednoznacznie, że nie. Wśród wypowiedzi odnotowano następujące uzasadniające refleksje: *Nie, z wielu powodów. Po pierwsze mała ilość godzin, nauka tych przedmiotów tylko na pierwszych etapach edukacji, ponadto trudno sobie wyobrazić brak takiej edukacji na lekcjach języka polskiego. Jeżeli traktujemy edukację jako ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, nie można przecież ograniczyć kontaktu ze sztuką do zajęć lekcyjnych.* To słuszne stanowisko ujawniające potrzebę realizacji zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Kolejna wypowiedź zaznacza potrzebę dostrzegania sztuki w innych zakresach edukacyjnych: *Problematyka sztuki występuje na innych zajęciach (pozaartystycznych), a wynika to m.in. z realizacji podstawy programowej, np. trudno na lekcjach języka polskiego nie analizować literatury jako dzieła sztuki, nie prezentować związków literatury z innymi dziedzinami sztuki, nie dostrzegać ich wzajemnej korespondencji.* Również pracownicy kuratorium dostrzegają

niedostatek edukacji w ramach przedmiotów artystycznych, zwracając uwagę na potrzebę uzupełnienia treści z zakresu sztuki w ramach zajęć pozalekcyjnych.

Refleksje nauczycieli postanowiłam skonfrontować ze stanowiskiem ekspertów: artystów. Wypowiedzi twórców ujawniały różne stanowiska, niektórzy uważali, że zakres godzin wynikających z ramowych planów nauczania jest wystarczający: *Dla szczególnie zainteresowanych czy uzdolnionych powinny być zajęcia dodatkowe. Znam szkoły, w których takie są realizowane w godzinach dostępnych dla uczniów i uczniowie odnoszą sukcesy w konkursach plastycznych.* Eksperti zwracali uwagę nie tylko na liczbę godzin, ale również na formę zajęć: *Uczniowie często nudzą się na tych zajęciach. Same prezentacje sztuki nie wystarczą. Ciekawszą formą byłyby plenery, występy, udział w koncertach, wystawach. Osobiste spotkania z twórcami w formie warsztatów.* Niniejsza wypowiedź nawiązuje do kwestii organizacji zajęć powiązanych z wyjazdami do instytucji kultury lub organizowania spotkań z twórcami w różnych przestrzeniach. Kilka wypowiedzi wprost wskazywało na zbyt ograniczoną liczbę godzin oraz konieczność wprowadzenia zajęć pozalekcyjnych ze sztuki: *Wydaje mi się, że w większości szkół jest to przestrzeń absolutnie niewystarczająca. O plastyce nie potrafię się wypowiedzieć, ale w sferze muzyki mogę powiedzieć, że poziom jej nauczania w szkołach powszechnych jest fatalny, forma nauczania z reguły też, mimo zmiany w mentalności, nadal edukacja muzyczna w szkołach „spychana” jest na margines.*

Przywołane opinie postanowiłam uzupełnić wypowiedziami dyrektorów Teatru Śląskiego: *W wielu szkołach nie ma zajęć z muzyki czy plastyki, a jeżeli nawet są, to edukacja młodzieży w zakresie sztuki i przez sztukę nie może się do plastyki i muzyki ograniczać* (K. Szaraniec). Druga wypowiedź klarownie wpisuje się w większość stwierdzeń o niedostatku przedmiotowej edukacji: *Absolutnie nie. Zajęcia te są traktowane po macoszemu, jako zło konieczne* (R. Talarczyk).

Przywołane tu dziedziny – muzyka i plastyka – z racji ich przedmiotowej obecności w systemie szkolnym nie są jednak jedynymi dziedzinami sztuki ujawniającymi się w procesie edukacji, czy to podstawowej, czy też średniej. Ich obecność mniej lub bardziej czytelną można dostrzec w przestrzeni szkoły, wyposażeniu sal lekcyjnych czy w prezentowanych treściach, zjawiskach, różnych poznawczych aktywnościach z poszczególnych przedmiotów. Dostrzeżenie przejawów, wartości kultury i sztuki w innych, nieartystycznych przedmiotach to przejaw świadomości i odpowiedzialności nauczyciela za proces edukacyjno-wychowawczy.

Przedmiotem pozaartystycznym, który najczęściej identyfikowany jest z obszarem kultury i sztuki, jest język polski. To trafne odniesienie, sama już bowiem literatura, będąca dziedziną sztuki, a jednocześnie podstawą kształcenia w zakresie języka ojczystego, stanowi źródło szerokiego poznania literatury polskiej i powszechnej, a zatem i szerokiej perspektywy historycznej i kulturowej Polski, Europy, świata. Przedmiot język polski to nie tylko literatura rodzima

i powszechna, ale niewątpliwie stanowi ona zasadniczy obszar edukacji, źródło poznania dziejów historycznych, poszczególnych epok przez pryzmat opisów literackich. To również możliwość poznania zasad ortograficznych, interpunkcyjnych i gramatycznych rządzących danym językiem. W obszarze języka polskiego miejsce szczególne zajmuje książka, występująca zasadniczo w dwóch odsłonach. Jedna to dzieło sztuki, przykład literatury, którą chcemy poznać. Podstawowym walorem jest jej treść. Druga to podręcznik, książka prezentująca określone treści dotyczące rozwoju literatury w poszczególnych epokach literackich. „Podręcznik, książka przeznaczona do celów dydaktycznych z zakresu nauk teoretycznych i umiejętności praktycznych” (Chorzewska, red., 1971, 1915). Dodatkową pozycją na poziomie szkoły podstawowej jest podręcznik obejmujący zasady ortograficzne, gramatyczne, składniowe i interpunkcyjne. Wszystkie książki/podręczniki, które uczeń ma do dyspozycji, poznając obszar języka polskiego, literaturę rodzimą i powszechną, poza zawartymi treściami służącymi poznaniu mają jeszcze inny walor poznawczy: stronę graficzną, strukturę podziału treści, jakie prezentuje książka – formę zapisu literackiego, krój czcionki, ilustracje, ekslibris. Już tylko wymienione tutaj obszary stanowią przestrzeń, w której poszczególne dziedziny sztuki znalazły swoje miejsce. Podręczniki umożliwiające poznanie literatury to dobre źródło, porządkujące określony zakres wiedzy, wskazujące uwarunkowania historyczno-społeczne rozwoju literatury, jej rolę w perspektywie życia człowieka, podkreślające najistotniejsze wątki i nurty przedstawione w danym dziele literackim. To znacząca droga poznania literatury, ale to tylko pewna forma wprowadzenia, podpowiedzi, jakie książki w danym okresie rozwoju powinno się przeczytać, aby stworzyć możliwość poznania nie tylko literatury rodzimej (linii rozwoju języka polskiego), ale również powszechnej, to szansa poznania konkretnej dziedziny sztuki – literatury, a przez nią opisu rzeczywistości w kolejnych epokach, w wersji dokumentu czy fikcji literackiej.

Każdy rodzaj literatury – poezja czy proza – jest nie tylko opisem rzeczywistości czy świata wymyślnego przez autora, lecz także zasadniczym przekazem twórcy, który pragnie zwrócić uwagę czytelnika na istotne aspekty życia – bezpośrednio czy pośrednio, jest próbą zainteresowania i zaintrygowania przedstawioną historią, zdarzeniem. Każdy przykład dzieła literackiego to źródło wiedzy o rzeczywistości w określonym czasie, nade wszystko to rodzaj przesłania kierowanego do kolejnych pokoleń. Książka, pełniąc szereg funkcji – artystycznych, edukacyjnych, wychowawczych, społecznych – stanowi egzemplifikację najbardziej wszechstronnie – obok muzyki – rozpowszechnionej dziedziny sztuki, powszechnie dostępnej, kiedy tylko czytelnik zechce po nią sięgnąć. Jak każda dziedzina sztuki, również literatura może spełniać się w funkcji informacyjnej, profilaktycznej czy kompensacyjnej. To tylko umiejętność odczytania treści. I właśnie ta umiejętność jest kluczowa. Dobrze ilustruje to zapis Domośławskiego: „Gdy brakuje słów na opisanie rzeczywistości, z pomocą przychodzi czasem literatura. 60 lat temu Harper Lee opublikowała powieść dla młodzieży,

którą czytały trzy pokolenia Amerykanów: »Zabić drozda«. Jednym z jej bohaterów jest prowincjonalny adwokat Atticus Finch, który wbrew białej społeczności broni czarnoskórego oskarżonego fałszywie o gwałt. Przegrywa. Tom Robinson zostaje skazany na śmierć. »W naszych sądach, gdy słowo białego człowieka przeciwstawia się słowu czarnego, biały zawsze wygrywa. To podłe, ale takie są fakty... – mówi Finch do swojego małego syna. – Gdy będziesz straszny, przekonasz się, że biali oszukują czarnych na każdym kroku«. Finch przekazuje jednak dzieciom przesłanie: nawet gdy człowiek wie, że przegra, nie powinien rezygnować z działania na rzecz dobra: kiedyś coś się zmieni na lepsze” (Domosławski, 2020, 50). Wiara w dominację *dobra* nad *złem* to nie tylko domena bajek i baśni, to również – może nie zawsze wprost – przesłanie obecne w każdym dziele literackim, nawet opisującym tragiczne wydarzenia.

Znaczenie literatury w kształtowaniu własnego scenariusza życia dostrzegał też znakomity malarz Edward Dwurnik. Często wspominał lata młodości, kiedy bardzo dużo czytał: „w młodości czytałem namiętnie literaturę zachodnią i polskich klasyków – Prusa, Reymonta, Iwaszkiewicza, niesamowite nowele Konopnickiej, Żeromskiego” (Czyńska, 2016, 52–53). Artysta dostrzegał wartość literatury oraz umiejętność jej odczytywania i symboliki, związków ujawniających się w przestrzeni społecznej. Wspomina, jak po wojnie: „po zburzonym Zamku Królewskim została tylko ściana z oknem. Później Monika Żeromska mówiła, że kawałek, który ocalał, należał właśnie do jej ojca. Na mnie to działało, wzruszało mnie. Mogę górnolotnie stwierdzić, że książki to była moja lekcja życia. Z nich dowiadywałem się o meandrach natury ludzkiej, o ludzkich zachowaniach. Kupiłem na przykład dzieła zebrane Gorkiego, który genialnie przedstawił rosyjskie społeczeństwo, słowiańską mentalność. Mit, tęsknoty, przestrzenie... Zresztą podobnie jak Czechow. Rosja miała mnóstwo cudownych literatów: Puszkina, Turgieniew, Tołstoj, Paustowski – dla mnie to niesamowita kopalnia wiedzy i wzruszeń” (Czyńska, 2016, 53).

Jak ważna jest literatura w procesie kształtowania osobowości młodego człowieka, niech świadczą słowa Grahama Greena: „Może tylko w dzieciństwie książki mają naprawdę głęboki wpływ na nasze życie. W późniejszych latach podziwiamy je, korzystamy z rozrywek, jakich nam dostarczają, na ich podstawie możemy modyfikować nasze poglądy, ale szukamy w nich raczej potwierdzenia tego, co już zapadło w nasze umysły” (Green, 1973, 7).

Czy można literaturze przyznać prymat w całokształcie oddziaływania wszystkich dziedzin sztuki? Moim zdaniem – tak. Nie tylko, że towarzyszy nam przez całe życie, to od najwcześniejszych lat najbardziej świadomie korzystamy z dobrodziejstwa, jakim jest literatura. Nawet jeżeli na jakimś etapie życia człowiek „zaniedbuje” literaturę, to jej oddziaływanie z czasów wcześniejszych jest nadal bardzo silne i istotne. Z czasem pozwala na powrót odnaleźć przyjemność w czytaniu, wartość lektury. To znaczące, bo w całokształcie życia: „Literatura inspiruje człowieka i skłania go do refleksji. Kształtuje i rozwija jego wyobraźnię.

Stymuluje dojrzałość emocjonalną, odwołując się do osobistych doświadczeń czytelnika, jego wiedzy i przemyśleń. Uaktywnia bogatą sferę skojarzeń. Identyfikacja z bohaterami utworu literackiego uczy nowego spojrzenia, inspiruje do poszukiwania, stawiania pytań. »Ludzie zapomnieli o tej prawdzie. Lecz tobie nie wolno zapomnieć. Stajesz się odpowiedzialny na zawsze za to, co oswoiłeś« Antoine de Saint-Exupéry, *Mały Książe*» (Wróblewska, 2005, 39).

Świadomość roli literatury bywa wśród społeczeństwa różna, tak jak zmieniają się preferencje czytelnicze, ważne jest jednak, by czytelnik, zwłaszcza młody człowiek, zapoznał się z pozycjami uznanymi za klasykę gatunku, dziełami ponadczasowymi. Od dekad, nie tylko w rodzimej rzeczywistości, służy temu tzw. kanon lektur obowiązujący młodego człowieka, z którym powinien się zapoznać w trakcie szkolnej edukacji podstawowej i średniej. Ów kanon to baza do dalszych, samodzielnych poszukiwań wartościowych lektur. Kanony lektur w perspektywie minionych dekad, zwłaszcza w okresach przemian społeczno-politycznych, zawsze ulegały weryfikacji i chociaż nigdy nie odnotowano pełnej zgody społecznej na proponowany spis, to jednak przynajmniej w pewnym zakresie był on satysfakcjonujący dla części społeczeństwa. Interesujący komentarz do lektur zawartych we wspomnianym kanonie przedstawił prof. Tadeusz Sławek: »To lista, która uczy, jak NIE traktować historii własnej kultury. Skupiona głównie na zakrzepłym wizerunku Polski sarmackiej, przedstawia rodzimą kulturę jako gotowy wzór, wymagający nie namysłu i krytycznej refleksji, lecz jedynie biernej reprodukcji. [...] W ten sposób krzywdzi się samą przeszłość. Raz, dlatego, że przedstawia się ją jako jednogłosową i monolityczną, co jest głęboko nieprawdziwe. A dwa, ponieważ zachęca się do tego, by przyszłość była niczym innym, jak odtwarzaniem przeszłych modeli. W ten sposób stajemy się cieniami samych siebie. [...] Tak zbudowana lista pozbawia nas przyszłości jako sztuki i umiejętności zmieniania siebie i świata; czyni nas bezkrytycznymi wobec siebie samych i zakłamuje historię» (Sobolewska, 2018a, 90). Przytoczona wypowiedź może budzić szereg odmiennych stanowisk, niezależnie jednak od tego już sama zaistniała sytuacja jest znakomitym materiałem dydaktycznym, ukazującym zmienność postaw, zachowań społecznych, a nawet ustaleń w zakresie sztuki/literatury, a to najlepiej zaświadcza o jej przemożnej społeczno-politycznej sile i roli. Opisana sytuacja uczy dokonywania wyborów, motywacji do poznania odmiennych stanowisk, próby poszukiwania prawdy w kontekście historycznego funkcjonowania społeczeństw, nie tylko polskiego.

Ale literatura to nie tylko przeszłość historyczna, to również literatura współczesna, odwołująca się do przemian cywilizacyjnych, społecznych, wkraczająca w obszary wcześniej nieznanne. To też ważny zakres edukacyjny młodego pokolenia. »Współczesna literatura jest jednak literaturą dla czytelnika przygotowanego, który nie oczekuje od niej prostego potwierdzenia własnych antropologicznych doświadczeń. Bardzo często autor atrakcyjnego tekstu literackiego okazuje się profesjonalnym krytykiem, literaturoznawcą świadomym istoty konwencji,

dziennikarzem, nawet studentem. Propozycja artystyczna jest wówczas pożywką dla specyficznej interpretacji, która wymaga znajomości hermetycznych procedur badania tekstu, która opiera się na nieczytelnych poza wąskim kręgiem profesjonalistów wzorach, regułach i zasadach hermeneutycznego postępowania. Interpretacji podporządkowanej idei, którą można by nazwać antropologią tekstu” (Kosowska, 2005, 16). Możliwość poznania różnych gatunków i nurtów w literaturze, swoista inicjacja literacka pozwala na ukształtowanie kultury czytelniczej w dalszym wieku (zob. Papuzińska, 1981).

Prowadząc rozważania na temat lektur szkolnych, warto zauważyć, że ten od lat przeznaczony dla książki obszar stał się współcześnie (w 2022 roku) przestrzenią eksperymentalną dla innych nośników treści – gier wideo. Przykładem zmiany jest decyzja premiera Morawieckiego o włączeniu gry – *This War of Mine* do listy lektur szkolnych. Ta uznana w Polsce i na świecie gra to głęboko humanistyczna i antywojenna wypowiedź o artystycznych, edukacyjnych i wychowawczych walorach. „[...] jako wybór dzieła kultury, z którym miałyby obcować młodzież szkół średnich w ramach zajęć z socjologii, etyki, filozofii, historii, nie budzi żadnych wątpliwości. Wątpliwości budzi natomiast sam pomysł wciągania gier wideo na listę lektur szkolnych” (Szewczyk, 2020, 76). Euforia i zadowolenie osób reprezentujących media interaktywne jest zrozumiałe, wreszcie bowiem uznano gry wideo za znaczący tekst kultury. „To dobrze. Źle – że plan premiera, by przerabiać gry wideo w szkole niczym Słowackiego czy Camusa, to niestety mrzonka” (Szewczyk, 2020, 76). Nie przeczę, że gry wideo powinny znaleźć miejsce w systematycznej edukacji, wszak są elementem kultury, ale w sytuacji, kiedy *gros* młodych ludzi nie zna podstaw literatury rodzimej i światowej, wprowadzanie do obszaru lektur gry, której tematyka identyfikuje się bardziej ze wspomnianą historią i etyką, budzi moje zaniepokojenie. Wydaje się co najmniej niewłaściwe, przynajmniej w obecnej dobie.

Nieco więcej miejsca poświęciłam literaturze, bo stanowi ona nie tylko istotny obszar poznania w obszarze języka polskiego, ale jest równie znaczącym źródłem poznania w obrębie innych dziedzin sztuki oraz dyscyplin naukowych w szkolnym systemie edukacyjnym. Język polski to także obszar, na którym poza literaturą można rozwijać wiedzę z innych dziedzin sztuki, zwłaszcza teatru i filmu, które włączone do systematycznej edukacji umożliwiają młodemu pokoleniu nie tylko zapoznanie się z dziełami sztuki we wspomnianych zakresach, ale doświadczane dzieła same stanowią niemal nieograniczone źródło poznania. W podstawie programowej języka polskiego odnajdujemy zapisy mówiące o edukacji w zakresie sztuki teatralnej oraz filmowej. I chociaż nie precyzują dokładnie form realizacji, to stanowią istotny zamysł wskazujący na znaczącą rolę owych dziedzin sztuki w holistycznym rozwoju młodego pokolenia.

Szkoła to ten etap nauczania, po którym młodzież powinna umieć dostrzegać sztukę teatru i ustosunkować się do niej. Wskazując na rolę szkoły w zakresie edukacji teatralnej, należy zaznaczyć, że szkoła nie jest jedynym środowiskiem

odpowiedzialnym za wprowadzanie młodego pokolenia w świat teatru. Dla procesu edukacji teatralnej uczniów szkół podstawowych i średnich nie mniej istotne jest także środowisko rodzinne, jego tradycja, system wartości, stosunek do kultury. Edukacja teatralna, którą dostrzegano już w minionych wiekach i o którą zabiegała Helena Radlińska, o czym wspominałam w poprzednich częściach opracowania, obejmuje działania mogące przyjąć różne formy. Począwszy od teoretycznego zapoznania się z historią teatru – rodzimego i powszechnego – poprzez przybliżenie klasycznych przedstawień o randze historycznej, jak na przykład *Dziady* Adama Mickiewicza z 1967 roku wyreżyserowane przez Kazimierza Dejmka, wystawione na scenie Teatru Narodowego, *Balladyna* Juliusza Słowackiego z 1974 roku wyreżyserowana przez Adama Hanuszkiewicza w Teatrze Narodowym czy spektakle Jerzego Grotowskiego, Tadeusza Kantora, Andrzeja Wajdy. Literackie poznanie klasyków teatru polskiego czy powszechnego to znakomita podstawa wprowadzenia młodego pokolenia do percepcji bezpośredniej dzieła sztuki literackiej i teatralnej na scenie. Grupowe/szkolne wyjścia do teatru to możliwość tematycznego spotkania młodzieży oraz zainicjowania w trakcie lekcji dyskusji o przedstawieniu, oprawie scenicznej – reżyserii, scenografii, ruchu scenicznym, muzyce, ale także architekturze samego budynku teatru, przestrzeni sceny, kulisach, wreszcie – o reakcjach publiczności w trakcie spektaklu. Wszystkie te elementy budują obraz całości wydarzenia. Zainteresowanie tą formą teatralnego zaprezentowania dramatu, współczesnej sztuki teatralnej może stać się inspiracją do szkolnych prób teatralizacji fragmentów tekstów literackich – prozy czy poezji – odgrywanych przez uczniów w trakcie lekcji języka polskiego, może też stać się impulsem do stworzenia szkolnej grupy teatralnej, która w ramach zajęć pozalekcyjnych przygotowywać będzie różne formy teatralne, dramy – dla uczniów, a także prezentując je szerszej, pozaszkolnej publiczności.

Podobnie jak przedstawienie teatralne, także drama stwarza ogromne możliwości edukacji i rozwoju. „Drama dostarcza szczególnie uczniom możliwości i sytuacji, w których mogą wyrażać siebie, dążyć do twórczej ekspresji. Celem dramy nie jest nauka umiejętności aktorskich, teatralnych, lecz poszerzenie obszaru doświadczeń poprzez eksperymentowanie, poznawanie nowych sposobów zachowań, postaw i wartości. Mimo iż doświadczenia dzieją się w fikcyjnej, wykreowanej rzeczywistości, same w sobie mogą zaistnieć w prawdziwym życiu” (Kościelak, 2015, 74–75). Drama czy formy teatralizacji treści, dzieł literackich, a nawet propozycji samych uczniów to znakomita forma edukacji oraz rozwoju społecznych wartości i kompetencji.

Inną, zdecydowanie częściej doświadczaną przez młodzież dziedziną sztuki jest film. Wprowadzenie filmu do procesu edukacyjno-wychowawczego jako materiału dydaktycznego/poznawczego czy narzędzia regulującego postawy, zachowania i kształtującego różne obszary aktywności młodego pokolenia jest bardzo dobrym rozwiązaniem, w znacznej mierze zależnym nie tyle od zapisów

podstawy programowej czy posiadanych w szkole narzędzi, lecz przede wszystkim od świadomości i zaangażowania nauczyciela/nauczycieli. Materiał filmowy najczęściej wykorzystywany jest w pracy edukacyjnej w ramach języka polskiego. Ekranizacje literatury, dokumenty czy filmowa realizacja scenariuszy/fikcji fabularnej to najczęstsze formy szkolnego kontaktu ze sztuką filmową. Materiał filmowy bywa wykorzystywany fragmentarycznie lub w całości na lekcjach jako uzupełnienie treści, ich prezentacja lub wprowadzenie do tematu. W ramach zajęć szkolnych organizowane są wyjścia do kina, na spotkania z twórcami tudzież pokazy filmowe połączone z dyskusją tematyczną. Na lekcjach odbywają się też dyskusje oparte na materiale filmowym, który uczniowie mieli okazję oglądać samodzielnie poza trybem szkolnym. „Według Brytyjskiego Instytutu Filmowego edukacja filmowa polega na ułatwianiu dzieciom i młodym ludziom dostępu do filmów – w szkole i w kinie; kształtowaniu umiejętności krytycznego odbioru sztuki filmu i nauki dyskusji o problemach, które porusza, i emocjach, jakie wywołuje; zachęcaniu młodych ludzi, aby używali filmu jako środka wyrazu ich osobowości i wyobraźni, co wiąże się z nauką praktycznej realizacji różnych form filmowych” (Warmuz-Warmuzińska, 2015, 19). Kontakt z filmem to poznanie odrębnej dziedziny sztuki, ale też narzędzie do poznawania minionej i współczesnej rzeczywistości. „O tym, jak ważne jest potraktowanie filmu jako równorzędnego narzędzia edukacyjnego, przekonuje niedawno opublikowany raport SNH »OGLĄDAM, CZUJĘ, MYŚLĘ – młodzi w kinie«. Wynika z niego, że kontakt z ambitnym kinem jest jednym z najważniejszych czynników kształtujących osobowość i światopogląd młodych ludzi. 74% młodych przyznaje, że widziało filmy, które bardzo na nich wpłynęły” (Warmuz-Warmuzińska, 2015, 19). To pokazuje, jak istotne jest wprowadzenie młodego człowieka w świat kina, jak ważne jest ukierunkowanie uczenia w jego filmowych poszukiwaniach adekwatnych do wieku. Poznanie twórczości filmowej warto rozpocząć od klasyki kina polskiego i powszechnego, od filmów uznanych reżyserów, ukazujących odmienne tematycznie i artystycznie kino, ale zawsze posiadające wspólny mianownik: człowiek w rzeczywistości społecznej.

Interesującym zamysłem sprzed ponad dekady, usprawniającym edukacyjne i wychowawcze walory szkoły było powołanie w 2009 roku programu Filmoteka Szkolna, który polegał na nieodpłatnym przekazaniu pakietów filmowych wszystkim polskim szkołom ponadpodstawowym. Pisano o programie: „Znalazło się w nich 55 wybranych filmów fabularnych, dokumentalnych i animowanych oraz omówienia i scenariusze analizy filmowej. [...] Filmoteka Szkolna ma otwartą formułę, która umożliwia prowadzenie zajęć w zróżnicowany sposób, zarówno w systemie lekcyjnym, jak i pozalekcyjnym. Z programu mogą korzystać nauczyciele wielu przedmiotów – języka polskiego, wiedzy o kulturze, historii czy wiedzy o społeczeństwie. Przygotowany materiał dydaktyczny ma nauczyć młodzież świadomego i krytycznego obcowania ze sztuką filmową, a także rozpoznawania środków wyrazu i instrumentów formalnych, którymi

posługuje się film. Pozwala zrozumieć rolę twórczości filmowej w życiu społecznym i artystycznym – jej udział w dyskursie o kondycji państwa, historii, człowieku, twórczości” (Warmuz-Warmuzińska, 2015, 25).

Jak już wspomiano, film to kompozycja wielu dziedzin sztuki, produkcja filmowa jest zatem prezentacją nie tylko sztuki filmowej, ale także pozostałych dziedzin sztuki. Fakt ów winien znaleźć się również w świadomości widzów, którzy uwagę powinni kierować na literaturę/scenariusz, muzykę, scenografię, ruch/taniec, architekturę. To ważne, bo pozwala w szerszym kontekście odczytać zamysł twórcy/twórców dzieła. „W każdym filmie znajdzie potrzeba objaśniania metafor, które bywają obrazowe i dźwiękowe, symboli i znaków kulturowych, co sprzyja nie tylko percepcji filmu, ale ogólnemu rozwojowi wychowanka. Na jego użytek warto również przypomnieć zdanie Tadeusza Peipera, które mogłoby stanowić motto edukacji kulturalnej: »Najistotniejszym i najważniejszym pierwiastkiem każdej sztuki jest to, czego inna sztuka wydobyć nie potrafi«. Często też należy stawiać pytanie, co potrafi film, a z czym sobie nie radzi; przy okazji adaptacji pokazywać, z czym lepiej radzi sobie literatura, a z czym film albo słuchowisko radiowe” (Marzec, 1990, 10).

Język polski jawi się zatem jako najbardziej „wrażliwy” spośród innych pozaartystycznych przedmiotów szkolnych, jako obszar, w który można w bardzo rozległy sposób implementować i odnajdywać treści z poszczególnych dziedzin sztuki. Co prawda szerzej odniosłam się do literatury, teatru i filmu, a to z uwagi na ich obecność w podstawach programowych oraz ich najczęstsze występowanie w procesie szkolno-lekcyjnym, to jednak nie oznacza, że muzyka, plastyka, architektura, współczesne sztuki wizualne nie są zaangażowane w tym procesie. Otóż są i nawet jeżeli w mniej czytelnym zakresie, ale występują jako indywidualne przykłady – ilustracja muzyczna tekstu, prezentacja muzyki danej epoki literackiej lub konkretnego utworu, estetyka/wyposażenie wnętrza z danej epoki, kolorystyka, wzornictwo, grafika opracowań literackich, architektura przestrzeni zewnętrznej i wewnętrznej poszczególnych epok, jak również jako elementy składowe tworzące pewną całość – w książce, jej treści, w spektaklach teatralnych, dramach czy filmach. Zasadniczo w każdym obszarze treści programowych, czy to dotyczących literatury, czy ortografii lub gramatyki, językoznawstwa, można dostrzec przejawy poszczególnych dziedzin sztuki, prowadząc tym samym wychowanie estetyczne młodego pokolenia, które w ujęciu Ireny Wojnar stanowi swoistą teorię, a równocześnie obszar działania praktycznego, które są względem siebie w pełni komplementarne (Wojnar, 2010, 15).

„Jak wiadomo, obecna humanistyka jest też spadkobierczynią niektórych dawnych sztuk pospolitych, na przykład rzeźbiarstwa, malarstwa, sztuki aktorskiej, sztuki wojennej, strategii, a nawet medycyny i handlu. Trzy pierwsze po części znalazły się wśród sztuk pięknych, a po części – jako teatrologia, historia sztuki i teoria sztuki oraz estetyka – wśród dyscyplin humanistycznych” (Pelc, 1997, 22). Pozostałe natomiast w różnym zakresie zostały włączone do innych

obszarów/dyscyplin, na przykład psychologii, ekonomii, prawa, zarządzania i innych. Tak jak sztuka – jej pierwotne dziedziny – zostały w kolejnych epokach przypisane różnym powstającym obszarom nauki, tak współczesne dziedziny sztuki, jej przejawy możemy odnaleźć w obszarach pozaartystycznych, w różnych dyscyplinach nauki. Powinowactwo sztuk może być dobrym przykładem powinowactwa dziedzin nauki/przedmiotów realizowanych w szkole. Prezentowanie i dostrzeganie sztuki w dyscyplinach pozaartystycznych, w tym w obszarze języka polskiego, nie ogranicza innych dyscyplin, które z pozoru niewiele wspólnego mają ze sztuką. Tymczasem... „W życiu człowieka lata szkolne są tym wyjątkowym okresem, kiedy każdy może poznać rozmaitość zagadnień – zaspokoić ciekawość intelektualną w różnych dziedzinach, wzbogacić przeżycia emocjonalne i estetyczne. [...] Przyszły inżynier, fizyk, matematyk dzięki wiedzy humanistycznej zdobytej w szkole średniej ma możliwość poznać historię triumfów i tragedii ludzkich. Przyszły humanista dzięki naukom ścisłym uczy się logicznego i precyzyjnego myślenia. W kontaktach zaś ze sztuką zarówno jedni, jak i drudzy wzbogacają sferę swych przeżyć i wyobraźni, a świat i siebie poznają głębiej i w innych wymiarach. W mrokach prehistorii, w buszu afrykańskim, w dżunglach Ameryki Południowej, na dalekiej północy, słowem wszędzie tam, gdzie był i jest człowiek, towarzyszy mu jego sztuka, która jak pisał Bolesław Prus, razem z nauką tworzy dwa skrzydła, za pomocą których ludzkość wznosi się coraz wyżej ponad świat zwierzęcy” (Bandtke, Czajka, 1976, 6).

Obecność sztuki w nauce i nauki w sztuce jest oczywista, różnicującą kwestią pozostaje zakres owych obecności. Oba obszary poprzez wzajemną obecność rozwijają się i pozwalają ukazać swoją wartość. W tym zakresie w edukacji szkolnej nie tylko przedmioty *stricto* artystyczne pozwalają na poznawanie/doświadczanie sztuki, nie tylko „przestrzeń” języka polskiego, ale także inne dyscypliny naukowe owo poznanie umożliwiają. I chociaż zakres ujawnienia elementów, perspektywy poszczególnych dziedzin sztuki są zdecydowanie mniejsze, ale zawsze istnieją i tylko od nauczyciela danego przedmiotu zależy, czy zechce na przejawy sztuki zwrócić uwagę uczniów.

Identyfikacja sztuki z nauką szkolną w powszechnym odczuciu dotyczy nauk humanistycznych, obok języka polskiego obejmuje historię czy naukę o społeczeństwie. Zapewne słusznie, bowiem edukacja, poznawanie rzeczywistości – przeszłości i teraźniejszości – odbywa się na bazie materiałów źródłowych, nie tylko podręczników, materiałów ikonograficznych, dokumentów oraz materiałów filmowych. Świadomy potencjału i edukacyjnej funkcji sztuki nauczyciel „wprowadzi” nie tylko metody poznawania poprzez literaturę, zdjęcia, ilustrację czy film, ale także wykorzysta muzykę i plastykę jako ilustrację codzienność życia społecznego minionych wieków. Nie będzie stronił od architektury, która nadaje specyfikę i kształtuje możliwości życia, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym. „Wprowadzenie” sztuki do szkolnej edukacji historii czy nauki o społeczeństwie to nie tylko estetyczne czy emocjonalne wzbogacenie

przekazywanych treści, ale możliwość szerszego spojrzenia w kontekście cywilizacji danej epoki, aktywności różnych grup społecznych, dostrzeżenie zróżnicowanych form aktywności ówczesnych pokoleń, tym samym pełniejsze zrozumienie kontekstów zachodzących zjawisk.

Nie tylko jednak nauki humanistyczne można poznawać poprzez pryzmat sztuki. Poszczególne dziedziny sztuki mogą być także w pełni użyteczne w obszarach dyscyplin, które pozornie są od niej odległe. To izolowanie nauk biologicznych czy ścisłych od sztuki nie jest zapewne celowym działaniem, to raczej w moim odczuciu brak dostatecznej wiedzy, jak wiele „obie strony” mogą sobie wzajemnie zawdzięczać. Sięgając do źródeł konstytuowania się poszczególnych dyscyplin naukowych, a także okresów rozwojowych określonych dziedzin sztuki, trudno nie zauważyć, że ówczesne konteksty kulturowe, dostępność sztuki, jej obecność w życiu jednostek, grup społecznych oddziaływały bezpośrednio czy pośrednio na rozwój poszczególnych dyscyplin naukowych. Zdobywcze nauki, wynalazki, rozwój cywilizacji warunkowały w znacznym stopniu rozwój muzyki, plastyki, architektury, literatury, sztuki teatralnej czy u schyłku XIX wieku fotografii i filmu. Dlaczego zatem współcześnie tak powszechnie pomijane są owe zależności, dlaczego prezentując przestrzeń geograficzną czy biologiczną, nie wzbogacamy jej malarstwem czy muzyką? Dlaczego nie zwraca się uwagi na piękne – estetyczne i emocjonalne – opisy przyrody, ukształtowania terenu: równin, gór, jezior czy mórz istniejące w literaturze pięknej, w poezji? Dlaczego nie zwraca się uwagi na kształty natury istniejące w przyrodzie, które inspirowały rzeźbiarzy czy architektów?

Podobne pytania można postawić w strukturze nauk ścisłych. Prezentacja zjawiska fizycznego, odkrywczy danego prawa fizycznego, zasady chemicznej czy twierdzenia matematycznego powinna wiązać się ze wskazaniem nie tylko roku/okresu, w którym dokonano danego odkrycia, ale także perspektywy życia społecznego i kulturalnego, w którym nastąpiły odkrycie danego zjawiska lub konstrukcja wynalazku wspomagającego człowieka w jego aktywnościach. Sztuka może wspomóc współcześnie zrozumienie i odkrycie zawłości nauk ścisłych, ich użyteczność dla codziennego życia, zainteresowanie nimi poprzez ukazanie ówczesnych realiów, klimatu społecznego, życia kulturalnego, muzyki, jaka powstawała w danym okresie. To także wskazanie zależności obliczeń matematycznych, uwarunkowań terenu, praw fizycznych i chemicznych oraz obiektów architektonicznych powstających w danej przestrzeni. To wreszcie zwrócenie uwagi, że znakomici matematycy w przeszłości byli także często artystami – malarzami, rzeźbiarzami czy muzykami: Pitagoras, Platon, Kartezjusz, Leonardo da Vinci. Sztuka może być także ilustracją współczesnej nauki: ilustracja plastyczna czy muzyczna danego zjawiska, interpretacja literacka/odnalezienie dzieła literackiego opisującego daną dyscyplinę nauki.

Istotną formą poznania we wspomnianych zakresach nauk biologicznych czy ścisłych są teatr i film opisujące dawne czy współczesne okresy rozwoju danej

dyscypliny, prezentujące biograficzne opisy postaci lub etapy odkrycia zjawisk, bogactw naturalnych tudzież wynalezenia rozwiązań, przedmiotów. Również muzyka, na przykład Chopina, Mozarta czy Kilara, może stanowić inspirację do zainteresowania się daną dyscypliną nauki.

Nie sposób tu wskazać wszystkich możliwości rozwiązań integracji sztuki i dyscyplin naukowych, ważne, by nauczyciel zechciał podpowiedzieć uczniom, że ten związek istnieje, że opis rzeczywistości – biologicznej, geograficznej, chemicznej, fizycznej czy matematycznej – może dokonać się także poprzez sztukę. Jestem przekonana, że nawet sygnałne – w systemie lekcyjnym – zwrócenie uwagi na edukacyjne funkcje sztuki, jej obecność, może zmienić podejście do danej dziedziny, ułatwić zrozumienie oraz uznanie jej istotności w całokształcie życia człowieka. Warto też – w ramach rodzinnego procesu wychowania – zaproponować uczniom samodzielne odszukanie literatury, muzyki, przykładu architektury, filmu czy spektaklu teatralnego, który opisuje daną dziedzinę czy konkretny zakres z jej obszaru. Możliwości jest bardzo wiele, trzeba tylko spełnić podstawową zasadę pedagogiczną – zainspirować ucznia, by zechciał spojrzeć na dany przedmiot z innej, może mniej oczywistej perspektywy.

Nie było moim zamysłem prezentowanie jedynych i słusznych rozwiązań dydaktycznych z wykorzystaniem sztuki, uważam bowiem, że każdy nauczyciel jest w stanie takie działania wprowadzić, trzeba tylko pobudzić świadomość, że dostrzeżenie sztuki w obszarze każdej dziedziny nauki jest możliwe i konieczne, ponieważ wspomaga obie dziedziny: naukę i sztukę, a najbardziej służy uczniowi.

W kontekście prowadzonych analiz nieco przewrotnie zapytano uczniów, jaki jest udział zajęć w zakresie sztuki w programie szkolnym, jakie formy przybiera i jakich dziedzin dotyczy.

W grupie młodzieży ze szkoły podstawowej w Katowicach zwracano uwagę na cykliczne zajęcia z muzyki i plastyki. Uczniowie wskazywali zasadniczo na formy podające z ilustracją plastyczną lub muzyczną danej epoki, gatunku muzycznego czy stylu w plastyce. Z innych dziedzin sztuki informowano o teatrze, który pojawiał się w ramach zajęć z języka polskiego. Ten przedmiot wymieniano jako jedyny poza przedmiotami artystycznymi, w którego ramach pojawiały się treści z zakresu sztuki: *Na języku polskim omawiając niektóre utwory literackie, nauczyciel zwraca uwagę na epokę historyczną, muzykę i malarstwo w tym okresie; Tak, rozmawiamy niekiedy o sztuce na języku polskim, że literatura to dziedzina sztuki, oglądamy ilustracje z epoki, wspominamy o twórcach, malarzach czy muzykach, na innych przedmiotach nie rozmawiamy o sztuce.* W wypowiedziach uczniów ani razu nie pojawiła się informacja o innych przedmiotach, na których wspominano by o sztuce. Ten zakres badania łączył się z próbą poznania, czy uczniowie odnotowali wspólne wyjścia do instytucji kultury. Tę formę aktywności w wypowiedziach przywołała cała grupa, wskazując kilka wyjść do kina oraz trzy wyjścia do teatru, co istotne, dla potrzeb edukacji w ramach języka polskiego. Prezentacja dzieła literackiego – filmu, spektaklu, kwestia percepcji

dzieła sztuki – była, jak się wydaje, wtórna, co nie znaczy, że mniej wartościowa, o czym świadczą wypowiedzi: *W teatrze byliśmy w ramach języka polskiego na spektaklu, potem omawialiśmy go na lekcji; Rozmawialiśmy o spektaklu na lekcji języka polskiego, o treści, o grze aktorów, o scenografii i muzyce; Film oglądaliśmy w kinie, a na lekcji języka polskiego omawialiśmy jego treść.* Wypowiedzi te wskazują, że formy i zakresy poznawania sztuki – poszczególnych dziedzin – są dość ograniczone, poza metodą podającą uzupełnioną prezentacją/ilustracją plastyczną czy muzyczną, własną aktywnością plastyczną oraz okazjonalnym wyjściem do kina czy teatru, nie odnotowano innych form prezentacji sztuki. Zasadniczo zajęcia szkolne nie wykraczają poza literaturę, plastykę, muzykę oraz w ograniczonym zakresie film i teatr, a jedynym przedmiotem nieartystycznym, w ramach którego dostrzega się nieco szerzej sztukę, jest język polski. Tym samym nie wprowadza się ucznia szerzej w obecność sztuki w innych obszarach nauki oraz w środowisku społecznym. To niepokojące, zważywszy, że nauczyciele i młodzież mają do dyspozycji wiele instytucji kultury, z których na co dzień mogą korzystać.

W tym samym zakresie tematycznym pytano młodzież ze szkoły podstawowej z miasta w woj. małopolskim, które poza biblioteką i muzeum nie dysponuje innymi instytucjami kultury. Młodzież ta podawała jednomyślnie muzykę i plastykę jako zajęcia ze sztuki w programie edukacji. Uczniowie pytani o inne przedmioty w kontekście jakichkolwiek informacji z zakresu sztuki nie wskazali żadnego przedmiotu. Z kolei pośród form, jakie są realizowane w ramach zajęć z muzyki i plastyki, młodzież wskazywała metody podające z ilustracją – słuchaniem muzyki lub oglądaniem reprodukcji, własną twórczość plastyczną lub próby gry na instrumentach muzycznych. Wypowiedzi uczniów ukazały wykorzystywane dość powszechnie standardowe metody pracy.

Próbując zdiagnozować obecność przejawów sztuki w innych obszarach edukacyjnych tudzież inne formy percepcji sztuki, poproszono o przywołanie ewentualnych wspólnych szkolnych wyjść/wyjazdów do instytucji kultury. W grupie badanych cztery osoby stwierdziły, że nie pamiętają szkolnego wyjścia do instytucji kultury, szesnaście osób potwierdziło natomiast wspólne wyjście do kina. Jak wskazywała młodzież, film to materiał edukacyjny wykorzystywany w ramach języka polskiego: *Na lekcjach języka polskiego omawialiśmy film, który oglądaliśmy w kinie.* Zatem poza zajęciami z plastyki i muzyki również na języku polskim poza kontaktem z literaturą młodzież miała możliwość kontaktu z filmem. Diagnoza form zajęć ujawniła metody pogładowe, własną twórczość plastyczną i muzyczną. Co znaczące, młodzież nie wskazała na wyjście do kina jako formę bezpośredniego kontaktu z dziełem sztuki, ale wskazała ową aktywność w kontekście wspólnych wyjść. Ten fakt to cenna informacja dla nauczycieli, wskazówka dla osób odpowiedzialnych za szkolną edukację artystyczną. Przytoczone wypowiedzi uczniów z obu szkół podstawowych nie są szczególnie zróżnicowane, mimo że funkcjonują one w odmiennych

środowiskach, zwłaszcza pod względem bezpośredniej dostępności do instytucji kultury.

Czy w okresie ostatnich lat, kiedy jeszcze funkcjonowało gimnazjum, zajęcia z obszaru sztuki były realizowane w systemie lekcyjnym? Jakie dziedziny obejmowały i jakie przybierały formy? To pytania, które skierowano do młodzieży gimnazjalnej.

Grupa młodzieży z Katowic zgodnie stwierdziła, że w ciągu dwóch lat miała zajęcia z plastyki i muzyki. Jednocześnie pojawiały się pojedyncze wypowiedzi wskazujące, że: *Zajęcia z muzyki i plastyki obejmowały nikły zakres tych dziedzin; Zajęcia najczęściej przyjmowały formę prezentacji treści, niekiedy ilustrowanych reprodukcjami lub muzyką, albo wykonywaliśmy prace plastyczne; Zajęcia z muzyki i plastyki obejmowały mało treści, najczęściej były to nasze działania plastyczne lub muzyczne – śpiew lub gra na instrumencie.* To znamienne, że uczniowie nie dostrzegają innych dziedzin sztuki w ramach przedmiotów artystycznych czy pozaartystycznych, a przynajmniej w nikłym zakresie gdzieś się one ujawniają, to jednak dowodzi, że nauczyciele nie zwracają uwagi na przejawy sztuki w edukacji innych przedmiotów. Zauważalne jest też stanowisko młodzieży, która odczuwa pewien niedosyt wiedzy z zakresu sztuki, a jej prezentacja i doświadczanie nie są w pełni satysfakcjonujące. Nikt z pytanych nie zwrócił uwagi na formy poznawania sztuki w trakcie bezpośredniego kontaktu z nią. Dlatego podjęto próbę zdiagnozowania, czy młodzież pamięta wspólne szkolne wyjścia do instytucji kultury. Młodzież zgodnie stwierdziła, że wyjścia do instytucji kultury dotyczyły kina i teatru – część osób pamiętała tylko teatr, część tylko kino, zaledwie kilka osób wspomniało o obu. Wyjścia do kina czy teatru związane były z zajęciami z języka polskiego. Nie odnotowano wyjść do innych, obecnych przecież w przestrzeni miasta instytucji. Wśród wypowiedzi pojawiła się jedna, znacząca i pobudzająca do refleksji: *Wydaje się, że zajęć ze sztuki jest niby dużo, ale brakuje niektórych dziedzin.* To sygnał dla nauczycieli i wychowawców odpowiedzialnych za całokształt procesu edukacyjno-wychowawczego. Wypowiedzi tego rodzaju mogą oznaczać, że nauczyciele poza przedmiotami artystycznymi nie zwracają uwagi uczniów na elementy sztuki występujące w innych dyscyplinach nauki szkolnej. Jednocześnie oznacza to, że młodzież samodzielnie nie dostrzega widocznych przecież przejawów sztuki na zajęciach z języka polskiego, może historii czy innych – przypisując sztuce, jej dziedzinom miejsce jedynie w ramach przedmiotów artystycznych. Przecież już sama literatura stanowi dziedzinę sztuki, a jednak młodzież, co wynika z wypowiedzi, tak jej nie postrzega. To też ważna informacja dla nauczycieli, którzy winni poddać redefinicji prowadzone zajęcia, aby nauczyć młodzież samodzielnego dostrzegania sztuki, jej przejawów w różnych dyscyplinach i obszarach codzienności.

W podobnym zakresie pytano uczniów z gimnazjum wiejskiego w woj. małopolskim. W tej grupie młodzieży podobnie jednomyślnie wymieniała zajęcia z plastyki i muzyki, nie wskazując już innych dziedzin sztuki pojawiających się

w ramach innych przedmiotów. Wypowiedzi ujawniły, że formy zajęć z plastyki czy muzyki to opowiadanie, prezentacja dzieł sztuki – reprodukcji malarstwa, muzyki, albo własna aktywność: *Nauczyciel opowiada o sztuce współczesnej i tej dawnej, pokazuje nam różne przykłady malarstwa; Na lekcjach muzyki słuchamy różnych rodzajów muzyki, ale też sami śpiewamy.* Młodzież podobnie jak w grupie katowickiej nie wspomina o innych dziedzinach sztuki czy o innych przedmiotach, w ramach których sztuka się pojawia i zwraca się na nią uwagę.

W tym kontekście postanowiono również dowiedzieć się, czy młodzież pamięta wspólne wyjścia do instytucji kultury. W badanej grupie pojawiały się różne wypowiedzi, dalekie od jednomyślności. Tylko jedenaścioro respondentów pamiętało wyjście do muzeum, nie udało się jednak doprecyzować, jakie to było muzeum. Pozostała grupa twierdzi, że nie pamięta żadnych wyjść do instytucji kultury. Ten brak pamięci o zbiorowej aktywności nie musi oznaczać, że jej nie było, ale jeżeli uczniowie tych wyjść nie pamiętają, to może świadczyć, że nie byli specjalnie zainteresowani daną dziedziną, miejscem prezentowania sztuki. Uczniowie ci podobnie jak młodzież katowicka nie wskazali także literatury jako dziedziny sztuki. Wydaje się, że poza przedmiotami artystycznymi młodzież nie potrafi dostrzec sztuki lub nie ma potrzeby zwracania na nią uwagi ani w innych szkolnych przedmiotach, ani w codzienności. Przedstawiona sytuacja, podobnie jak w przypadku wcześniejszej grupy, budzi niepokój o holistyczny rozwój młodego pokolenia, które w tak ograniczonym stopniu, jak wskazują wypowiedzi, pozyskuje wiedzę w zakresie sztuki i bezpośrednio jej doświadcza.

W tym kontekście tematycznym rozmawiano z uczniami liceum, którzy podobnie jak młodzież szkoły podstawowej i gimnazjum wskazywali, że zajęcia ze sztuki realizowane były w ramach przedmiotu wiedza o kulturze w wymiarze jednej godziny tygodniowo i tylko w I klasie. Kilkoro uczniów w wypowiedziach ujawniało brak szerszego kontaktu ze sztuką: *Jedna godzina zajęć z kultury w tygodniu, to niewiele, moim zdaniem powinno być więcej i to we wszystkich klasach, a nie tylko w pierwszej.*

Mając na uwadze powyższe wypowiedzi, postanowiono również zapytać młodzież o wspólne szkolne wyjścia do instytucji kultury. W wypowiedziach tej grupy pojawiały się dwie instytucje: kino i teatr. Uczniowie zwracali uwagę, że wyjścia do kina czy teatru dotyczyły wiedzy o kulturze i języka polskiego. Kilkoro uczniów zwróciło uwagę, że: *Spektakl teatralny czy film jest omawiany na lekcjach języka polskiego albo na zajęciach z wiedzy o kulturze.* W wypowiedziach nie odnotowano, podobnie jak w innych badanych grupach uczniów, żeby uczniowie dostrzegali elementy sztuki, jej przejawy w innych prowadzonych przedmiotach.

Reasumując wypowiedzi wszystkich badanych grup młodzieży z różnych środowisk, dostrzeżono, że młodzież ma kontakt ze sztuką w programie szkolnym zasadniczo tylko na zajęciach z przedmiotów artystycznych: plastyce, muzyce czy w liceum – wiedzy o kulturze. Liczba godzin oraz proponowane formy zajęć

nie zadowalają jednak wielu uczniów, którzy zgłaszali ich ograniczony zakres. Znamienne, że uczniowie poza językiem polskim, a i tak nie we wszystkich badanych grupach, nie dostrzegają przejawów kultury/sztuki, nie mają często świadomości, że sama literatura, która stanowi podstawę języka polskiego, jest także dziedziną sztuki.

Również diagnozowany zakres wspólnych wyjść do instytucji kultury, które ograniczają się do kina, teatru i w jednym przypadku do muzeum, budzi zastanowienie, zwłaszcza że dominująca grupa młodzieży mieszka w środowiskach, gdzie funkcjonuje wiele różnorodnych instytucji kultury, a dwie z badanych grup mają nieco utrudniony, ale nie niemożliwy dostęp, mieszkając w odległości 40–50 kilometrów od dużych miast w pełni „wyposażonych” w tego typu instytucje. Odczytując wypowiedzi młodzieży, można sądzić, że to nie odległość geograficzna stanowi barierę uniemożliwiającą bezpośredni kontakt młodzieży ze sztuką, ale brak aktywności nauczycieli, którzy nie są świadomi istoty takich bliskich spotkań. Wspólne wyjścia wiążą się z pewnym wysiłkiem organizacyjnym, ale w perspektywie cyklu – szkoły podstawowej, gimnazjum czy liceum – uczniowie powinni przynajmniej dwa razy mieć szansę bezpośredniej percepcji spektaklu teatralnego, filmu, koncertu muzyki klasycznej czy wystawy, oczywiście w ich „własnym” środowisku. Warto byłoby, i to też praktycznie jest możliwe, żeby uczniowie poznali różne formy muzyczne czy plastyczne: koncerty, operę, malarstwo, rzeźbę, architekturę przestrzeni czy sztukę najnowszą. Tymczasem wyniki badań ujawniły znaczące deficyty w zakresie poznawania sztuki w systemie szkolnym, zarówno w ramach przedmiotów artystycznych, jak i innych, które temu poznaniu mogą również znakomicie służyć.

Uwzględniając wypowiedzi uczniów w tym zakresie, postanowiono poznać stanowisko nauczycieli prowadzących zajęcia ze sztuki czy języka polskiego. Na pytanie, czy w szkole organizowana jest edukacja w zakresie sztuki, jakie formy przybiera i jakich dziedzin dotyczy, badani nauczyciele zgodnie twierdzili, że zajęcia ze sztuki realizowane są w ramach przedmiotów artystycznych – muzyki i plastyki. Wskazywali też na miejsce sztuki w programie szkolnym. Pośród odnotowanych wypowiedzi pojawiały się takie: *Sztuka jest realizowana nie tylko jako przedmiot muzyka czy plastyka, ale również w obszarze literatury, na co dzień bowiem mówi się o literaturze o jej relacji do muzyki i malarstwa, o emocjach, które wywołują wszystkie teksty kultury; Muzyka i plastyka systematycznie, natomiast inne dziedziny sztuki bardzo sporadycznie.* Nauczyciele zwracali uwagę na podstawę programową, która niejako obliuguje do konkretnych zajęć, dostrzeżono też korelację przedmiotów artystycznych/sztuki z innymi treściami kształcenia: *W poprzedniej reformie oświaty za mały jednak nacisk położono na przedmioty pomagające dzieciom, młodzieży poznać i zrozumieć otaczający ich świat. Idea integracji przedmiotów artystycznych – muzyki, plastyki w blok przedmiotowy „sztuka” jest słuszna, lecz ilość godzin przydzielona na oba przedmioty zbyt mała. Przecież to właśnie wychowanie estetyczne, łączy różne*

aspekty wiedzy o rzeczywistości, sprzyja poznaniu całkowitemu, także zrozumieniu złożonych zjawisk sztuki i kultury we wzajemnych związkach. Odrębne dziedziny wiedzy jak: muzyka, plastyka, literatura mogą łączyć wspólne źródła inspiracji, estetyczne założenia, treści, funkcje, elementy formy, struktury – takie możliwości dają lekcje języka polskiego, wiedzy o kulturze, sztuki... Twórczy kontakt ze sztuką różnorodność artystycznych działań, operowanie symbolicznym językiem różnych dziedzin sztuki sprzyja integracji (na różnych poziomach) sfery emocji, intuicji z intelektualnym stosunkiem do świata, myślenia obrazowego z myśleniem symbolicznym, logicznym, abstrakcyjnym. Obecny pomysł reformy zwiększa ilość godzin i ponownie „rozbija” sztukę i zajęcia artystyczne na muzykę i plastykę (pojawiają się te przedmioty również na poziomie liceum). Warto dodać, że w procesie dydaktycznym ważnym elementem są nowatorskie metody pracy, np. drama, formy: analiza dzieł malarskich, korespondencja sztuk. [...] Kluczem odpowiedniego i odpowiedzialnego podejścia do działań edukacyjnych z użyciem sztuki jest różnorodność narzędzi. Dodatkowo chciałabym dodać, że nauczyciel (w dobie gloryfikacji techniki, konkretów, dóbr materialnych) musi uwrażliwić młode pokolenie na wartości duchowe, pobudzić wrażliwość – a temu celowi winna służyć sztuka (n. sztuki). Przywołana wypowiedź jasno wskazuje na potrzebę rozszerzenia zajęć szkolnych z zakresu sztuki, poszczególnych jej dziedzin oraz na ich integrację, która wspomaga i pozwala na pełniejsze zrozumienie, poznanie nie tylko samej sztuki, ale także szerszej rzeczywistości. Kolejna wypowiedź nawiązuje do poprzedniej, ukazując jednocześnie miejsce sztuki w perspektywie innych przedmiotów: *Realizacja zajęć ze sztuki wynika m.in. z realizacji podstawy programowej, np. dotyczącej edukacji plastycznej i edukacji muzycznej (w klasach I–III), dalej plastyki i muzyki, zajęć artystycznych, wiedzy o kulturze; ponadto dotyczy to również języka polskiego, historii, elementy pojawiają się na wiedzy o społeczeństwie, geografii, językach obcych, informatyce, zajęciach z wychowawcą, przedmiotach zawodowych. Działanie edukacyjne w tym zakresie przybierają różne formy, np.: prezentacja multimedialna dotycząca malarstwa, rzeźby, stylu danej epoki, wycieczki interaktywnej po wystawie, słuchania fragmentów utworów muzycznych, oglądania fragmentów filmów czy spektakli teatralnych. Może dotyczyć to całego tematu i być wykorzystane podczas całych zajęć czy cyklu, lub stanowić element składowy zajęć.* To jedyna wypowiedź, która tak wyraźnie zwróciła uwagę, że sztuka może być wprowadzana do wszystkich aktywności dydaktycznych w szkole. To może potwierdzać, że część nauczycieli nie dostrzega takiej potrzeby/możliwości i pozostawia poznawanie sztuki i możliwość poznawania szerszej rzeczywistości w tym zakresie tylko przedmiotom artystycznym.

Również wypowiedzi pracowników kuratorium/polonistów ujawniały treści odnoszące się do podstaw programowych, które w istotny sposób regulują zajęcia w tym zakresie. W wypowiedziach tych zwrócono też uwagę na język polski jako przestrzeń umożliwiającą poznawanie sztuki.

W istotnym zakresie uzupełnienie wypowiedzi nauczycieli stanowią ich stwierdzenia na temat odwoływania się przez nauczycieli do poszczególnych dziedzin sztuki w procesie dydaktycznym. Nauczyciele piszą, że odwołują się do sztuki najczęściej w ramach języka polskiego czy historii. Pojawiały się też wypowiedzi odnoszące treści sztuki do nauki języków obcych. Nauczyciele wskazywali także na obszary owych odwołań: *Nauczyciele odwołują się do utworów muzycznych, obrazów i oczywiście tekstów literackich; sztuki plastyczne, literatura, muzyka, film, teatr – obrazują dodatkowo naszą wiedzę z różnych dziedzin wiedzy.* Pojawiły się wypowiedzi wskazujące na „regulacje dydaktyczne” w danym zakresie poprzez podstawę programową: *Odwołanie do poszczególnych dziedzin kultury wpisane zostało w „Podstawę programową” – toteż nauczyciel musi po pierwsze uwzględnić takie działania na zajęciach lekcyjnych, ponadto kontakt ze sztuką wpisany jest w planie wychowawczym szkoły. Trudno wyobrazić sobie pracę szkoły bez kontaktu z instytucjami kulturalnymi. Ponadto w nowym „Prawie oświatowym” został położony nacisk na upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy i umiejętności niezbędnych do aktywnego uczestnictwa w kulturze i sztuce narodowej i światowej.* To prawda, wszelako te zapisy nie gwarantują odpowiedzialnego działania szkoły czy nauczycieli w przedmiotowym zakresie, o czym świadczą wypowiedzi uczniów, wyniki przeprowadzonych badań, a wreszcie obserwacja rzeczywistości ukazująca niski poziom powszechnego zainteresowania młodzieży kulturą wysoką.

Interesujące w tym kontekście było poznanie stanowiska nauczycieli, jaką mają wiedzę w zakresie wspólnych wyjść młodzieży do instytucji kultury. W badanej grupie nauczycieli wypowiedzi wskazywały zasadniczo na kino i teatr, ale także wystawy malarstwa czy fotografii. Nauczyciele zwracali też uwagę na określone ustalenia funkcjonujące w szkole: *Wyjścia najczęściej wynikają z kalendarza imprez: wpisane są w plany wychowawcy klasowego, szkoły. Wspólne wyjścia obok kontaktu ze sztuką mają na celu integrację środowiska klasowego, szkolnego i bez nich nie wyobrażam sobie pracy w szkole. Z moich doświadczeń wynika, że przynajmniej raz w roku szkolnym było takie wspólne wyjście szkolne i średnio od 2–4 w poszczególnych klasach.* To ważne zwrócenie uwagi nie tylko na percepcję dzieła sztuki, ale także na wymiar społeczny/wychowawczy takich wyjść. Wyjścia do instytucji kultury potwierdzali także pracownicy kuratorium, wskazując jednocześnie, że jest ich jednak w wielu szkołach zbyt mało i zależy to zasadniczo od zaangażowania i chęci nauczyciela oraz pozytywnego stanowiska dyrektora szkoły.

Organizacja zajęć z obszaru kultury i sztuki to nie tylko domena rodziców i szkoły, ale także aktywność, która powinna być przedmiotem zainteresowania artystów/twórców, edukatorów sztuki. Zainteresowanie to warunkowane jest zapewne nie tylko z uwagi na wykształcenie przyszłych odbiorców, ale także z uwagi na świadomość twórców, że sztuka to idealna przestrzeń edukacji i rozwoju młodego pokolenia. Dlatego postanowiono poznać ich stanowisko, czy

w szkole powinna być prowadzona systematyczna edukacja w zakresie sztuki, jakich dziedzin powinna dotyczyć i jakie przybrać formy.

Wszyscy eksperci zgodnie twierdzili, że systematyczna szkolna edukacja w przedmiotowym zakresie jest bardzo pożądana. Poszczególne wypowiedzi potwierdzają, że szkoła to znacząca instytucja edukacyjna, także w sferze edukacji estetycznej: *Sztuka powinna być realizowana na równi z innymi przedmiotami i być traktowana interdyscyplinarnie jako nauka kreatywności, nie tylko muzyki, lub plastyki czy historii sztuki; lekcje muzyki i plastyki powinny uczyć rozumienia sztuki poprzez zdobywanie wiedzy w tej tematyce, samodzielne odkrywanie dzieł sztuki, pobudzanie do twórczości.* Eksperci/twórcy zwracali również uwagę na rolę nauczyciela w tym procesie oraz na formę zajęć: [...] *powrót do plastyki, muzyki [...] jest bardzo istotny. Fakultety teatralne, malarskie, muzyczne. Profesjonaliści – artyści jako osoby prowadzące fakultety lub warsztaty dla nauczycieli, by wyszli ze swoich ram, ograniczeń, nudy...; Szkoła to trudny temat, trudna przestrzeń [...]. Trudno tak jednoznacznie określić, jak powinna być realizowana edukacja w zakresie sztuki. Na pewno główny problem to wychowawcy, powinni mieć pasję, kierować się wartościami i szanować młodych ludzi. Wtedy jest szansa, że „pociągną” ich za sobą i przekażą im swoją pasję.* Przywołane wypowiedzi słusznie podkreślają potrzebę kształcenia nauczycieli, by jak najpełniej i najciekawiej prezentowali treści i dzieła sztuki, tak by zainteresować młodego człowieka. Ważną sugestią jest zwrócenie uwagi, że zajęcia fakultatywne winny być prowadzone przez artystów, jeżeli istnieje taka możliwość. Eksperci/twórcy zwracali także uwagę na formy zajęć, które powinny mieć charakter warsztatowy, by dać uczniom możliwość indywidualnej twórczości oraz dyskusji: *Sztuka powinna dotyczyć historii miejsca, które się zamieszkuje – za dużo czasu poświęca się historii innych miejsc, a nie wie się nic o swoim mieście, w którym się żyje – odwiedźmy w muzeach, lekcje pokazowe, uczniowie sami powinni przygotowywać takie materiały – poszukiwać źródeł. Wizyty w różnych instytucjach kultury w danym mieście to doskonała okazja poznania sztuki i historii, przeszłości miasta.* Wyeksponowanie współdziałania sztuki i nauki w poznawaniu rzeczywistości to pożądanym kierunkiem edukacji szkolnej. W tym kontekście pojawiły się wypowiedzi, które wprost wskazywały potrzebę edukacji ze wszystkich dziedzin sztuki w perspektywie wszystkich dyscyplin naukowych realizowanych w cyklu szkolnym: *Edukacja powinna właściwie dotyczyć wszystkich dziedzin sztuki realizowanych od historii, przez matematykę, fizykę, plastykę, muzykę, sport...* To istotne i niepowszechne zwrócenie uwagi, że sztukę można poznawać nie tylko w ramach przedmiotów artystycznych. Zajęcia artystyczne w szkole zdaniem twórców winny: *dać ogólną wiedzę o sztuce, pokazać, gdzie i jak korzystać z miejsc kultury.* W niniejszej wypowiedzi zauważa się, że edukacja w zakresie sztuki to także kształcenie kultury osobistej młodego pokolenia, które w ramach zajęć nabędzie dyspozycji i umiejętności funkcjonowania w instytucjach kultury. Zdaniem twórców każde środowisko wychowawcze może wiele uczynić w procesie edukacji estetycznej.

Przy roli i możliwości przedmiotowej edukacji w szkole twórcy odwoływali się również do własnych doświadczeń: *Jak sobie przypominam, zajęcia z plastyki bądź z muzyki to były najprzyjemniejsze przedmioty w szkole [...]*. Gdyby tak można było upowszechnić ów pogląd, sprawiając, że młode pokolenie zainteresuje się sztuką szerzej! Również w opinii Krystyny Szaraniec: *Szkola to bardzo ważne miejsce edukacji w zakresie sztuki*. W podobnym tonie wypowiedział się Robert Talarczyk: *Sztuka powinna być jednym z najważniejszych przedmiotów obok nauki języka ojczystego i rachunków*. Przywołane wypowiedzi nauczycieli i ekspertów/twórców jednoznacznie podkreślają rolę szkoły w edukacji estetycznej. Ważną refleksją jest dostrzeżenie możliwości poznawania sztuki poprzez inne dyscypliny naukowe. Równie znaczące jest zwrócenie uwagi na szkolenie nauczycieli, by umożliwić prowadzenie zajęć w najbardziej „sprawnych”, interesujących uczniów formach.

Szkola ma wiele możliwości edukacji w zakresie sztuki, pośród wielu zwracam uwagę na dwa szczególne przykłady, które są najbardziej obecne w rodzimej oświacie. Pierwszą formą jest wycieczka, często poza samą organizacją wyjścia niewymagająca dodatkowych kosztów lub wymagająca niewielkich nakładów finansowych. „Wycieczka szkolna jest jedną z form pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, umożliwiająca (!) uczniom bezpośrednio poznanie środowiska lokalnego, własnego regionu, kraju ojczystego, bądź innych krajów, ich »właściwości« geograficznych, historycznych, kulturowych, etnicznych lub gospodarczych” (Okoń, 1981, 353). W perspektywie szkolnej/praktycznej wyróżnia się wycieczki przedmiotowe oraz wycieczki kompleksowe łączące kilka obszarów/przedmiotów. Te ostatnie mają szczególne znaczenie, pozwalają bowiem na poznanie danego przedmiotu, zjawiska z różnych, odmiennych perspektyw. Pośród wielu form aktywności poznawania przestrzeni miejsce znaczące zajmują wycieczki do muzeum, które pozwalają na gromadzenie faktów, pobudzają wyobraźnię, „tworzą” znakomity materiał do głębszego i szerszego poznania, do dyskusji i wniosków, stanowiących impuls do dalszych aktywności poznawczych. Wycieczki mogą obejmować także wyjścia w przestrzeń miasta, w poszukiwaniu ulokowanych w nim dzieł sztuki – malarstwa, rzeźby, fotografii czy architektury. Stanowią bardzo istotną, ale tylko część poznania, mogą przyjąć formę wprowadzającą w dany obszar czy ilustrującą ów zakres, zawsze jednak powinna jej towarzyszyć dyskusja, wymiana myśli, refleksji czy kreowanie nowych wizji na bazie konkretnych oglądanych propozycji rozwiązań w danej przestrzeni.

Drugą formą rozwoju młodego pokolenia, w tym poznawania poszczególnych dziedzin sztuki, jest biblioteka szkolna. Ta integralna część szkoły ma długoletnie tradycje. Znakomitym świadectwem troski o edukację kolejnych pokoleń, o zachowanie tożsamości narodowej oraz dziedzictwa narodowego była aktywność Heleny Radlińskiej. „Pracę w sferze oświaty na wiele sposobów kojarzyła Radlińska od samego początku z troską o kulturę narodową, gdyż to

podejmowana »na wielką skalę praca kulturalna« była sednem troski o odrodzenie narodowe [...]» (za: Witkowski, 2014, 375). Narzędziem służącym do osiągnięcia tego zamysłu była książka pełniąca szereg funkcji edukacyjnych i społecznych. Książka dla Radlińskiej była symbolem oświaty, postępu i perspektywicznego rozwoju, dlatego od najwcześniejszych lat propagowała czytelnictwo i organizowanie bibliotek, nawet najmniejszych, tak by w każdej wsi ludzie zawsze mieli swobodny dostęp do książki/literatury. Radlińska słusznie postulowała, że: „Biblioteka szkolna ma zalecać najlepsze dzieła, które człowiek powinien spotkać na drodze swojego rozwoju” (Radlińska, 1961b, 69).

Ustawa o bibliotekach (z 1997 roku) stwierdza, że „biblioteki szkolne mają służyć realizacji programu nauczania i wychowania oraz kształceniu i doskonaleniu zawodowemu nauczycieli” (Bieńkowska, Chamerska, 1987, 79). Tej szkolnej specjalistycznej instytucji przypisuje się określone zadania. „Biblioteki szkolne są w mniejszym stopniu niż biblioteki publiczne ukierunkowane na czytanie rekreacyjne, a bardziej na przysposobienie biblioteczne uczniów oraz na stworzenie dla nich warsztatu pracy odpowiadającego wymaganiom systemu edukacyjnego. Zgodnie bowiem z opinią wyrażoną już przez H. Radlińską »biblioteka szkolna to przede wszystkim warsztat umysłowego trudu«” (Bieńkowska, Chamerska, 1987, 80). Według Radlińskiej biblioteka nie powinna być postrzegana jedynie jako miejsce wypożyczania książek, przeciwnie – ta forma winna być jedną z wielu aktywności, jakie może oferować biblioteka: gawędy o książkach, spotkania z autorami, dyskusje, lekcje biblioteczne, kiermasz książki, konkursy, projekty zintegrowane z plastyką, muzyką, teatrem, filmem. Działania edukacyjne prowadzone przez bibliotekę mogą, a często – szczególnie w odniesieniu do dzieci czy młodszej młodzieży – powinny przyjmować formę zabawy (Bieńkowska, Chamerska, 1987, 6–72), aby zainteresować książką, jej bogactwem. Biblioteka szkolna winna być zatem nieodłączną częścią procesu kształcenia (Saniewska i in., 2011). Niezwykle istotną kwestią jest współpraca biblioteki szkolnej z biblioteką środowiskową/publiczną przy wzbogacaniu źródeł dostępnych dla młodzieży, ale także w formie wspólnych projektów popularyzujących literaturę, sztukę, a nade wszystko wzbogacających rozwój.

Wprowadzanie sztuki do całokształtu oddziaływań edukacyjno-wychowawczych w szkole to powinność i obowiązek, dlatego tak istotne są zakresy i formy wypełniania tego obszaru. Procesy: estetyczny, emocjonalny, możliwość własnej ekspresji są ważne z uwagi na funkcje poznawcze, emocjonalno-motywacyjne, to niezbędne komponenty działań edukacyjno-wychowawczych. Wprowadzając sztukę w przestrzeń edukacyjną szkoły, warto pamiętać o słowach Ruskina, który uważał, że artyści nie tworzą sztuki dla sztuki, lecz w swych dziełach prezentują kult przyrody i piękna. „Przeczył jednak, jakoby wrażenia piękna miały charakter zmysłowy. Pisał, iż są one ani natury zmysłowej, ani intelektualnej, ale moralnej” (Wojnar, 1977, XXVII). Tym poglądem na sztukę nawiązywał Ruskin do postrzegania sztuki przez jezuitów i pijarów, dla których

sztuka była doskonałym narzędziem edukacyjnym i wychowawczym, kształtującym wartości i zasady/prawa moralne.

3. Partycypacja młodzieży w zajęciach pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych realizowanych w szkole i innych placówkach kulturalno-oświatowych

Edukacja i wychowanie to zadania przypisane aktywności pedagogicznej szkoły. Główną formą realizacji owych zadań jest system edukacyjno-lekcyjny spełniający się w układzie systematycznym/cyklicznym. Wpisany weń repertuar określonych dyscyplin naukowych/przedmiotów szkolnych obejmuje podstawowe dyscypliny z zakresu humanistyki, nauk ścisłych, przyrodniczych, języków obcych, kultury fizycznej oraz z obszaru sztuki, pozwala na poszczególnych poziomach edukacji – szkoły podstawowej czy średniej – uzyskać stosunkowo szeroki zakres wiedzy z danego przedmiotu, zwłaszcza jeżeli dany przedmiot jest prowadzony na obu poziomach edukacji. To pozwala także utrwalić i rozwinąć pewne kwestie.

Nieco inaczej przedstawia się sytuacja w przypadku przedmiotów artystycznych, które występują w pełni tylko w cyklu szkoły podstawowej, i to tylko do siódmej klasy, na poziomie szkoły średniej zajęcia z obszaru sztuki są bowiem prowadzone w cyklu fakultatywnym, w jednym roku kształcenia. Warto wspomnieć, że skrócony czas edukacji dotyczy także innych przedmiotów obecnych w programie szkoły średniej.

Jak już wspomniano w poprzednim podrozdziale, edukacja artystyczna ma stosunkowo ograniczony zakres, zarówno w liczbie godzin, formach, bezpośrednim kontakcie ze sztuką czy indywidualną twórczością artystyczną. Rysujący się niedostatek obejmuje także wąski zakres dziedzin sztuki, w systematycznym ujęciu to tylko muzyka, plastyka i nie przez wszystkich uczniów tak w ten sposób postrzegana literatura. Równie niepokojący jest powszechny brak dostrzegania przejawów sztuki oraz możliwości jej zastosowania w kształceniu innych dyscyplin naukowych. Brak szerszych możliwości poznawania sztuki w procesie szkolno-lekcyjnym można jednak kompensować dwoma nurtami: zajęciami pozalekcyjnymi prowadzonymi w szkole oraz zajęciami pozaszkolnymi, najczęściej w instytucjach oświatowo-kulturalnych oraz w środowisku lokalnym. Obie indywidualne formy mogą się wzajemnie uzupełniać, umożliwiając poszerzenie wiedzy i bezpośrednich doświadczeń w zakresie sztuki. Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne odbywają się w czasie wolnym, po zakończeniu systematycznej edukacji szkolnej, są dowolne, więc uczniowie sami mogą dysponować swoim czasem, a nade wszystko wyborem zajęć dodatkowych, które ich interesują.

Wobec objawiających się negatywnych skutków deficytu umiejętności spędzania czasu wolnego, podobnie jak w minionych dekadach, również dzisiaj

istnieje pilna potrzeba prowadzenia świadomych pedagogicznych działań, które pozwolą zminimalizować wspomniane braki, a dalej negatywne ich przejawy. Tym samym widać „konieczność organizowania dla uczniów różnych zajęć pozalekcyjnych dostosowanych do ich zainteresowań oraz uświadomienia im, że racjonalne wykorzystanie czasu wolnego jest formą »inwestowania w siebie«” (Rutka, 2007, 136). Kluczowym czynnikiem pozwalającym na wybór spośród oferowanych zajęć pozalekcyjnych są zainteresowania młodego człowieka, dzięki którym skuteczniej realizuje się indywidualne aspiracje, modeluje rozwój osobowy i społeczny. W tym kontekście istotny wydaje się rozwój jego zainteresowań, by jak najpełniej mógł spełniać własne zamysły. Rozwój zainteresowań to kształtowanie w czasie wolnym od obowiązkowych zajęć ujawniających się samorzutnie zamiłowań lub celowo inicjowanych przez rodziców, wychowawców, zorientowanych na wykształcenie umiejętności wyboru tych obszarów zainteresowania, które mają odpowiedni potencjał wychowawczy i nieustannie będą towarzyszyć jednostce w życiu (Walczak, 1994, 12). Zainteresowania zależą od czynników biologicznych i społeczno-kulturowych, a zatem wychowawczych, dlatego to środowiska wychowawcze, zwłaszcza rodzina i szkoła, winny zadbać o ich kształtowanie i rozwój.

Prowadząc przedmiotowe analizy, postanowiłam uzyskać informacje, jakie zainteresowania badana młodzież przejawia.

W grupie młodzieży katowickiej szkoły podstawowej najczęściej wskazywano sport (6) lub gry komputerowe (6), kolejne wskazania dotyczyły różnych dziedzin sztuki, przy czym jedynie architektura, muzyka i malarstwo zyskały po dwa wskazania, pozostałe dziedziny: rysowanie, taniec, kowalstwo artystyczne wymieniały pojedyncze osoby. Jedna osoba stwierdziła, że nie ma żadnych zainteresowań. Wypowiedzi dość jednoznacznie wskazują, że zainteresowania, jakkolwiek zróżnicowane, to jednak u większości młodzieży skoncentrowane są na sporcie lub grach komputerowych, a pojedyncze osoby wskazały na poszczególne dziedziny sztuki. Wyniki niniejsze to zapewne konsekwencja rozwoju technologicznego (gry komputerowe), wiążącego się w tym zakresie z dynamiką, obrazem, kolorem i adekwatną do przedstawionej sytuacji muzyką; sztuka inspiruje innymi czynnikami i w innym zakresie – dynamika, rodzaj proponowanych treści oraz estetyka są zgoła odmienne. Pozytywne w kontekście rozwojowym jest zainteresowanie sportem. Ten obszar aktywności rozwija nie tylko aktywność fizyczną, ale także kształtuje charakter, osobowość, modeluje społeczne wartości.

W grupie młodzieży ze szkoły podstawowej z miasta w woj. małopolskim zakres zainteresowań w znacznym stopniu obejmował podobne obszary. Dominowały sport (5) oraz gry komputerowe, programowanie (4). W pozostałych przypadkach młodzież wskazywała film, muzykę, taniec, literaturę, śpiew i – co interesujące (jak w przypadku poprzedniej grupy) – architekturę (po 2 wskazania). Dwie osoby wskazały na zainteresowanie zwierzętami, jedna – fotografią.

Analiza wypowiedzi ujawnia, że podobnie jak w poprzedniej grupie dominują sport i zainteresowania informatyczne/gry komputerowe, pozostałe obszary są już znacznie rzadziej przywoływane.

Kolejną grupą, której obszary zainteresowań postanowiłam poznać, była młodzież z katowickiego gimnazjum. Tu zakres zainteresowań okazał się znacznie szerszy. Dominowały muzyka (8), w tym trzy osoby ujawniły grę na instrumencie; literatura (8); malarstwo (6) i sport (6). Pośród innych zainteresowań młodzież wskazywała: harcerstwo, fotografię, gry komputerowe, jazdę konną, fantastykę, film (po 2 wskazania). Pojedyncze osoby wskazywały na: wycieczki górskie, poezję, teatr, podróże, filozofię, języki obce, genetykę czy kulturę Chin, Japonii i Korei. Ukazane dane uwidaczniają dość rozległe zainteresowania, nawet jeżeli tylko pojedynczych osób. Co znamienne, w tej grupie dominowały zainteresowania z zakresu sztuki, w zdecydowanie większym stopniu niż w poprzednich badanych grupach. Czy to tylko różnica kilku lat, czy inne czynniki warunkują taką różnorodność i zakres? Trudno byłoby jednoznacznie określić tę zależność, wydaje się jednak, że w decydującym stopniu odpowiedzialność za taki wynik „ponoszą” rodzice i szkoła.

Drugą grupą w tym obszarze wiekowym była młodzież z gimnazjum wiejskiego w woj. mazowieckiem. Tu również widoczny jest znaczny zakres zainteresowań, chociaż dominujący był sport (9), wśród dyscyplin w większości piłka nożna oraz w dwóch przypadkach jazda konna. Po dwa wskazania dotyczyły: gier komputerowych, muzyki, malarstwa czy samochodów i motocykli. Pojedyncze osoby wymieniały języki obce, projektowanie ogrodów czy ekonomię i giełdę. To jedyna grupa, w której aż cztery osoby stwierdziły, że nie mają żadnych zainteresowań. Nie udało się dociec przyczyny tego stanu, ale przyjmując prawdziwość owych wypowiedzi, można wyrażać obawy o dalszy rozwój osób, które w wieku 15/16 lat nie ujawniają żadnych zainteresowań. Z wypowiedzi wynika, że w znacznym stopniu młodzież prezentuje we wszystkich czterech grupach podobne zakresy zainteresowań. Pojawiające się pojedyncze obszary tak różnorodnych zainteresowań są zapewne przykładem pracy wychowawczej rodziców i nauczycieli, i chociaż owa różnorodność/specyfika dotyczy pojedynczych osób, to sam fakt, że młodzież ma określone zainteresowania, jest bardzo cenny, pozwala bowiem pozytywnie spojrzeć w perspektywę ich dalszego życia.

Ostatnią badaną grupą była młodzież licealna. Tu podobnie jak w grupie gimnazjalistów odnotowano dość dużą różnorodność. Najwięcej osób podawało, że interesuje się sportem (14), muzyką (8), literaturą (4) i filmem (4). Trzy osoby stwierdziły, że interesują się fotografią, natomiast po dwie wskazały na historię, militaria i wycieczki/podróżowanie. Pojedyncze osoby ujawniły zainteresowanie: biologią, kulinariami, pedagogiką i aktywnością społeczną, mitologią, astrologią, teatrem, modą oraz kulturą Chin, Japonii i Korei. Jedna z osób odpowiedziała, że nie ma specjalnych zainteresowań: *Wszystko mnie interesuje, tak po trochu*. Duża różnorodność zainteresowań wybranymi dziedzinami sztuki

to pozytywny obraz, świadczący o świadomości młodzieży, ale także uprzedniej pracy podstawowych środowisk wychowawczych. Co istotne, u badanych uczniów nie pojawiły się zainteresowania informatyką czy nowymi technologiami, co miało miejsce w poprzednich grupach. Brak tego obszaru może sugerować, że funkcjonowanie pośród nowych technologii jest już na tyle powszechne, że zainteresowania można osadzić w innym obszarze, nie do końca znanym badanemu.

W wypowiedziach pojawiają się sygnałnie różne dziedziny sztuki. Moim zamysłem było poznanie, czy młodzież interesuje się jakąkolwiek dziedziną sztuki oraz co zdecydowało o zainteresowaniu właśnie taką dziedziną.

W grupie uczniów szkoły podstawowej w Katowicach dziewięć osób spośród dwudziestu badanych stwierdziło, że nigdy nie interesowało się żadną dziedziną sztuki. Pozostałe osoby wskazywały zainteresowanie: architekturą – dwie osoby; muzyką – cztery osoby, w tym dwie grają na instrumencie; malarstwo – trzy osoby, w tym dwie uczęszczają na zajęcia plastyczne. Prawie połowa uczniów w badanej grupie nie interesuje się sztuką. To nieco zastanawiające, zwłaszcza w obliczu pełnej dostępności instytucji kultury w mieście.

W kolejnej badanej grupie młodzieży ze szkoły podstawowej z miasta w woj. małopolskim analiza wypowiedzi ujawniła, że sześć osób nie interesuje się żadną dziedziną sztuki, siedmiu badanych wskazało na plastykę, w tym dwie osoby zaznaczyły, że uczęszczają na dodatkowe zajęcia plastyczne, pięć osób wymieniło muzykę, w tym dwie uczą się śpiewu. W grupie dziedzin sztuki odnotowano jeszcze taniec, który podały trzy osoby, oraz film, którym interesują się dwie osoby. W badanej grupie trzy osoby stwierdziły, że interesują się zarówno muzyką, jak i plastyką.

Analizując wypowiedzi obu grup mających diametralnie różny bezpośredni dostęp do instytucji kultury, można zauważyć, że wyniki zasadniczo się nie różnią, co może świadczyć o tym, że nie tyle obecność instytucji kultury bezpośrednio warunkuje zainteresowanie daną dziedziną sztuki, ale zabiegi edukacyjne podejmowane w domu i w środowisku szkolnym.

W tym samym zakresie tematycznym postanowiłam poznać ewentualne obszary zainteresowań sztuką u młodzieży gimnazjalnej. W grupie z Katowic tylko jedna osoba stwierdziła, że nie interesuje się żadną dziedziną sztuki. Pozostałe osoby potwierdzały nie tylko bierne zainteresowanie, ale także aktywność w danym zakresie. Najwięcej osób – dziewięć – wskazało zainteresowanie muzyką, w tej grupie pięć osób uczęszcza do szkoły muzycznej i uczy się gry na instrumencie. Kolejną najbardziej popularną dziedziną była plastyka, którą podało osiem osób, a cztery zaznaczyły przy tym, że realizują swoje pasje w malarstwie, trzy osoby w rysunku, a jedna osoba zainteresowana jest rzeźbą. Teatr to obszar, który zainteresował cztery osoby uczęszczające na warsztaty teatralne. Pojedyncze osoby wskazywały również na balet i literaturę. Analiza wypowiedzi ujawnia, że siedem osób interesuje się więcej niż jedną dziedziną

sztuki. Przywołane wyniki budzą nadzieję, że w przyszłości osoby te będą – przynajmniej w pewnym zakresie – kontynuować zainteresowanie sztuką. Zgoła odmienne wypowiedzi otrzymano w grupie młodzieży gimnazjalnej ze wsi w woj. mazowieckim: szesnaście osób zgodnie stwierdziło, że nie interesuje się żadną dziedziną sztuki. Pozostałe cztery osoby wskazały na muzykę jako obszar zainteresowań: *Bardzo jestem zainteresowany muzyką, gram na gitarze.*

W kontekście przywołanych danych interesujące były wypowiedzi licealistów. Uwzględniając bliskość instytucji kultury oraz znaczną – w liczbie lat – edukację w zakresie sztuki, można było sądzić, że ta grupa wykaże się znacznym zainteresowaniem sztuką. Tymczasem aż jedenaście osób stwierdziło, że nie interesuje się sztuką. Dwie osoby określiły swoje zainteresowanie słowem *okazjonalnie*. Próbuując doprecyzować niniejsze stwierdzenie, udało się jedynie uzyskać pewien „zamiennik”: *od czasu do czasu*. W tej grupie tylko siedem osób wskazało na zainteresowanie sztuką: cztery osoby muzyką, w tym jedna uczęszczała na chór, a jedna gra na instrumencie; dwie osoby stwierdziły, że interesują się plastyką i uczęszczają na zajęcia plastyczne; jedna osoba wymieniła literaturę, a dokładnie poezję: *Czytam, ale też sam piszę wiersze.*

Analizując wypowiedzi wszystkich badanych grup, można zauważyć, że to właśnie w grupie młodzieży licealnej ujawniają się największe deficyty zainteresowania sztuką, co oznacza, że działania edukacyjne podejmowane w rodzinie czy środowisku szkolnym, a także proces samokształcenia nie przyniósł oczekiwanych efektów. Wydaje się, że młodzież licealna powinna bardziej interesować się sztuką.

W związku z dalece niezadowalającymi wynikami badań w tym zakresie myślałem moim było poznanie stanowiska ekspertów – twórców i edukatorów, czy i jak reprezentanci poszczególnych dziedzin mogą przyczynić się do intensyfikacji zainteresowania młodzieży sztuką, poszczególnymi jej dziedzinami. Pośród wypowiedzi wspomnianej grupy odnotowałam następujące: *Sztuka to zjawisko interdyscyplinarne i trzeba traktować je szeroko, podział w zakresie dziedzin jest mniej ważny, istotne tylko, by nie była to tylko muzyka i plastyka.* To znamienne wypowiedź potwierdzająca równoważność wszystkich dziedzin sztuki, nawiązująca również do zakresu zajęć szkolnych, które zasadniczo ograniczają się do zajęć z muzyki i plastyki, pomijając pozostałe, równie istotne dziedziny. Inna wypowiedź sugeruje: *Potrzebna jest intensyfikacja zajęć edukacyjnych w różnych instytucjach kultury, a potem zachęcanie młodzieży, by zechciała z tych zajęć skorzystać.* To nie pierwsza uwaga potwierdzająca potrzebę wzbogacenia oferty kulturalnej oraz intensyfikacji zajęć edukacyjno-wychowawczych wprowadzających młodzież w obszar kultury/sztuki. Interesujący wątek odnalazłam w wypowiedzi zwracającej uwagę na rolę edukacyjną środowisk wychowawczych: *Potrzeba organizować spotkania i wychodzić z atrakcjami do szkół. Jednak w najwyższym stopniu powinny tym zajmować się szkoły i rodzice, tam powinna odbywać się edukacja. Uważam, że społeczeństwo nie dyktuje warunków, jest absolutnie od-*

wrotnie. Autor tej wypowiedzi dostrzega to, co już wcześniej podkreślałam, że w dobie obecnej to sztuka jest bardziej aktywną stroną w budowaniu wzajemnych relacji niż środowiska wychowawcze, a to znacznie zaniża poziom uczestnictwa młodzieży w ofertach instytucji kultury. Pośród wypowiedzi pojawiły się treści wskazujące konkretne rozwiązania: *Wartościowe byłoby organizowanie projektów, konkursów, wspólne tworzenie czegoś: albo jednobiegunowe – dana sztuka, albo wielobiegunowe – ktoś robi projekt, ktoś scenariusz, ktoś inny choreografię, ktoś inny scenografię, gra rolę, komponuje muzykę, to wszystko w obszarze jednego projektu, a potem wystawienie go publiczności.* To cenny pomysł, który można wprowadzić w różnych obszarach sztuki, wykorzystując kilka, tworząc określoną formę. W wypowiedziach pojawiały się też propozycje, warsztatów i lekcji z poszczególnych dziedzin sztuki, ale koniecznie prowadzonych przez artystów/twórców, aby „poczuć” ich pasję, można powiedzieć: w celu „zainfekowania się” sztuką. Spotkania ze sztuką, tym samym budzenie zainteresowania, współcześnie może, a nawet powinno, zdaniem twórców, przynajmniej częściowo, odbywać się poprzez media: *Sztukę należy uwirtualnić, nie siedzieć w pracowniach i czekać na odbiorców. Myślę, że sztuki nie należy szufladkować, a ciekawie łączyć z wieloma dziedzinami.*

Dyrektor Teatru Śląskiego Robert Talarczyk słusznie zauważa: *Dziedziny sztuki w aktywniejszy sposób powinny uczestniczyć w reklamowaniu projektów przeznaczonych dla młodzieży.* W podobnym tonie wypowiada się również długoletnia dyrektor Teatru Śląskiego Krystyna Szaraniec: *Reprezentanci poszczególnych dziedzin sztuki, jeśli reprezentują wysoki poziom, pasję, są w stanie zainteresować młodzież.* Twórcy poprzez swoją działalność, zaangażowanie mogą zatem zainteresować młodzież sztuką, warto jednak, by bardziej skupiali się na określonej ofercie przeznaczonej dla tej grupy wiekowej.

Zainteresowanie to ciekawość, ukierunkowanie się na pewien określony cel, chęć podjęcia aktywności w danym zakresie. Często wyborowi danego obszaru towarzyszą uzdolnienia, jakie ma jednostka, co jest szczególnie cenne, bo pozwala na komplementarny rozwój wiążący się często z przyszłością, aktywnością zawodową. Szeroki zakres zainteresowań młodzieży ujawnia, że niezależnie od jej aktywności w danym obszarze już sama umiejętność określenia indywidualnych zainteresowań jest rezultatem zintegrowanej pracy podstawowych środowisk wychowawczych. Fakt ten pozwala sądzić, że zainicjowane uprzednio aktywności będą się rozwijać także w dalszym, już pozaszkolnym okresie życia. Wskazane zainteresowania uczniowie mogą rozwijać w środowisku otwartym, w określonych instytucjach, w środowisku rodzinnym oraz w środowisku szkolnym. Szkoła w swojej przestrzeni stwarza niejako dwie perspektywy rozwoju zainteresowań – jedna związana jest z systematycznymi zajęciami lekcyjnymi obejmującymi poszczególne dyscypliny nauki, druga dotyczy zajęć pozalekcyjnych organizowanych na terenie szkoły, ale w formie dobrowolnej, co oznacza, że uczniowie sami, uwzględniając własne uzdolnienia oraz preferencje/zainteresowania,

wybierają zajęcia najbardziej z nimi korespondujące. W tym miejscu warto odnotować, że możliwość korzystania z danej oferty w polskich szkołach w ostatnich dekadach nie była stała. Od okresu powojennego do niemal końca lat 80. XX stulecia w szkołach podstawowych i średnich (szczególnie liceach ogólnokształcących) organizowane były zajęcia pozalekcyjne obejmujące najczęściej zajęcia ze sportu (SKS – Szkolny Klub Sportowy) oraz zajęcia z poszczególnych dyscyplin naukowych w ramach zajęć lekcyjnych. Szkoły proponowały również zajęcia artystyczne: koła teatralne, plastyczne, muzyczne, taneczne, fotograficzne czy chóry, kluby miłośników książki czy poezji. Działały oddziały PTTK (Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze), ZHP (Związek Harcerstwa Polskiego), od połowy lat 90. również ZHR (Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej), PCK (Polski Czerwony Krzyż). Odnotowywano też inne formy inicjowane przez nauczycieli lub uczniów, które miały za zadanie organizowanie wolnego czasu uczniów oraz rozwijanie ich zainteresowań, a tym samym kształtowanie rozwoju. Nie oznacza to, że we wszystkich placówkach szkolnych przywołane formy funkcjonowały w jednakowym zakresie, ale w każdej ich różnorodność była na tyle znacząca, że zasadniczo każdy uczeń mógł rozwijać zainteresowania. Początek transformacji w latach 90. sprawił, że system szkolnictwa – podstawowego i średniego – przeszedł z bezpośredniej zależności (nie tyle decyzyjnej, co finansowej) ministerialnej/centralnej w zależność od administracji lokalnych/miejskich i gminnych. Radykalna zmiana w strukturze szkolnictwa – powołanie sześcioklasowej szkoły podstawowej, trzyletniego gimnazjum oraz trzyletniego liceum ogólnokształcącego – stanowiła w powiązaniu z decentralizacją oświaty początek istotnych zmian także w obszarze edukacyjno-wychowawczym. Konsekwencją przemian politycznych i społecznych były zmiany siatki godzin, wprowadzenia, wyłączenia lub ograniczenia liczby godzin wybranych przedmiotów, zmiany w podstawach programowych oraz – co bodaj zaznaczyło się najbardziej – rezygnacja z zajęć pozalekcyjnych. Zasadniczym czynnikiem zaniechania wspomnianych zajęć były kwestie finansowe – nie tylko płace dla nauczycieli, ale także utrzymanie, opłaty za budynek, wyposażenie szkoły wykorzystywane w trakcie takich zajęć. Potrzeba ograniczania wydatków na oświatę spowodowała, że w pierwszej kolejności likwidowano zajęcia pozalekcyjne jako formę dodatkową, nieobowiązkową, a więc mało istotną. Szkoła w tym okresie ograniczała się zatem jedynie do zajęć obowiązkowych. W perspektywie całego kraju zdarzały się oczywiście wyjątki, przykłady realizacji pewnych zajęć, ale miały one wymiar – w porównaniu z poprzednim – symboliczny. Konsekwencje podjętych działań wyłączających zajęcia pozalekcyjne z cyklu szkolnego pojawiły się stosunkowo szybko, przybierając w znacznym stopniu formy demoralizacji młodzieży. Znamienne, że ówczesne władze ministerialne nie rozumiały, iż zajęcia pozalekcyjne, ogólnodostępne stanowią podstawową formę profilaktyki demoralizacji młodego pokolenia, że brak możliwości/propozycji spędzania czasu wolnego młodzieży w szkole szybko pokaże deficyty rodzinne w tym

zakresie. W rezultacie lata 90. to rozwój form młodzieżowych (subkultur), które stały się niebezpieczną społecznie alternatywą dla znaczącej grupy młodego pokolenia, o czym w opracowaniu *Chuligani grają Szekspira* pisał m.in. Jerzy Fedorowicz (2007, 128–134). Subkultury to nie jedyne alternatywne formy wobec braku propozycji spędzania wolnego czasu przez młodzież, takich negatywnych przejawów związanych z zachowaniami agresywnymi, chuligańskimi było wiele. Nawet dane sądowe ujawniają wzrost demoralizacji i przestępczości nieletnich w tym okresie (Wilk, 1995, 282–293). Sytuacja zaczyna się znacząco poprawiać w drugiej połowie pierwszej dekady XXI wieku, kiedy zmienia się rzeczywistość: Polska zostaje włączona do struktur unijnych, a świadomość pedagogów, a zwłaszcza pracowników administracji lokalnych, zaczyna ewaluować, dostrzegana jest istota szkolnych zajęć pozalekcyjnych. Zasadniczo w dobie obecnej cały czas pozostajemy w trybie ich rewitalizacji. Do satysfakcjonujących efektów jeszcze daleko, ale zmiany są już widoczne i dają nadzieję na przywrócenie sytuacji bogatej w zajęcia pozalekcyjne.

Czy w danych placówkach badanych uczniów przywrócono dawne praktyki, czy uczniowie identyfikują zajęcia ze sztuki, czy z nich korzystają – najlepiej obrazują wypowiedzi uczniów. W szkole podstawowej w Katowicach młodzież jednoznacznie przyznała, że zajęcia są organizowane, ale zasadniczo ze sportu i z niektórych przedmiotów, w tej grupie nie wskazano na zajęcia pozalekcyjne z zakresu sztuki. Kilka osób nie potrafiło wskazać konkretnych obszarów zajęć. Zainteresowanie takimi formami i korzystanie z nich potwierdziło trzynaście osób, zarówno w ramach zajęć sportowych, jak i przedmiotowych, siedem osób stwierdziło natomiast, że w nich nie uczestniczy. Na pytanie, dlaczego, odpowiadano: *Nie interesują mnie; Raz byłem, są nudne* lub: *Nie mam takiej potrzeby, chodzę na zajęcia do Pałacu*. Obecność nieco ponad połowy badanych w zajęciach pozalekcyjnych to dużo i niedużo, zważywszy, że korzystają z innych form spędzania czasu wolnego czy jak w przypadku podanej odpowiedzi młodzież ma inne propozycje, np. zajęcia w katowickim Pałacu Młodzieży.

Ciekawe w tym zakresie było zdiagnozowanie aktywności młodzieży z małego miasta małopolskiego. W badanej grupie ośmioro uczniów odpowiedziało, że mają zajęcia pozaszkolne z teatru, plastyki i muzyki, ale tylko cztery osoby w nich uczestniczyły. W badanej grupie osiem osób kategorycznie stwierdziło, że zajęć pozalekcyjnych nie ma, a cztery osoby napisały, że nie wie nic o jakichkolwiek zajęciach pozalekcyjnych. Te ostatnie wypowiedzi zastanawiają, bo przecież funkcjonowanie określonych form zajęć pozalekcyjnych nie jest utajnione, a zainteresowana młodzież prezentuje rezultaty swojej aktywności w przestrzeni szkolnej. Ów brak wiedzy o takich formach może jednak łączyć się z tym, że młodzież nie jest zainteresowana daną ofertą, a brak innych jednoznacznie określa jako brak jakichkolwiek zajęć pozalekcyjnych. Zastanawia również to, że o ile młodzież z Katowic ma do dyspozycji wiele innych propozycji zajęć, ci uczniowie nie mają innych ofert spędzania czasu wolnego w rodzimym środowisku poza

zajęciami sportowymi prowadzonymi poza szkołą oraz stosunkowo ograniczoną ofertą miejskiego domu kultury, regionalnego muzeum oraz biblioteki miejskiej.

Dotychczasowe wyniki badań nie tworzą w pełni satysfakcjonującej perspektywy, najpewniej zaprezentowany stan uczestnictwa lub jego brak jest podyktowany kilkoma czynnikami, które jednak w największym stopniu wiążą się z niedostatecznym zaangażowaniem rodziców i nauczycieli.

Obecność i funkcjonowanie zajęć pozalekcyjnych z zakresu sztuki oraz poziom zainteresowania nimi młodzieży były przedmiotem badania w grupie uczniów gimnazjum z Katowic. Respondenci w liczbie siedemnastu osób zgodnie stwierdzili, że w szkole są prowadzone zajęcia z muzyki, a dokładnie działa chór szkolny, w którym, jak wskazują wypowiedzi, uczestniczy osiem osób. W badanej grupie trzy osoby nie potrafiły wskazać żadnych zajęć, a pozostałe osoby, mimo że wiedzą o szkolnym chórze, nie uczestniczą w jego aktywnościach. Na pytanie o inne pozalekcyjne formy aktywności uczniowie w większości wskazywali działania w środowisku lokalnym.

Analiza wypowiedzi młodzieży z gminnego gimnazjum w woj. mazowieckim ujawniła z kolei, że ośmiu badanych nie dostrzega w przestrzeni szkoły żadnych zajęć pozalekcyjnych z obszaru sztuki, pozostałe dwanaście osób wskazało na zajęcia z muzyki, w tym grę na gitarze, ale tylko dwie osoby potwierdziły uczestnictwo w tych zajęciach, pozostałe osoby mimo funkcjonowania wspomnianych zajęć nie były nimi zainteresowane. W badanej grupie zatem tylko dwie osoby korzystają z propozycji szkoły.

Przywołane wyniki obu grup pokazują nikłą ofertę szkół w zakresie zajęć pozalekcyjnych w obszarze sztuki, tym samym uczestnictwo badanej młodzieży jest bardzo ograniczone. Być może wcześniejsze próby organizowania zajęć tego typu i małe zainteresowanie sprawiły, że szkoły nie organizują zajęć ze sztuki. To także może świadczyć o proponowanych formach, które nie zainteresowały młodzieży. Nawet jeżeli młodzież korzysta z innych pozaszkolnych form aktywności/zajęć dodatkowych ze sztuki, to jednak szkoła, w moim odczuciu, z uwagi na tak ograniczone zajęcia programowe, powinna starać się zainteresować młodzież w zdecydowanie szerszym zakresie zajęciami pozalekcyjnymi, budując i rozwijając potrzeby korzystania z dokonań kultury/sztuki. To świadomość wartości sztuki jako istotnego komponentu, narzędzia rozwoju holistycznego młodego człowieka występująca u nauczycieli powinna być znaczącym argumentem na rzecz organizowania takich zajęć.

Uwzględniając liczbę zajęć programowych z kultury i sztuki w liceum, postanowiono zdiagnozować, czy są tam organizowane jakiegokolwiek zajęcia pozalekcyjne ze sztuki. Okazało się, że pomimo tak ograniczonych w liczbie godzin zajęć programowych są organizowane zajęcia plastyczne, w których uczestniczą dwie osoby, zajęcia muzyczne, na których działa zespół muzyczny, i uczestniczy w nich dziewięć osób z badanych, oraz koło teatralne (na zajęcia uczęszcza osiem osób). Z wypowiedzi młodzieży wynika, że osoby uczestniczące w zajęciach pla-

stycznych i muzycznych w części biorą udział w zajęciach teatralnych. W badanej grupie cztery osoby nie dostrzegają żadnych zajęć w tych zakresach, a siedem osób nie korzysta z żadnej z ofert w szkole.

Dane z wszystkich pięciu badanych grup uczniów pokazują, że zajęcia programowe z przedmiotów artystycznych nie zawsze przekładają się na różnorodność ofert zajęć pozalekcyjnych. Ten sam brak prawidłowości zaobserwowano w liczbie zainteresowanych danymi zajęciami. W perspektywie uzyskanych danych nasuwa się konstatacja, że edukacja szkolna w niewielkim stopniu wprowadza młode pokolenie w świat kultury i sztuki, a jego obecna oferta edukacyjna w systemie obowiązkowym oraz zajęć pozalekcyjnych na poszczególnych etapach edukacji nie prognozuje pozytywnych zmian na tym polu.

Znając stanowisko młodzieży w sprawie funkcjonowania i uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych z zakresu sztuki, skierowano pytanie do nauczycieli. Badani wyrażali różne stanowiska, niektórzy twierdzili: *W szkołach nie są realizowane zajęcia z zakresu sztuki. Uczniowie, którzy chcą z nich korzystać, muszą ich szukać w pobliskich miejscowościach.* Inna wypowiedź sugeruje: *Zajęcia ze sztuki są organizowane: koło teatralne, koło plastyczne i koło muzyczne. Średnio korzysta z nich po siedem osób, to niewiele.* Poza jednym nauczycielem, który potwierdził obecność tego typu zajęć, pozostali nauczyciele odpowiedzieli, że obecnie nie są prowadzone zajęcia, bo nie ma zainteresowanych. Czy to prawdziwa przyczyna? Może tak, jeżeli jedyną formą zachęty ze strony nauczyciela było pytanie, czy ktoś chciałby uczestniczyć po lekcjach w zajęciach muzycznych lub plastycznych, to bardzo możliwe, że chęć wyrażały pojedyncze osoby lub nikt. Dlatego istotne jest zaproponowanie takich form już na zajęciach lekcyjnych, by młody człowiek zainspirowany tematem, techniką, estetyką chciał się rozwijać i poznawać nowe/szersze obszary poszczególnych dziedzin sztuki.

Istotę i potrzebę organizowania zajęć pozalekcyjnych z zakresu sztuki dostrzegają również pracownicy kuratorium/poloniści: *Zajęcia te są potrzebne i obejmują koła plastyczne, muzyczne i teatralne.*

W wypowiedziach nauczycieli dostrzegamy te obszary kultury/sztuki, które są realizowane (jeżeli są): plastykę i muzykę. To swoiste „zamknięcie” na inne dziedziny uświadamia, że pewne reformy tego zakresu edukacji w dobie obecnej są niezbędne. Jeżeli szkoła nie zadba odpowiednio o rozwój estetyczny młodego człowieka, to trudno się spodziewać zainteresowania sztuką wśród dorosłych obywateli.

W tym zakresie tematycznym postanowiono o opinię zapytać artystów stanowiących grupę ekspertów. W grupie tej wszyscy zgodnie twierdzili, że zajęcia tego typu są nie tylko potrzebne, ale zwracali również uwagę na ich formę: *Zajęcia pozalekcyjne z zakresu sztuki powinny być organizowane systematycznie w formie warsztatów, spotkań, debat, szczególnie z modelem partycypacji i współtworzenia.* Wskazywano także na: *koła zainteresowań, chóry, zespoły muzyczne, małe formy teatralne, w zależności od potrzeb i zainteresowań*

uczniów, ale również predyspozycji nauczycieli. W tym samym tonie czytamy: *Zdecydowanie tak, warsztaty, fakultety prowadzone przez zawodowych artystów lub znakomicie przygotowanych nauczycieli, z pasją*. Niniejsze wypowiedzi podejmują istotną kwestię organizacji omawianych zajęć: nauczyciele powinni prezentować odpowiednie predyspozycje w zakresie sztuki. Znakomitym pomysłem było wspomniane już wcześniej rozwiązanie angażujące do tego typu zajęć artystów/twórców z różnych dziedzin sztuki. Popierając organizację zajęć pozalekcyjnych z zakresu sztuki, twórcy zwracali też uwagę na korzyści, jakie owe zajęcia niosą: *Zajęcia takie powinny przyjmować formę zajęć praktycznych, rozbudzając wyobraźnię, będąc przestrzenią do wyrażenia siebie i tworzenia z tego czegoś wielkiego. Nauczyciel powinien bazować na tym, co uczniowie mu mówią, na tym, co on sam widzi i co może z nich jeszcze wydobyć, co rozbudzić. Czujność nauczyciela i otwartość ucznia dadzą dobrą podstawę do tego, by stworzyć coś pięknego*. Niniejsza wypowiedź sugeruje, że tego typu zajęcia rozbudzają nie tylko sferę psychiczną, ale i kreatywność młodego człowieka, która z czasem może przekształcić się w indywidualną twórczość.

O zajęcia pozalekcyjne zapytano także dyrektorów Teatru Śląskiego: *Zajęcia pozalekcyjne towarzyszyły edukacji podstawowej i były formą poszerzania zainteresowań uczniów, w tym: chóry, kółka plastyczne, kółka dramatyczne, były i nadal powinny być* (Krystyna Szaraniec). Zwrócenie uwagi na potrzebę kontynuacji niniejszych zajęć to ważny głos w perspektywie tak ograniczonej edukacji w zakresie kultury i sztuki. Potrzebę organizacji tego typu zajęć potwierdza również Robert Talarczyk.

Przywołane tu wypowiedzi, stanowiska reprezentantów wszystkich badanych grup niemal jednoznacznie wskazują, że zajęcia pozalekcyjne w szkole są potrzebne. Fakt, że zainteresowanie nimi jest niewielkie, jest konsekwencją – jak się wydaje – braku świadomości uczniów na temat ich roli i funkcji społeczno-rozwojowych, braku odpowiednich form, jakie te zajęcia powinny przybrać, oraz niewłaściwego doboru osób prowadzących, braku zaangażowania zawodowych artystów, którzy z innej perspektywy zachęcą młode pokolenie do odkrycia i zainteresowania sztuką. Organizatorom edukacji szkolnej, nauczycielom winna przyświecać świadomość, że sztuka nie jest dobudówką, „ale jest fundamentem życia, na którym wyrósł cały gmach kultury współczesnej. I dlatego od tego fundamentu zacząć należy pracę wychowawczą, jeżeli nie chcemy, aby się cały ten gmach zawalił” (Homolacs, 1938, 23). Wspomniany fundament tworzą rodzice i szkoła z uwagi na stosunkowo powszechny deficyt wychowawczy. Zwłaszcza w zakresie edukacji estetycznej to szkoła powinna stać się strażnikiem i orędownikiem upowszechniania tego zaniedbanego obszaru, tworząc właściwe fundamenty rozwoju młodego człowieka poprzez propagowanie sztuki.

Czy ta kwestia jest zrozumiała dla badanych? Postanowiono poszukać odpowiedzi, pytając, czy współczesne działania szkolne w zakresie sztuki są dla nich wystarczające.

W badanej grupie młodzieży ze szkoły podstawowej z Katowic wypowiedzi ośmiu osób wskazują, że zajęcia ze sztuki prowadzone w szkole są w pełni wystarczające i na odpowiednim poziomie. Jedna z osób prezentowała postawę niezdecydowania. Jedenaście osób przyznało, że chętnie widzieliby więcej zajęć ze sztuki: *Zajęcia – liczba godzin – są zdecydowanie niewystarczające; Potrzeba więcej zajęć, także z innych dziedzin. np. fotografii; Zajęć ze sztuki jest zbyt mało, chciałbym zdecydowanie więcej z architektury i plastyki.* Uwzględniając zaprezentowane stanowiska młodzieży, można stwierdzić, że w badanej grupie prawie połowa nie ma większej potrzeby korzystania z tego typu zajęć oraz wprowadzenia do systemu lekcyjnego/pozalekcyjnego innych dziedzin, zatem i potrzeby są stosunkowo małe, tym samym świadomość roli sztuki w całokształcie rozwoju również rzutuje na dość ograniczony zakres.

Podobne pytanie zadano w grupie młodzieży ze szkoły podstawowej w mieście w woj. małopolskim. Tylko cztery osoby opowiedziały się za zwiększeniem zajęć ze sztuki: *Powinno się je rozszerzyć zarówno z plastyki i z muzyki.* Wskazanie tych dziedzin sztuki może sugerować, że zasadniczo one są przez młodzież identyfikowane ze sztuką w ogóle, pozostałe albo rzadko są wspomniane, albo młodzież nie zwraca na nie uwagi, gdy pojawiają się w niewielkim stopniu w innych obszarach edukacji. Czworo uczniów było niezdecydowanych, co można raczej interpretować jako swoistą obojętność wobec zwiększenia liczby zajęć ze sztuki. Budzi zaniepokojenie fakt, że dwanaście osób z badanej zbiorowości nie dostrzega takiej potrzeby, twierdząc, że *2 godziny zajęć w tygodniu – z muzyki i plastyki – wystarcza, nie trzeba więcej.* Być może to uwarunkowania środowiskowe i kulturowe spowodowały tak nieznaczące zainteresowanie intensyfikacją zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych.

Istotne było skonfrontowanie przywołanych stanowisk uczniów szkół podstawowych ze stanowiskami uczniów z gimnazjum. W katowickiej grupie dziewięć osób stwierdziło, że zajęcia w ramach lekcji są wystarczające, zwracając w kilku wypowiedziach uwagę, że: *Młodzież i tak nie jest specjalnie zainteresowana tego typu zajęciami lub: Z zajęć, także tych pozalekcyjnych, niewiele osób korzysta.* Jedna z wypowiedzi akcentuje istotny aspekt realizacji zajęć: *Należy zmienić sposób nauczania tych przedmiotów.* Być może gdyby zastosować bardziej urozmaicone formy zajęć z muzyki czy plastyki, zainteresowałoby się nimi więcej młodych ludzi. Pozostałe osoby (10) jednoznacznie stwierdziły, że zajęć tych, lekcyjnych i pozalekcyjnych, jest zdecydowanie za mało. Młodzież uzasadniała to stanowisko w następujący sposób: *Zajęć jest zdecydowanie za mało; Zajęcia z muzyki i plastyki są w szkole traktowane jakby były przedmiotami mniej ważnymi w naszym rozwoju.* Dostrzeżenie przez młodych ludzi tego, czego zdają się nie dostrzegać/nie rozumieć dorośli, to cenna obserwacja, nawet jeżeli werbalizowana tylko przez kilka osób. Potwierdzając swoje pozytywne stanowisko, młodzież zwracała też uwagę na formę prowadzonych zajęć: *Powinno być zdecydowanie więcej zajęć w instytucjach kultury, więcej koncertów; Brakuje*

wyść do filharmonii. Młodzież dostrzega brak koncertów w filharmonii, które w minimalnym zakresie są udziałem społeczeństwa na wszystkich etapach życia. Zwrócenie uwagi na tę formę aktywności artystycznej to rzadka postawa, warto zatem szczególnie uwzględnić ją w szkolnych oddziaływaniach edukacyjnych. W kontekście prowadzenia zajęć ze sztuki młodzież zaproponowała odstąpienie od stawiania ocen z muzyki czy plastyki, być może to dobry pomysł, jeżeli bowiem niższe oceny otrzymywane z aktywności twórczej skutkują „odwróceniem się” od sztuki, minimalizacją zainteresowania sztuką, na którą potrafią patrzeć tylko przez pryzmat własnych umiejętności albo ich braku, to warto się zastanowić, czy prowadzone zajęcia – formy/metody pracy – zmirzają w dobrym kierunku. W wypowiedziach widoczna jest też kolejna ważna kwestia dostrzeżona przez młodzież: *Dobrze byłoby, gdyby zajęcia ze sztuki prowadziły osoby, które tworzą sztukę*. To kolejne spostrzeżenie znaczenia promocji takich zajęć przez zawodowych artystów, osoby tworzące sztukę.

Odmienne stanowisko w tym zakresie prezentuje młodzież z wiejskiego gimnazjum w woj. mazowieckim. Badani (dwanaście osób) uważają, że zajęcia obecne w systemie szkolno-lekcyjnym są w zupełności wystarczające, pozostałe osiem osób uważa, że zajęcia: *powinno się zdecydowanie rozszerzyć; powinno być więcej zajęć pozalekcyjnych/dodatkowych*. Młodzież w tej grupie nie precyzowała dziedzin sztuki, ale już sam fakt ujawnienia danych potrzeb jest znaczący i wart uwagi ze strony nauczycieli.

W ostatniej z badanych grup uczniów – z liceum ogólnokształcącego – dziewięć osób stwierdziło, że zajęcia ze sztuki w szkole są wystarczające. Przeciwnego zdania było jedenaścioro uczniów, którzy swoje stanowiska uzasadniali następującymi wypowiedziami: *Zdecydowanie należy zwiększyć zakres zajęć ze sztuki, tak by pokazać nam, że sztuka jest ważna*. Mądrość ujawniająca się w tej wypowiedzi jest niezwykle budująca, daje bowiem nadzieję, że skoro są – nawet tylko pojedyncze – osoby dostrzegające znaczenie sztuki, to warto ją zdecydowanie upowszechnić. Młodzież zwracała też uwagę na formy zajęć: *Należałoby zajęcia ze sztuki wzbogacić o inne formy przekazu; Byłoby dobrze, gdyby było więcej zajęć czy wyjść do teatru czy filharmonii; Zdecydowanie za mało jest informacji o sztuce nowoczesnej; Powinno być więcej zajęć praktycznych – wyjść do instytucji niż zajęć teoretycznych*. Przywołane wypowiedzi po raz kolejny wskazują potrzebę powszechnego wprowadzenia upowszechnienia zajęć, przynajmniej w pewnym zakresie, w instytucjach kultury. Nawet tak pojedyncze sygnały stanowią dla mnie znaczącą wartość, nadzieję i potrzebę wprowadzenia powszechnych zmian w zajęciach ze sztuki zarówno w trybie lekcyjnym, jak pozalekcyjnym. Spostrzeżenia uczniów na temat propozycji szkoły w zakresie prowadzenia zajęć ze sztuki to istotny obszar dyskusji pedagogicznej, która w niewielkim stopniu okazjonalnie pojawia się w różnych środowiskach. Wypowiedzi badanych oraz obserwacja rzeczywistości ujawniają niedostatek przedmiotowych dyskusji, zwłaszcza że nadal nie dostrzegamy ich pożądanych rezultatów.

W niniejszym kontekście podjęto próbę poznania stanowiska samych nauczycieli, czy w ich opinii zajęcia ze sztuki – w trybie lekcyjnym i pozalekcyjnym – są ofertą wystarczającą dla młodego pokolenia. Wypowiedzi nauczycieli były zgodne, wszyscy twierdzili, że obecna propozycja, jaką kieruje szkoła do młodego pokolenia, jest niewystarczająca, że należy ją rozszerzyć i uzupełnić: *Zajęć ze sztuki jest zdecydowanie za mało, dlatego należy zwiększyć liczbę obowiązkowych godzin oraz upowszechnić i zmienić ofertę zajęć obowiązkowych i pozalekcyjnych, nawet jeżeli obecnie tylko część uczniów prezentuje większe zainteresowanie poszczególnymi dziedzinami sztuki.* To ważna wypowiedź, ukazująca słuszny kierunek myślenia, który powinien dominować w planach i rozstrzygnięciach osób odpowiedzialnych za siatki godzin, przedmioty prowadzone w strukturze lekcyjnej zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i średniej, w którym stosunkowo niski poziom zainteresowania młodego pokolenia sztuką powinien motywować do zwielokrotnionej i szerszej edukacji w tym zakresie, a nie – co jak się wydaje, ma miejsce w dobie obecnej – ograniczania programowych zajęć, bo młodzież nie wykazuje dostatecznego zainteresowania sztuką. To zły kierunek myślenia edukacyjno-wychowawczego, który wymaga zasadniczej zmiany.

Wskazując na potrzebę rozszerzenia zajęć ze sztuki, nauczyciele akcentowali potrzebę zmiany formy zajęć, wprowadzenia zajęć w instytucjach kultury: *Należy rozszerzyć zakres zajęć i wprowadzić systematyczne wyjścia do instytucji kultury: teatru, filharmonii czy muzeum; Zajęcia ze sztuki zdecydowanie należy wzbogacić o aktywne formy bezpośredniego uczestnictwa w sztuce, każde dziecko na swojej drodze edukacyjnej powinno być obowiązkowo w teatrze i filharmonii, mieć możliwość uczestniczenia w spektaklu operowym czy baletowym.* Zaprezentowane stanowiska nauczycieli dowodzą świadomości roli sztuki w procesie rozwojowym młodego człowieka i nawet jeżeli świadomość taką prezentuje część nauczycieli, to można mieć nadzieję, że zmiana sposobu ich kształcenia, o czym wspominałam wcześniej, z czasem zmieni ich świadomość, a tym samym formę i zakres kształcenia w przedmiotowym zakresie młodego pokolenia.

Czy eksperci/twórcy także dostrzegają potrzebę wzbogacenia i rozwinięcia zajęć szkolnych z zakresu sztuki? Poznanie stanowiska tej szczególnej grupy jest cenne, ponieważ ukazuje swoiste zainteresowanie nie tylko kształceniem przyszłych odbiorców ich aktywności artystycznej, ale również potwierdza troskę o właściwy rozwój młodego pokolenia warunkowany uczestnictwem w kulturze i sztuce. Uzyskane wypowiedzi ujawniają pełną zgodność twórców co do potrzeby zwiększenia oferty zajęć szkolnych. Eksperci zwracali uwagę, że zajęcia ze sztuki: *powinny być realizowane w takim samym zakresie jak inne przedmioty: język polski, matematyka czy biologia.* Ten niepowszechny pogląd sugerujący potrzebę równorzędnego traktowania przedmiotów artystycznych na równi z innymi dyscyplinami/przedmiotami jest znaczącym głosem w przedmiotowej dyskusji społecznej. Opinie ekspertów podkreślały również potrzebę wskazywania pozytywnych efektów prowadzenia tego typu zajęć: *Należy poszerzyć propozycje zajęć*

szkolnych ze sztuki, zachęcać młodzież do działalności pozaszkolnej, nagradzać za działalność kulturalną. Dzieci powinny być doceniane za aktywności dodatkowe, a nie skupiać się na karaniu za brak aktywności. Trzeba pokazać młodzieży, jakie sztuka przynosi owoce... Brak zainteresowania młodzieży sztuką przekłada się na ograniczanie zajęć z tego obszaru, co dostrzegają – podobnie jak nauczyciele – również artyści: *Kierowanie się aktualnym stanem zainteresowania uczniów w procesie organizacji liczby i formy zajęć ze sztuki to zły kierunek, to tak jakby nie budować filharmonii, bo statystycznie niewiele osób uczestniczy w koncertach.* To cenna konstatacja, warta upowszechnienia. Interesujące stanowisko odczytujemy w wypowiedzi Krystyny Szaraniec, która podaje w wątpliwość, czy w ogóle w szkole istnieje edukacja kulturalna: *Jeśli w ogóle w szkole jest edukacja kulturalna, to dobrze. Ale zdecydowanie należałoby ją poszerzyć, a formy dostosować do poziomu zainteresowań uczniów.* Zarysowana tu wątpliwość jest w pełni uzasadniona, sam fakt prowadzenia w szkole zajęć artystycznych nie oznacza jeszcze – co uwidoczniły wcześniejsze wypowiedzi uczniów – zainteresowania uczniów sztuką i skutecznego włączenia jej w ich codzienność. Również Robert Talarczyk dostrzega potrzebę zwiększenia liczby zajęć ze sztuki oraz zmiany form ich realizacji: *częstsze odwiedziny w instytucjach kultury oraz warsztaty w nich realizowane.*

Przytoczone stanowiska całej badanej populacji jednoznacznie wskazują, że obecny zakres i forma zajęć artystycznych realizowanych w szkole, czy to w systemie lekcyjnym, czy pozalekcyjnym, są dalece niewystarczające i nawet jeżeli sami uczniowie czy niektórzy nauczyciele zdają się tego nie dostrzegać, to historyczna wiedza na temat wartości i funkcji sztuki oraz jej roli w procesie edukacyjno-wychowawczym młodego człowieka, a także w całości kształceniu codziennego funkcjonowania społecznego człowieka powinny dominować i wspomagać niezbędne zmiany ku dalszemu dobru.

Szkoła to znacząca instytucja w kształtowaniu wiedzy oraz rozwoju młodego pokolenia, także w zakresie sztuki. Obowiązkowe zajęcia lekcyjne i nieobowiązkowe pozalekcyjne to podstawa edukacji estetycznej, ale na tym poziomie rozwoju nie jedyna. Znakomitym jej uzupełnieniem jest działalność różnych instytucji oświatowo-kulturalnych funkcjonujących w środowisku. Wartość tego typu instytucji już w latach 20. XX wieku dostrzegała Radlińska, dzieląc się refleksjami o istocie instytucji oświaty pozaszkolnej. Zasadą działalności instytucji pozaszkolnych jest dobrowolność udziału młodzieży w ich ofertach. Warto jednak pamiętać, że „placówki wychowania pozaszkolnego stwarzają dzieciom i młodzieży możliwość rozwoju zarówno intelektualnego, artystycznego, kulturalnego, jak i fizycznego. Ich rola w dużym stopniu polega na mobilizacji uczniów do wewnętrznego rozwoju, wyzwolenia aktywności i ekspresji. Placówki pozaszkolne pełnią funkcje łącznika ze sztuką, nauką i sportem, organizując zajęcia plastyczne, wokalne, muzyczne, taneczne, turystyczne czy rekreacyjne. Tu nierzadko dzieci odkrywają swoje pasje, które towarzyszą im później przez całe

życie” (Rutka, 2007, 139). Placówki pozaszkolne zorientowane są na organizację czasu wolnego młodzieży, wpisując się tym samym w całokształt oddziaływań edukacyjno-wychowawczych w środowisku. Instytucje te, dysponując szeroką gamą propozycji z obszaru kultury i sztuki, pragną zainteresować młode pokolenie odpowiednimi jej dziedzinami, jak również wyposażyć w umiejętność korzystania z ofert instytucji kultury, wreszcie kreować potrzebę stałej obecności w przestrzeni sztuki. „Ze względu na specyficzne cechy tych placówek realizacja założonych celów wychowania jest szczególnie efektywna. Na tę specyfikę wpływają przede wszystkim następujące warunki:

- łączenie zasady dobrowolnego uczestnictwa (rozumianej subiektywnie, także jako możliwość rezygnacji z udziału) z całkowitą dostępnością placówki dla wszystkich kategorii dzieci i młodzieży;
- łączenie spontanicznej aktywności wypływającej z upodobań i zainteresowań ze świadomością zobowiązań, jakie wynikają z tytułu uczestnictwa oraz z uznania konieczności postrzegania pewnych ram organizacyjnych;
- stymulowanie samodzielnych działań młodzieży, zgodnych jednak z celami zespołu wychowawczego;
- łączenie aktywności angażującej małe grupy z uczestnictwem w szerzej pojętej działalności społecznej” (Czerepaniak-Walczak, 1983, 29).

Organizacja zajęć z kultury i sztuki, zwłaszcza dla młodego pokolenia, to jedno z podstawowych zadań lokalnych środowisk, odpowiednich komórek w strukturze władz danego miasta. To lokalne władze, poza instytucją szkoły, są odpowiedzialne za organizację zajęć z wykorzystaniem właściwych instytucji, propozycję ofert spędzania czasu wolnego młodego pokolenia. Propozycje winny obejmować, w miarę możliwości, jak najszersze obszary poznania, w tym kulturę i sztukę.

Obserwacja rzeczywistości ujawnia dość zróżnicowany zakres i poziom propozycji środowiska kierowanych do młodzieży, a ponieważ oferty te mogą i powinny stanowić uzupełnienie zajęć realizowanych w szkole, istotne było rozpoznanie wiedzy młodzieży na temat ofert kulturalnych dla niej przeznaczonych w ich środowiskach.

Wypowiedzi uczniów ze szkoły podstawowej w Katowicach (16) niemal jednoznacznie wskazują na oferty ze strony miasta, w tym szczególnie na: *warsztaty i imprezy organizowane w Spodku, zajęcia w domu kultury oraz w Pałacu Młodzieży; najwięcej zajęć z kultury dla młodzieży oferują domy kultury; w mieście najciekawsze propozycje z zakresu kultury posiada Pałac Młodzieży oraz liczne domy kultury*. Dominacja Pałacu Młodzieży jest znamienna, to bowiem największa w regionie instytucja oferująca różnorodne zajęcia pozaszkolne, także z kultury i sztuki. Nie mniej istotne i ciekawe są propozycje licznych domów kultury usytuowanych w poszczególnych dzielnicach miasta. Tu również młodzież ma pełną możliwość korzystania z określonej oferty. Co znaczące, młodzież nie wskazywała żadnych propozycji ze strony funkcjonujących w mieście instytucji

kultury, co zapewne wynika z braku orientacji i przekonania, że tego typu instytucje nie mają szczególnej oferty dla tej grupy wiekowej, co – jak wiadomo – nie jest prawdą. Znamienne, że cztery osoby mieszkające w Katowicach nie potrafią wskazać żadnej oferty dla swojej grupy wiekowej. To najprawdopodobniej dowodzi, że osoby te nie są zainteresowane taką ofertą.

W kontekście wypowiedzi młodzieży z Katowic interesujące było pozyskanie opinii młodzieży z miasta w woj. małopolskim. Z badanej grupy piętnaście osób przyznało, że takie propozycje istnieją. Propozycje kulturalne dla młodzieży ma dom kultury, są to zajęcia z plastyki, muzyki i małych form teatralnych. Młodzież wskazywała również na ciekawe propozycje biblioteki miejskiej. W badanej grupie pięć osób nie odnotowało w swoim środowisku żadnych propozycji z zakresu sztuki dla młodzieży – to zastanawiające, zwłaszcza że to niewielkie środowisko, a dom kultury usytuowany jest w samym centrum miasta. To każe sądzić, że wspomniane osoby nie przejawiają zainteresowania tego typu propozycjami.

Analiza wypowiedzi obu grup młodzieży (ze szkół podstawowych) ujawnia, że większość badanych dostrzega propozycje obecnych w środowisku instytucji, co może też prognozować zainteresowanie tymi propozycjami. Niepokój może budzić stanowisko kilku osób, które nie potrafiły przywołać żadnych tego typu propozycji. Nie wydaje się, że to sprawa reklamy, przekazu informacji, bo te, jak obserwowałam, są widoczne i powszechnie dostępne.

Podobne pytanie zadano młodzieży gimnazjalnej. W pierwszej badanej grupie z gimnazjum w Katowicach poza trzema osobami wskazywano na szereg instytucji, które przedstawiają propozycję ofert kulturalnych dla młodzieży: *W mieście organizowane są festiwale, koncerty w przestrzeni jak i w siedzibie NOSPR. Teatry organizują spektakle, także w cyklu wakacyjnym, także kina i biblioteki mają określoną ofertę dla młodzieży; Propozycje dla młodzieży oferuje teatr, kina, muzea, ale także Pałac Młodzieży i domy kultury. Propozycje są bardzo różnorodne i dla każdego, także w dziedzinie sztuki.* To zastanawiające, że nieco starsza młodzież dostrzega różne instytucje oferujące w przestrzeni miasta propozycje z zakresu sztuki dla młodzieży, a młodzież ze szkoły podstawowej jakby ich nie dostrzegała. Istotne jest nie tylko dostrzeżenie placówek kulturalno-oświatowych, np. domów kultury, Pałacu Młodzieży, ale także propozycji instytucji kultury i ich oferty kierowanej do młodzieży, co oczywiście mieści się w ramach zajęć pozaszkolnych (a o czym szerzej w następnej części opracowania).

W kolejnej grupie młodzieży – z wiejskiego gimnazjum w woj. mazowieckim – wypowiedzi są zgoła odmienne. W tej grupie tylko trzy osoby wskazały na koncerty odbywające się w miejscu zamieszkania: *W moim środowisku bardzo rzadko organizowane są jakieś zajęcia z kultury dla młodzieży, sporadycznie organizowane są koncerty, inne propozycje znajdują się w innych większych miastach: Nowy Dwór, Warszawa.* Pozostałe osoby (17) stwierdziły, że w ich środowisku nie ma żadnych ofert kulturalnych dla młodzieży.

Analiza wyników obu grup sprowadza się do konstatacji, że miejsce zamieszkania w znacznym stopniu decyduje o możliwości korzystania z zajęć pozaszkolnych, których w jednych ośrodkach jest wiele, a w innych nie ma ich prawie wcale, dlatego nie zawsze tego typu zajęcia mogą pełnić funkcję uzupełniającą zajęcia w szkole, co oznacza, że to na szkole spoczywa zasadniczy obowiązek prowadzenia zajęć z zakresu sztuki, w wielu bowiem przypadkach, jak wskazują wypowiedzi, mogą to być jedyne w pełni dostępne zajęcia.

Zróznicowanych i zastanawiających odpowiedzi udzieliła młodzież licealna. W tej grupie siedem osób nie potrafiło wskazać żadnych ofert zajęć pozaszkolnych dla młodzieży z zakresu sztuki. To zastanawiające, ponieważ na terenie miasta funkcjonują muzea, biblioteki publiczne, domy kultury, kina, dodatkowo miasto graniczy z Katowicami i młodzież może również w pełni korzystać z tej oferty. Trzy osoby stwierdziły, że takich propozycji jest niewiele. Pozostałe dziesięć osób wskazywało na organizowane koncerty, bogate oferty domów kultury obejmujące zajęcia ze sztuki. W tej dziesięcioosobowej grupie cztery osoby powiedziały, że to różne propozycje, ale nie potrafiły doprecyzować, co może oznaczać, że wiedzą o dostępności takich propozycji zajęć, ale ponieważ nie są nimi szczególnie zainteresowane, nie potrafią powiedzieć, jakie to zajęcia i kto je organizuje.

W kontekście zróznicowanego poziomu wiedzy na temat istnienia w danym środowisku ofert dla młodzieży z zakresu sztuki postanowiłam poznać zainteresowanie i uczestnictwo młodzieży w ofertach placówek zajęć pozaszkolnych.

W grupie młodzieży ze szkoły podstawowej w Katowicach większość badanych (12), stwierdziła, że korzysta z zajęć z plastyki lub muzyki. Nikt nie wspominał o innych zajęciach. To swoiste ograniczenie – do plastyki i muzyki – może być podyktowane rozbudzeniem zainteresowań tymi dziedzinami sztuki w ramach obowiązkowych zajęć szkolnych albo też innymi uwarunkowaniami wskazanymi aktywności. Oczywiście, że zakres plastyki i muzyki jest bardzo szeroki i może to oznaczać zainteresowanie różnymi gatunkami twórczości plastycznej oraz gatunkami muzycznymi tudzież nauką gry na instrumencie, niemniej zastanawiające jest, że młodzież wspomniała tylko o tych dziedzinach. Niepokoi z kolei stwierdzenie ośmiu osób, że nie korzystają z organizowanych zajęć pozaszkolnych z dziedziny sztuki. Może to wskazywać na inne formy aktywności lub na całkowity brak zainteresowania jakimikolwiek zajęciami tego typu.

Jeżeli w środowisku obfitującym w liczne propozycje zajęć pozaszkolnych młodzież w tak ograniczonym zakresie wskazuje swoje aktywności, to interesujące było poznanie zainteresowań młodzieży ze szkoły w woj. małopolskim. Dla odmiany w tej grupie dwanaście osób jednoznacznie stwierdziło, że nie uczestniczyło i nadal nie uczestniczy w takich zajęciach. Na pytanie, dlaczego, pojawiały się zdawkowe odpowiedzi: *Nie interesują mnie*. Osiem osób badanych przyznało się do uczestnictwa w przeszłości lub obecnie w ofertach domu kul-

tury, wymieniano zajęcia plastyczne, muzyczne i nieobecne dotychczas zajęcia teatralne.

Podczas analizy wypowiedzi zakres zainteresowania zajęciami pozaszkolnymi wspomnianych dwóch grup funkcjonujących w zdecydowanie zróżnicowanej przestrzeni ofert zajęć ze sztuki dla młodzieży zastanawia to, że w Katowicach w zajęciach tego typu uczestniczy tylko o 4 osoby więcej – jest to różnica niewielka, uwzględniając diametralną różnicę ofert między tymi dwoma środowiskami.

W kolejnej grupie wiekowej – młodzieży gimnazjalnej z Katowic – odnotowano nieco większe zróżnicowanie udziału młodzieży w zajęciach pozaszkolnych. Mimo wspomnianej szerokiej oferty katowickich placówek również w tej grupie osiem osób nie uczestniczy w takich zajęciach. Pozostałe (12) wskazywały na udział w zajęciach plastycznych: rysunek, zajęcia plastyczne w muzeum oraz zajęcia muzyczne: warsztaty gospel, chór Uniwersytetu Śląskiego oraz nauka gry na instrumencie. Dwie osoby z tej grupy uczestniczą także w zajęciach teatralnych. Wspomniane zajęcia – poza tymi w muzeum, szkołą muzyczną oraz w Uniwersytecie Śląskim – prowadzone były w miejskich domach kultury i Pałacu Młodzieży.

Zgola odmienne stanowiska w tym zakresie prezentowali gimnazjaliści ze wsi w woj. mazowieckim. Szesnaście osób ani w przeszłości, ani obecnie nie uczestniczyło w żadnych zajęciach pozaszkolnych, tylko cztery osoby wspomniały o zajęciach w sąsiedniej miejscowości, w której funkcjonuje biblioteka prowadząca zajęcia z zakresu sztuki, w tym plastyki. Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych w miejscowości, gdzie poza szkołą nie funkcjonuje żadna placówka oświatowo-kulturalna, przynosi pewną niedogodność i potrzebę mobilizacji, aby skorzystać z oferty w innej, nawet nieodległej miejscowości.

Czy młodzież licealna korzysta z zajęć pozaszkolnych, mieszkając w mieście, gdzie ofert jest wystarczająco dużo, a poza tym miasto to graniczy bezpośrednio z Katowicami, co umożliwia także korzystanie z ofert placówek tego miasta? Mimo pełnej dostępności i tak osiem osób stwierdziło, że nie uczestniczy w żadnych zajęciach pozaszkolnych ze sztuki, pojedyncze osoby wymieniały zajęcia sportowe. Dwanaścioro uczniów korzystających z ofert placówek oświatowo-kulturalnych wskazywało na zajęcia plastyczne, zajęcia taneczne, koło teatralne, uczestnictwo w chórze oraz nauce gry na gitarze i perkusji.

Trudno jednoznacznie stwierdzić, dlaczego młodzież w różnych grupach wiekowych nie jest specjalnie zainteresowana uczestnictwem w zajęciach ze sztuki oferowanych przez placówki kulturalno-oświatowe funkcjonujące w danym środowisku. Przytoczone dane wskazują wszelako, że istotnym czynnikiem warunkującym gotowość do tego typu aktywności jest obecność lub nieobecność tych placówek w najbliższym otoczeniu. Wypowiedzi uczniów jednoznacznie wskazują, że młodzież mieszkająca w Katowicach czy Świętochłowicach nie w pełni jednak w większym zakresie w takich zajęciach uczestniczy, natomiast

zaledwie kilka osób spośród młodzieży mieszkającej w małym mieście w woj. małopolskim oraz na wsi w woj. mazowieckim wskazywało na jakąkolwiek aktywność na tym polu. Zatem nawet niewielka odległość innych mniejszych czy dużych miast nie powoduje jednoznacznego zainteresowania zajęciami ze sztuki. Uważam, że poza kwestią geograficznej odległości jeszcze większą barierą jest „odległość mentalna”, brak wykreowanej potrzeby, niechęć do czegoś tak naprawdę nieznanego lub mało znanego, z czym młody człowiek co prawda zapoznał się w trybie szkolnej edukacji, ale zarówno jej zakres, jak i formy były pewnie nie do końca zajmujące, skoro nie chce tego obszaru dalej poznawać, nie odczuwa takiej potrzeby. Tymczasem badane środowiska nawet jeżeli bezpośrednio nie mają odpowiedniej/bogatej oferty, to w bliskiej odległości można w określonym cyklu czasowym z różnych propozycji skorzystać. Myślę w tym miejscu nie tyle o instytucjach kultury (o których szerzej w dalszej części opracowania), ale o placówkach kulturalno-oświatowych, które w środowiskach lokalnych organizują wiele różnotematycznych zajęć, także tych ze sztuki. W Katowicach czy Świętochłowicach istnieją liczne domy kultury z bogatą ofertą w zakresie plastyki: malarstwa, rzeźby, grafiki, fotografii, architektury, rysunku; muzyki: śpiewu, chóru czy gry na instrumencie; zajęć teatralnych, klubów filmowych czy literackich. Pośród placówek kulturalno-oświatowych w tym regionie na szczególne wyróżnienie zasługuje katowicki Pałac Młodzieży im. Prof. Aleksandra Kamińskiego powstały w roku 1950 i od tego czasu działający nieprzerwanie. „Specyfiką placówki jest przenikanie i uzupełnianie się działalności naukowej, artystycznej i sportowej, co daje szczególną szansę na pełny i nieskrępowany rozwój młodych ludzi. Pałac pełni zarówno funkcję rekreacyjną, zapewniając zaspokajanie potrzeb młodzieży w dziedzinie rozrywki i wypoczynku, jak również funkcję kreatywną, prowadząc różne formy działalności twórczej. Wszystkie aspekty programu edukacyjno-wychowawczego są związane z budzeniem i rozwijaniem zainteresowań oraz uzdolnień dzieci i młodzieży, a co za tym idzie służą rozszerzaniu i pogłębianiu ich wiedzy i specjalistycznych umiejętności, kształtowaniu kultury współżycia i współpracy w zespole” (Rutka, 2007, 140). Oferta programowa Pałacu jest w pełni dostosowana do zainteresowań i potrzeb młodzieży, stanowiąc tym samym uzupełnienie edukacji szkolnej. Różnorodność ofert sprawia, że zainteresowanie Pałacem przez lata jest niezmiennie i to częściej dzieci muszą rezygnować z określonych zajęć z powodu braku miejsc niż odwrotnie. Obecnie funkcjonuje około dwudziestu pracowni, pośród których w przedmiotowym zakresie działają pracownie: edukacji czytelniczej; muzyczno-choreograficzna; estrady i teatru; rysunku, malarstwa, grafiki i fotografii; rzeźby i rękodzieła. Każda z nich prowadzi zajęcia w szerokim zakresie, zarówno tematycznym, jak i w formie prezentacji. Zajęcia przybierają zasadniczo formę indywidualnej twórczości, kreatywności w oparciu o niezbędne podbudowanie teoretyczne. Szczególną rolę odgrywają wystawy dzieł sztuki uznanych artystów, w wersji fotograficznej czy filmowej, przedstawienia teatralne, spotkania

z artystami czy koncerty, jak również prezentowanie efektów własnej twórczości młodzieży w poszczególnych dziedzinach sztuki: wystawy, koncerty, spektakle, konkursy. Szeroki zakres aktywności artystycznej sprawia, że w przypadku tej placówki można powiedzieć, że edukacja kulturalna przebiega równolegle z systematyczną edukacją szkolną, stanowiąc jej rozwinięcie.

W pozostałych badanych środowiskach oferta zajęć pozaszkolnych jest nieporównywalnie mniejsza. W mieście w woj. małopolskim funkcjonuje dom kultury, który oferuje zajęcia z plastyki, muzyki, literatury, teatru oraz sztuki filmowej. Tu również bazuje się w znacznym stopniu na samodzielnej lub grupowej aktywności artystycznej młodzieży. Z oferty korzysta jednak stosunkowo niewiele młodych ludzi, tym samym młodzież w znacznym stopniu traci możliwość celowego i merytorycznego spędzania czasu wolnego w obszarze sztuki. Pozytywnym zjawiskiem jest uczestnictwo części młodzieży w zajęciach sportowych organizowanych przez ośrodek sportowy funkcjonujący w mieście.

W najtrudniejszej sytuacji jest młodzież z wiejskiego gimnazjum w woj. mazowieckim, która w swojej miejscowości nie ma bezpośredniego dostępu do żadnej placówki kulturalno-oświatowej, korzystanie z ofert sąsiednich gmin czy miast wymaga zatem wysiłku organizacyjnego i czasu. To zapewne sprawia, że – jak wskazywano w wypowiedziach – młodzież prawie w ogóle z ofert tych placówek nie korzysta, a jedyną formą dla znakomitej większości pozostaje oferta szkolna. Zaprezentowana sytuacja budzi refleksje na temat potrzeby intensyfikacji zajęć szkolnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych, skierowanych do trzech środowisk: rodzinnego, szkolnego i administracji lokalnej, by nie tylko rozwinąć istniejące już oferty, ale nade wszystko rozwinąć edukację, by młodzież zechciała się zainteresować i z danych ofert skorzystać, nawet jeżeli wiązałoby się to z koniecznością przejazdu do innej nieodległej miejscowości. Tam jednak propozycje muszą być na tyle ciekawe, aby zainteresowanie młodego człowieka wzmocnić i zatrzymać. Warto też zwrócić uwagę odpowiednim osobom odpowiedzialnym za edukacyjne działania pozaszkolne, że w perspektywie naszego kraju w różnych miastach – większych i mniejszych – realizowane są różne formy artystyczne nie zawsze w pełni zinstytucjonalizowane i wpisane w działania danej placówki kulturalno-oświatowej, które same w sobie stanowią znakomitą propozycję/podpowiedź działań artystycznych, które można wprowadzić w innych przestrzeniach.

Istotność organizowania różnorodnych aktywności dla młodzieży w zakresie sztuki dostrzegają organizatorzy życia kulturalnego oraz przedstawiciele nauki, prowadząc adekwatne badania, przygotowując analizy i opracowania ich wyników, wreszcie współorganizując konferencje i wpisując się tym samym w otwarty dyskurs społeczny środowisk kulturalnych i edukacyjnych mających na uwadze zintegrowany rozwój młodego pokolenia. Jedną z bardziej znanych instytucji w przestrzeni naszego kraju jest Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, które od ponad dwudziestu lat poza codzienną aktywnością skierowaną

do dzieci cyklicznie organizuje Biennale Sztuki dla Dziecka oraz konferencje naukowe. We wstępie do publikacji z 2007 roku czytamy: „Tom, który oddajemy do rąk Czytelników, powstał z myślą o XVI Biennale Sztuki dla Dziecka, które odbędzie się w Poznaniu w czerwcu 2007 roku. W zamyśle inicjatorów przedsięwzięcia [...] miał stworzyć podwaliny refleksji nad kondycją współczesnego teatru młodego widza, teatru, który określa i tłumaczy otaczającą dziecko rzeczywistość i zarazem jest przez nią określany i determinowany” (Leszczyński, 2007, 16). Rolę i znaczenie aktywnego uczestnictwa młodzieży w formach teatralnych odnajdujemy również w idei konferencji naukowej. „Zorganizowana przez Centrum Sztuki Dziecka dwudzielną konferencją naukową nt. *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury* objęła zagadnienia dotyczące z jednej strony obecności zjawisk o charakterze teatralnym w świecie szeroko definiowanej kultury, z drugiej zaś podjęła problematykę samego już teatru dla młodych widzów, z jego specyfiką, często niedoskonałością, jednak zawsze z ogromnym potencjałem otwierających się przed nim i jego odbiorcami artystycznych dróg, z jego gotowością do spotkania dziecka i jego świata. Teatr i świat – dwaj bohaterowie tych naukowych spotkań – znów udowadniają nieuchronną dwukierunkowość łączących je relacji. Obnażają paradoks. Teatr, który chce naśladować świat, czyniąc zadość Arystotelesowskiej *mimesis*, i świat, który sam staje się teatrem. Świat i teatr – zdwojona *mimesis*, jednocześnie reprezentowane i reprezentujące. Teatr i Świat – odwieczne lustro w lustrze” (Karasińska, 2007, 15). Zgromadzone w tomach teksty doskonale ilustrują funkcje teatru, jakie pełni on w kontakcie z młodym odbiorcą lub twórcą. Różnorodność prezentowanych form, inicjatyw „wychodzących” poza obszar teatru to znakomity przykład ukazania wartości i potencjału, jaki posiada teatr. To sztuka, która nie mogłaby istnieć nie tylko bez widza, odbiorcy twórczego przekazu, ale też sztuka, która swoje tworzywo buduje na bazie innych sztuk: literatury, plastyki, tańca czy muzyki. Może dlatego Radlińska była tak wielką orędowniczką szkolnych teatrów, które ujawniały nie tylko *stricte* sztukę teatralną, ale także inne dziedziny sztuki. Zwracam szczególną uwagę na teatr, bo w perspektywie szkolnej i pozaszkolnej liczne domy kultury prowadzą zajęcia teatralne dla młodzieży, a efekty owej twórczości prezentują widowni. Jednak nie tylko teatr pojawia się w ofertach placówek kulturalno-oświatowych, najpopularniejsze są plastyka oraz muzyka w różnych odśłonach.

Zajęcia pozaszkolne w przestrzeni środowisk lokalnych przyjmują różne formy i są organizowane przez różne podmioty – nie tylko domy kultury. Tematyka tych zajęć jest bardzo różnorodna, ale w tym miejscu pragnę zwrócić uwagę na te, które dotyczą kultury i sztuki i są realizowane dla całego środowiska przez samych mieszkańców. W przestrzeni społecznej, z inicjatywy określonych placówek, stowarzyszeń, indywidualnych osób/artystów wysuwane są różne propozycje w obszarze sztuki rozwijające kreatywność i wiedzę młodego pokolenia. Prezentację kilku wybranych przykładów organizacji zajęć

pozaszkolnych w ramach czasu wolnego rozpoczną od miejsca szczególnego w wychowawczej przeszłości wielu pokoleń. W przeszłości podwórko stanowiło wspólną przestrzeń zabawy, socjalizacji dzieci i młodzieży, które dorosli akceptowali i w pewien sposób o nie dbali. W minionej dobie braku lub ograniczenia innych form spędzania czasu wolnego podwórka stawały się podstawowym środowiskiem poznawania rzeczywistości społecznej: „podwórko wychowało w mieście niejedno pokolenie. Było wspólną przestrzenią i instytucją życia społecznego. Dzisiaj jest niczyje. Straszy bejsbolami, narkotykami. Czy potrzebne są nam jeszcze podwórka?” (Nieżgoda, 2005, 92). To cenne pytanie również dzisiaj, bo od piętnastu lat tylko w nielicznych przestrzeniach, jak wskazują teksty (Podgórska, 2007a; Wójcińska, 2007; Pietkiewicz, 2015), podwórka zostały zrewitalizowane, otrzymały nowe życie, służąc swą przestrzenią mieszkańcom. Słusznie pisał Roch Sulima, że: „historia podwórka jest ilustracją przemian społecznych. Podwórko zmiany diagnozuje, ale i jest wzorcem, który wytwarza zachowania” (Nieżgoda, 2005, 92). Dobrym przykładem udanej próby przeobrażenia zapomnianych i społecznie nieakceptowanych przestrzeni była inicjatywa byłego prezydenta Wrocławia Bogdana Zdrojewskiego, który jeszcze w latach 90. XX wieku zainicjował potrzebę przemian. Prezydent zaprosił do współpracy socjologów, architektów krajobrazu, ale także artystów. Osoby te miały zaproponować przyjazną przestrzeń społeczną, architektoniczną oraz kulturalną, tak aby poprzez sztukę zwalczać złą energię zdegradowanego miejsca. Powzięta inicjatywa nie tylko się udała, ale stała się wzorem do naśladowania w innych miejscach. Rewitalizacja przestrzeni architektonicznej to także zmiana w kontekście społecznym i estetycznym. Zadbane przestrzeń modeluje zachowania, wymaga porządku i dbałości, pozwala ściślej się z nią identyfikować. Dbałość o estetykę podwórka, przestrzeni wspólnej i indywidualnej, jest ważne dla wszystkich, zwłaszcza jednak dla młodego pokolenia, kształtującego własną potrzebę estetyki. Przytoczna refleksja autorki artykułu jest nie tylko słuszna, ale w pełni prawdziwa, co nader często zaobserwować można w przestrzeni społecznej: „Życie w brzydocie działa destrukcyjnie. Dziecko wychowywane w estetyce śmietnika będzie potem robić śmietnik wokół siebie. Śmietnik jest jego naturalnym środowiskiem. Nie razi, przeciwnie, to coś znajomego, oswojonego” (Podgórska, 2007a, 94). Artykuł przywołuje przykłady gdańskich podwórek, które wspólnymi działaniami mieszkańców zmieniły oblicze i stały się wizytówką społecznej/sąsiedzkiej integracji. Zadbane podwórko to miejsce socjalizacji oraz kształtowania podstawowych zasad współżycia społecznego, odpowiedzialności i kultury osobistej. Paradoksalnie stosunkowo mała przestrzeń, a o tak ogromnym potencjale. Trafnie formułowała poglądy Radlińska, że: „wychowanie jest częścią rozległej pracy kulturalnej [...] oraz wrastania w społeczność i kulturę” (Radlińska, 1947, 20), a tym właśnie jest edukacja i kształtowanie potrzeby odpowiedzialności za wspólną przestrzeń. Jak istotna jest architektura społeczna, jej użyteczność i estetyka, widać było na Biennale Architektury (2017) w Krako-

wie, poświęconym podwórkom, przejawom zainteresowania i dostrzeżenia ich roli edukacyjnej i estetycznej we wspólnocie i budowaniu odpowiedzialności w mniejszym wymiarze, tak by z czasem owa odpowiedzialność ujawniła się w każdej aktywności. Zagospodarowane przestrzenie trzeciej, czyli podwórka, to istotne działania, nie tylko na rzecz spędzania przez młodzież czasu wolnego w danym środowisku, to także próba kompensacji i jednocześnie profilaktyki dla tysięcy dzieci w naszym kraju, które funkcjonują na granicy podwórka i ulicy. Bez opieki, bez planów na przyszłość, wywodzące się ze środowisk ubóstwa finansowego i społecznego, tworzą nową kategorię – młodzi ulicy (Pietkiewicz, 2015). Czytelnym przykładem są środowiska warszawskiej Pragi Północ, która od lat boryka się z ubóstwem mieszkańców, niewydolnością wychowawczą rodziców, brakiem perspektyw rozwojowych dla młodego pokolenia. Wobec dalece niewystarczających form pomocy społeczno-socjalnej ze wsparciem ruszyły organizacje pozarządowe, stowarzyszenia oraz Caritas. W szereg inicjatyw zaangażowanych jest wielu młodych wolontariuszy, którzy poprzez działania artystyczne – zajęcia plastyczne, muzyczne i formy teatralne – nie tylko organizują czas wolny tej „zapomnianej” systemowo i wychowawczo grupie dzieci i młodzieży, ale pomagają im kreować własną tożsamość, poczucie wartości i często elementarne umiejętności funkcjonowania społecznego. Znakomitym przykładem rewitalizacji społecznej opisywanego miejsca jest działalność Teatru Remus będącego przestrzenią wychowania i socjalizacji nie tylko dla dzieci uczących się poczucia/potrzeby wspólnotowości i odpowiedzialności, ale także dla dorosłych/rodziców uczących się alternatywnych sposobów postępowania wobec dziecka i drugiego człowieka. Działania Teatru Remus opierają się na inicjatywach angażujących dzieci i młodzież do wspólnych projektów teatralnych osławiających znaną przestrzeń. Działania te pokazują mieszkańcom, że sztuka może zaistnieć nawet w takim środowisku, trochę niczym, trochę zapomnianym, że może nie tylko być, ale dokonywać widocznych w krótkim czasie zmian, zwłaszcza w perspektywie społecznej, komunikacyjnej i wychowawczej (Wójcińska, 2007). Znakomitym przykładem interwencji społeczno-wychowawczej sztuki teatralnej było też oswojenie gangów młodzieżowych w Nowej Hucie na początku lat 90. za sprawą pomysłu ówczesnego dyrektora Teatru Ludowego w Nowej Hucie Jerzego Fedorowicza. Społeczny niepokój, rozboje, powszechny lęk Fedorowicz opanował za sprawą sztuki W. Szekspira *Romeo i Julia*, do realizacji której zaprosił przedstawicieli dwóch subkultur: punków i skinheadów. Premiera 3 maja 1992 roku okazała się wielkim sukcesem społecznym. Ta specyficzna przypadkowa praca pedagogiczna trwała kilka lat, ale zmieniła przestrzeń dzielnicy, zmieniła to, co przez lata nie udawało zmienić się żadnym służbom. Kluczem do sukcesu okazały się zainteresowanie, uwaga, rozmowa, bo – jak wspomina Fedorowicz – większość tych młodych ludzi jest bardzo samotnych, potrzebują uwagi i tę uwagę zaproponował im teatr (Fedorowicz, 2007).

Przywołane przykłady odnosiły się do środowisk miejskich doświadczających bezpośredniego lub pośredniego wykluczenia, które paradoksalnie – jak wskazują treści artykułów – nie dotyczą tylko marginalnych grup, ale całej społeczności danego miasta, dlatego podejmowane działania winny znaleźć zrozumienie i swoiste uznanie, bo służą wszystkim. Ale nie tylko mieszkańcy miast doświadczają swoistego wykluczenia, samotności, izolacji i braku perspektywy, zjawiska te uwidaczniają się również w przestrzeni wiejskiej, gdzie coraz mniej ludzi zajmuje się gospodarką rolną. Dla osób tych „nowa” transformacyjna rzeczywistość wiąże się ze społecznym ubóstwem i bezradnością. Doświadczenia te są udziałem nie tylko dorosłych, ale także młodego pokolenia, które w znacznej części socjalizuje się w perspektywie braku możliwości rozwoju i zmian.

Swoistą „receptę” na opisane realia stworzył Waław Idziak, socjolog i – jak go w środowisku nazywają – ojciec chrzestny polskich wsi tematycznych. Przykładem działań aktywizujących całe społeczności za sprawą zainteresowania i zaangażowania wspomnianego socjologa jest projekt zainicjowany w drugiej połowie ubiegłej dekady przeobrażający daną wieś – najczęściej popegeerowską – w nową przestrzeń tematyczną, interesującą dla turystów, a inspirującą dla mieszkańców. Zamysłem Idziaka była aktywizacja mieszkańców drogą poszukiwania wydarzeń historycznych, różnorodności geograficznej czy odwołania do świata fantastyki/baśni. Kluczowe było nie narzucanie tematyki czy kierunku zmian przez socjologa, ale wypracowanie wspólnego pomysłu – i to, jak potwierdza rzeczywistość, udało się osiągnąć. Dokonująca się rewitalizacja społeczna przyniosła wymierne korzyści materialne z turystyki oraz korzyści społeczne – wzmocnienie poczucia tożsamości, wartości, identyfikacji społecznej. Zainicjowane zmiany stały się również znakomitą lekcją wychowawczą dla młodego pokolenia (Kołodziejczyk, 2006).

Świadomie przywołałam tu przykłady aktywizacji i rewitalizacji społecznej, które pozornie mogą wydawać się dalekie od podjętego tematu. Jestem jednak przekonana, że zasygnalizowane formy aktywizacji społeczności lokalnych, zwłaszcza w środowiskach wymagających wsparcia, są dobrym przykładem ukazania młodemu pokoleniu możliwości/propozycji spędzania czasu wolnego. Jak wspominałam, nie tylko *stricte* instytucjonalne propozycje zajęć pozaszkolnych mogą stanowić ważną/interesującą ofertę, również te samorządne, inicjowane przez animatorów życia społecznego, reprezentantów stowarzyszeń – jak wskazują publikacje – mogą okazać się wielce udane, stanowiąc tym samym odpowiedź dla mieszkańców innych środowisk. W ten nurt społeczno-wychowawczych działań wpisuje się również specyficzna artystyczna aktywność Michała Znanieckiego, reżysera operowego, który od kilku lat realizuje w domach opieki społecznej spektakle operowe. Doświadczenia włoskie ujawniły, jak wspomina reżyser, że: „dla moich aktorów najważniejsze jest to, że znowu stali się dorośli, odpowiedzialni za zadanie, jakie dostali do wykonania. Że odzyskali podmiotowość” (Kaczorowska, 2020, 30). W Polsce reżyser realizował projekty

operowe we Wrocławiu. Dostrzegając, że prowadzone działania artystyczne uaktywniają osoby starsze, nadają sens ich dotychczasowemu życiu. Jak zauważał: „Nie robiłem im psychoterapii. Nie taki był mój cel. Ale widziałem, jak odzyskują sami siebie. Jak stają się na nowo odpowiedzialni za rzeczywistość. Jak odzyskują to, co stracili, kiedy weszli w tryby systemu opiekuńczego” (Kaczorowska, 2020, 30). Przywołałam w tym miejscu informację dotyczącą co prawda osób starszych, w specyficznej sytuacji, właśnie dlatego, by ukazać, że organizowanie czasu wolnego, zajęć pozaszkolnych młodemu pokoleniu ma sens nie tylko w okresie ich rozwoju, w młodości, ale nabycie pewnych dyspozycji, ukształtowanie zainteresowań i potrzeb korzystania z przestrzeni kultury/sztuki staje się najważniejszym kapitałem w wieku senioralnym. Pozwala zachować poczucie wartości i samodzielności, odpowiedzialności za własne życie. To nie znaczy, że takie propozycje, jakie realizuje Znaniecki, nie będą miały racji bytu, bo będą, ale może w innym wymiarze.

Istotną formą zajęć pozaszkolnych są różne festiwale: teatru dziecięcego i młodzieżowego; festiwale/konkursy muzyczne z wokalistyki, gry na instrumentach oraz twórczości chóralnej; festiwale/konkursy plastyczne obejmujące różne techniki plastyczne. Przywołane formy twórczości młodzieży wpisują się w ideę popularyzowania aktywności nie tylko w szkole czy domu kultury, ale także w szerszej przestrzeni społecznej (Michejda-Kowalska, 1981). Przykładem różnorodnej aktywności w obszarze sztuki jest wieloletnia idea Poznańskiego Biennale Sztuki dla Dzieci. Uczestniczą w nich: „artyści, plastycy i muzycy, literaci, wychowawcy, nauczyciele, naukowcy, działacze i politycy kultury. Biennale poznańskie z biegiem lat staje się również jedynym w Polsce z tak szerokim rozmachem organizowanym spotkaniem i sejmem teoretyków i praktyków twórczości dla dzieci, kultury dziecka i instytucji powołanych do świadczeń w wychowaniu i kształceniu” (Tyszkowa, red., 1979, 22). To jedna z nielicznych w kraju tak wieloaspektowych i odpowiednio zorganizowanych przestrzeni twórczości artystycznej dzieci i młodzieży z udziałem pedagogów oraz zawodowych artystów.

Różne formy aktywności artystycznej młodzieży znajdują miejsce w przestrzeniach, które dysponują już pewną tradycją lub są dopiero oswajane. Są to miejsca, które tworzą strukturę połączonych form, jak Poznańskie Biennale Sztuki dla Dzieci lub jak Stara Prochownia – skupiają się na jednej dziedzinie. Szkoła plastyczna w Starej Prochowni z uwagi na organizację i prowadzenie edukacji plastycznej zasługuje na szczególną uwagę. Prowadzący zajęcia artyści mają pełną świadomość, że kształcą nie tylko umiejętności manualne, ale także wyobraźnię, wrażliwość i odpowiedzialność plastyczną, a to nie jest takie powszechne. Kiedy uczestnicy zajęć po kilku latach spotkali się w Starej Prochowni, artystka prowadząca szkołę zauważyła: „A może ci młodzi ludzie, którzy przyszli do Starej Prochowni, znaleźli skarb bezcenny, kapitał szczęścia na całe życie, jakie daje umiejętność wrażliwego spostrzegania, od-

czuwania piękna i rozumnego tworzenia?” (Michejda-Kowalska, 1981, 133). To raczej pewne.

Inną cenną inicjatywą w zakresie sztuki teatralnej jest działalność aktorki Laury Łącz, która od lat realizuje cykle spektakli dla dzieci w ramach tematu: *Pokochaj teatr*. „We wszystkich spektaklach, realizowanych poza Warszawą obok aktorów-amatorów udział biorą dzieci znajdujące się na widowni. Ta swoista aktywizacja dzieci przyczynia się zarówno do bliższego kontaktu, zapoznania się z formą teatralną oraz do pełniejszej socjalizacji skutkującej w dorosłym życiu sprawniejszym realizowaniem ról społecznych” (Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 77). Wspomniane zajęcia organizowane są z myślą nie tylko o dzieciach, ale także o młodzieży.

W kraju zapewne odnajdziemy jeszcze inne cenne społeczne czy instytucjonalne inicjatywy zajęć pozaszkolnych w obszarze sztuki, także w niewielkich społecznościach niedysponujących instytucjami kultury. Wszelkie artystyczne propozycje zawodowych artystów, edukatorów sztuki, animatorów kulturalnych będących często twórcami amatorami zorientowane są na wielostronną edukację kulturalną postrzeganą jako istotny obszar rozwoju jednostki. Wszelkie zajęcia pozaszkolne to znakomite uzupełnienie działalności szkolnej – programowej i pozalekcyjnej. „Postawy i jakość życia człowieka to centralny punkt współczesnej edukacji, która wymaga zupełnie nowych, niekonwencjonalnych metod wychowawczych. Edukacja coraz częściej utożsamiana jest ze świadomym procesem autorozwoju młodego człowieka. Obok podstawowych kierunków nauczania [...] rośnie znaczenie tych dyspozycji psychicznych, których aktywacja może przyczynić się do zintegrowanego rozwoju ludzkiej osobowości, a więc wyobraźni, dyspozycji twórczych, życia uczuciowego. Tak pojęty proces współczesnego kształcenia kojarzony jest ze »sztuką życia«, której celem jest wszechstronne wychowanie dzieci i młodzieży” (Gulińska-Grzeluska, 2012, 34–35). Trudno wyobrazić sobie współczesne kształcenie jednostki bez obecności wielostronnych zajęć ze sztuki, które w toku edukacji będą przyjmowały różne formy – poznawania teorii i indywidualnej twórczości. Sygnalizują to zwłaszcza artyści poszczególnych dziedzin sztuki: *Rozwój kreatywności dokonuje się poprzez wiedzę/poznanie danego obszaru, ale dopiero próba własnej twórczości, interpretacji, nawet niedoskonałej, w ocenie artystycznej, dopełnia całości rozwoju. Nie dotyczy to tylko plastyki (malarstwa), ale każdej innej dziedziny sztuki* (artysta plastyk). Dziecku/młodemu człowiekowi należy zatem pozwolić na swobodną interpretację danego dzieła czy otaczającej rzeczywistości, jeżeli tylko przejawia w tym kierunku chęci. Sztuka, własna twórczość pozwala nie tylko przekonać się, że malowanie, śpiew, taniec, czytanie czy formy teatralne to doskonała zabawa, ale też zdobywanie szerokiej wiedzy. Dziecko zawsze jest artystą, co wynika z jego naturalnej skłonności do zabawy, aktywności. W minionych wiekach człowiek dorosły także był artystą, przeciwnie niż współcześnie, gdy dziecko nadal jest artystą, dorosły jest już intelektualistą (Homolacs, 1938, 9–10).

Według Rollo Maya twórczość jest „spotkaniem głęboko świadomego człowieka z jego światem” (May, 1994, 51).

Zainteresowani sztuką uczniowie mogą poznawać i rozwijać własne pasje związane ze sztuką w ramach zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, realizując zadania edukacyjno-wychowawcze. „Współczesne tendencje w pedagogice podkreślają znaczenie kreatywności i jej wpływu na pozostałe sfery rozwoju. W programach kształcenia jako jeden z głównych celów nauczania wymienia się rozwijanie twórczości uczniów” (Jakubiec, 2005, 71). To nie tylko domena ubiegłej dekady, również współcześnie akcentuje się potrzebę budowania kreatywności, we wszystkich obszarach aktywności człowieka. Warto zadbać już teraz, żeby *comme il faut* nie zamieniło się w *comme il ne faut pas*.

Rzeczywistość ujawnia, że pomimo coraz powszechniejszego dostrzegania wartości sztuki w rozwoju młodego pokolenia zakres, merytoryczność i formy wszelkich przedmiotowych zajęć nadal są dla wielu niedostępne, bo nieuświadomione. Edukacja ze sztuki w szkole, w ramach programowych lekcji oraz zajęć pozalekcyjnych, a także oferta zajęć pozaszkolnych w przestrzeni całego kraju wydaje się – co potwierdziły także badania – nadal bardzo ograniczona. Tymczasem fotografia, wystawy, konkursy, działalność w środowisku, oświata pozaszkolna, kronika, szkolne muzea – idea szkoły środowiskowej współpracującej z instytucjami kultury w lokalnym i szerszym środowisku to znakomity pomysł rozwijający nie tylko młode pokolenie, ale czynnik integrujący społeczność lokalną.

Dotychczas prezentowałam propozycje realizowane w rzeczywistości naturalnej, ale współczesność to także „rzeczywistość” wirtualna, wykreowana przez elektroniczne media, a one również mogą stanowić i stanowią istotny element poznania/doświadczenia kultury i sztuki, edukacji i wychowania prowadzonych w systemie lekcyjnym, pozalekcyjnym i pozaszkolnym. Nie sposób ich pominąć.

Współczesność to wiele światów, tych odkrytych i tych do odkrycia, to przestrzenie wykreowane przez pokolenia, w różnych odsłonach. W postrzeganiach współczesnego świata jawi się prosta dychotomia ukazująca świat realny i świat wirtualny. Poznawanie obu odbywa się w podobnym celu, zamyśle, ale sam proces poznawania wymaga innych narzędzi. Świat wirtualny identyfikowany z przyszłością, nowymi technologiami wpisuje się coraz czytelniej w różne obszary ludzkiej aktywności. Nowoczesność dotyczy również edukacji i dobrze, bo uwzględniając rozwój nauki i techniki, trudno sobie wyobrazić, że młodzież nie uczestniczy w tym procesie. Ale media, środki przekazu informacji stają się jednocześnie obiektem i narzędziem poznania otaczającego świata. Świadomość tego faktu nie jest obca instytucji szkoły, która stara się wprowadzać ucznia w ten wirtualny świat, świat medialnych możliwości, które mogą w istotny sposób przyczynić się do doświadczenia – nawet jeżeli tylko pośredniego – tego, co w danym czasie nie jest możliwe w poznaniu realnym. Zbigniew Kwieciński zauważał, że: „[...] wszechobecność mediów, mediatyzacja życia codziennego

powoduje wielki zwrot w powszechnym rozumieniu istnienia świata społecznego i kultury. Świat jawi się jako uporzorowany, zanika granica pomiędzy rzeczywistością a jej migotliwymi obrazami. Wojna, polityka zdają się być grą, bluffem, które można przełączyć pilotem, gdy stają się nudne. Ta znikająca rzeczywistość jest krytycznie penetrowana przez wielu naszych badaczy. To jednak stawia w nowym świetle pytania, w jakiej rzeczywistości odbywają się procesy socjalizacji, inkulturacji i uczenia się” (Kwieciński, 2004, 87). Sygnalizowane w cytowanym fragmencie niebezpieczeństwo, przybierające postać zaniku umiejętności zachowania granicy pomiędzy realnością a wirtualnością, odwrażliwieniem na rzeczywistość, paradoksalnie jest bardzo realne. Nie oznacza to wszelako konieczności rezygnowania z nowych technologii, co obecnie nie wydaje się możliwe i nie jest chyba zasadne, niezbędne wydaje się natomiast podjęcie właściwej – w tym kontekście – edukacji, która nauczy wykorzystywania mediów z zachowaniem nadrzędnej potrzeby funkcjonowania i rozumienia rzeczywistości. Nie bez znaczenia jest często powtarzana myśl: *Tak jak wynalazek druku przyczynił się do rozwoju cywilizacji, tak wynalazek Internetu może doprowadzić do jej upadku, przede wszystkim z powodu nieumiejętności dobrego wykorzystywania jego potencjału.*

W tej perspektywie interesujące jest, w jakim zakresie media/Internet mogą wspomagać edukację młodego człowieka w obszarze kultury i sztuki. Zdaniem Jacka Pyżalskiego i Jakuba Kołodziejczyka: „[...] nowe media, w uproszczeniu przestrzeń Internetu, jawią się więc raczej jako arena zjawisk, a nie przyczyna określonego sposobu funkcjonowania młodych ludzi. Jest to z jednej strony obiecujące, gdyż szkoła zyskuje nowy obszar oddziaływań wychowawczych. Z drugiej jednak łatwo zbłądzić w tej nowej rzeczywistości, gdzie nie wszystko można łatwo zrozumieć i przemyśleć, a jeszcze trudniej podjąć racjonalne pedagogiczne działanie” (Pyżalski, Kołodziejczyk, 2015, 105). Internet może zatem odgrywać istotną rolę w poznawaniu różnych dyscyplin, zarówno w systemie szkolno-lekcyjnym, jak i indywidualnego/samodzielnego poznawania przez ucznia. Kształcenie czy samokształcenie drogą internetową – filmy, programy publicystyczne, spektakle, koncerty, dokumenty – to ważny obszar poznania, ale przy wypracowaniu określonych zasad i założeniu stałej kontroli ze strony dorosłych, tak by wieloaspektowa przemoc i zło nie zdeterminowały materiału, który przyswaja sobie młody człowiek. Niniejsza uwaga nie dotyczy tylko małych dzieci, lecz również nastolatków, którzy w okresie adolescencji nie mają jeszcze utrwalonego systemu wartości, a wybory między dobrem i złem nie są jeszcze ugruntowane.

Media elektroniczne to dobre źródło poznania rzeczywistości odległej, bezpośrednio niedostępnej. Dotyczy to m.in. poznawania kultury, dzieł sztuki znajdujących się w odległych miastach, spektakli, koncertów z przeszłości, a zapisanych na odpowiednich nośnikach, a także wystaw lub koncertów współcześnie emitowanych drogą internetową z muzeów, filharmonii zlokalizo-

wanych na innych kontynentach. Ta droga poznania w takim przypadku jest jak najbardziej pożądana, trudno sobie bowiem wyobrazić powszechną dostępność nowojorskiej czy mediolańskiej opery, madryckiego muzeum narodowego, paryskiego Luwru czy Musée d'Orsay. Nieoceniona jest zatem rola Internetu i możliwość pośredniego kontaktu z danym dziełem. To znacząca wartość. Złym pomysłem jest jednak pełne „zastępstwo” realnego świata Internetem. Jeżeli dzieła sztuki, dziedzictwo kultury dostępne są w bliskim sąsiedztwie, należy ze wszech miar dążyć do bezpośredniego kontaktu młodego pokolenia z danym dziełem.

Media to nie tylko Internet, chociaż dysponuje on niemal nieograniczonym zasięgiem. Równie znaczące i z pewnością o dłuższej tradycji są przekazy radiowy i telewizyjny, co dostrzegano już w minionych dekadach. „Współcześnie szkoła nie jest jednakże jedyną instytucją działającą w polu edukacji kulturalnej. Trudną do przecenienia rolę odgrywa także telewizja. [...] Dyskurs telewizyjny rządzi się [...] innymi zasadami niż dyskurs podręcznikowy” (Szpociński, 1999, 22). Równie poczesne miejsce zajmuje Internet. Oba nośniki pozwalają uczestniczyć w sztuce pośrednio, poznawać ją i w różnym czasie i przestrzeni. Zasadniczo każdą dziedzinę sztuki można przedstawić w Internecie/telewizji. Pomimo dzielącej odległości odbiorca może odczytać i odczuć przekaz twórcy. Doskonale ów przekaz oddają słowa Étienne’a Souriau:

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 (Losiak, 1999, 96–97).

Przekaz medialny muzyki pozwala jej doświadczyć niemal w pełni, i chociaż nigdy nie uda się oddać całości piękna danego dzieła w pośrednim przekazie, to jednak nawet takie doświadczenie sztuki jest dla jednostki w pełni wartościowe. Autor skupia się na muzyce, ale przedstawione treści można w pełni odnieść do innych dziedzin sztuki. „Dzięki nowoczesnej technice muzyka może być stale obecnym elementem sytuacji życiowej człowieka, przedmiotem codziennego użytku. Uzyskuje nowe miejsca dla swojego zaistnienia, a także nowe sytuacje [...]. Odbiorca sam może decydować o miejscu i czasie jego spotkania z muzyką, jest niezależny w tym od aktu muzykowania – muzykowanie przestaje być warunkiem nieodzownym doświadczenia muzycznego. Muzyka traci swój pierwotny kontekst społeczny, jakim jest jej obecność w swoistej wspólnocie wykonawców i odbiorców. [...] Zarazem zyskuje nową możliwość – doświadczenia w samotności” (Losiak, 1999, 96–97). Nie sposób nie zwrócić uwagi, że: „Słuchacz nigdy nie jest odbiorcą samej muzyki, ale całego jej terytorium. [...] Muzyka pozwala na uchwycenie przedmiotów i zdarzeń, a także człowieka w ich organicznym związku, we wspólnym dążeniu – skupieniu – wokół jednej idei:

rytm muzyczny staje się rytmem wszechrzeczy; kierunek przebiegu muzycznego okazuje się perspektywą o wymiarze kosmicznym” (Losiak, 1999, 100).

Uwagę w edukacji i wychowaniu młodego pokolenia zwraca także telewizja. Powszechnie obecna w przestrzeni społecznej od końca lat 60. XX wieku, niemal od samego początku wprowadziła w strukturę emisji szereg programów dla dzieci i młodzieży. W minionych dekadach, zasadniczo do końca lat 80. ubiegłego wieku, programy miały charakter cykliczny i obejmowały propozycje *stricte* edukacyjne z poszczególnych dziedzin nauki, kultury i sztuki oraz rozrywkowe. Programy te były emitowane od poniedziałku do niedzieli w stałych pasmach. Zwracam uwagę na dwa projekty wpisujące się w tematykę niniejszego opracowania. Pierwszy to Telewizyjny Teatr dla Dzieci i Młodzieży emitowany systematycznie w każdą niedzielę o 14.15. W cyklu można było obejrzeć spektakle teatralne, zarówno lalkowe, jak i aktorskie przygotowywane w studiu telewizyjnym lub będące przeniesieniem bezpośrednio z danego teatru dramatycznego. Drugi to Teatr Telewizji, zapoczątkowany w latach 50. XX wieku m.in. przez Adama Hanuszkiewicza. Początkowo spektakle rodzimej i powszechnej dramaturgii były przygotowywane na żywo w studiu telewizyjnym, z czasem były rejestrowane spektakle grane w teatrach. Obie formy stanowiły jak na tamte czasy fenomen kultury. Pierwszy ze wspomnianych projektów zniknął z ekranu już na początku lat 90. i do tej pory nie został wznowiony, drugi po około dwóch dekadach powrócił w poniedziałkowe wieczory do I programu telewizji publicznej, gdzie od początku był emitowany, ale już w nieco zmiennej formie. Czynnikiem, który różnicuje edycje minioną i współczesną, jest zachwiana cykliczność. Obecnie bardzo często spektakl teatralny „przegrywa” z emisją innego programu, dawniej było to niemożliwe.

Szkoda, że zaprzestano emisji wielu interesujących programów skierowanych do młodego widza. Mam świadomość, że w dobie obecnej niemal wszystko można zobaczyć w Internecie, ale powszechność tego medium nie powinna marginalizować telewizji i jej programowych założeń, zwłaszcza że kategoria powszechności dostępu nadal przynależy telewizji publicznej, a nie wbrew pozorom Internetowi. Poza tym można by wykorzystać szereg programów z zakresu sztuki, które znajdują się w archiwach telewizji. Internet jest jednak tylko wtórnym przekąźnikiem programowej działalności telewizji.

Obok telewizji znaczącym medium jest radio. Warto zaznaczyć, że przez lata w radiu publicznym, nie tylko w programie II Polskiego Radia, emitowano muzykę klasyczną, spektakle operowe, ale także audycje muzyczne, słuchowiska radiowe, audycje literackie czy spotkania z twórcami stanowiące ważny materiał edukacyjny i wychowawczy.

Telewizja, a także radio – zwłaszcza II program emitujący koncerty muzyki klasycznej – niezmiennie odgrywają znaczącą rolę w popularyzowaniu sztuki. Wspomniane media pełnią przy tym szereg funkcji istotnych w procesie edukacyjno-wychowawczym: wychowawczo-poznawczo-dydaktyczną, informacyjną,

rozrywkową/rekreacyjną, kompensacyjną (Andrzejewska, 2007; zob. Miś, 1978). Jeszcze w latach 80. ubiegłego stulecia Janusz Gajda zauważał, że mimo pewnych zastrzeżeń kierowanych wobec telewizji nie kwestionowało się jej udziału we współczesnej kulturze tudzież edukacji permanentnej i równoległej (Gajda, 1982). Współcześnie środkami sprzyjającymi popularyzacji sztuki – muzeum, galerii, teatru, filharmonii, opery – nadal pozostają radio, telewizja czy Internet, które to media mogą w istotnym stopniu wspomóc proces edukacyjno-wychowawczy w szkole.

Współczesne media stanowią zatem dobre źródło indywidualnego i zespołowego poznania poszczególnych dziedzin sztuki oraz jej wykorzystania w procesie edukacyjno-wychowawczym młodego pokolenia. Czy jednak, dysponując tak znaczącym potencjałem, współczesne, tak powszechne media elektroniczne mogą wypełnić istniejącą lukę bezpośredniego kontaktu ze sztuką i czy spełniają pokładane w nich przez wielu nadzieje? To interesujące pytanie skierowano do wszystkich badanych zarówno młodzieży, nauczycieli jak i ekspertów.

Wśród wypowiedzi młodzieży szkoły podstawowej w Katowicach, pojawiały się różnicowane wypowiedzi, część uczniów stwierdziła: *Oferta w telewizji dla młodzieży z zakresu sztuki jest niewielka, właściwie jej nie ma. W Internecie jest więcej możliwości obejrzenia sztuki, ale to nie to samo, co obejrzeć spektakl w teatrze*. Kilka osób stwierdziło, że: *Ani w telewizji ani w Internecie nie ma odpowiednich programów ze sztuki dla młodzieży*. To znamienne, że młodzież identyfikuje możliwość poznawania sztuki poprzez specjalne programy – których rzeczywiście w przestrzeni medialnej jest niewiele – a nie dostrzegają wielu propozycji obecnych w mediach, które w pełni popularyzują sztukę, prezentując jej wartość i arcyzm. Sześć z badanych osób zwróciło uwagę, że: *Telewizja i Internet w różnym stopniu zaspokajają potrzeby młodzieży. To zależy od oferty jaką te media prezentują*.

W drugiej grupie uczniów szkoły podstawowej (miasto, woj. małopolskie) dziewięciu uczniów jednoznacznie stwierdziło, że media publiczne nie zaspokajają ich potrzeb w doświadczaniu sztuki. Z kolei dziesięć osób dostrzega istotność mediów w propagowaniu i doświadczaniu sztuki: *Telewizja i Internet pozwalają na oglądanie dzieł plastycznych, spektakli teatralnych czy słuchanie muzyki, zwłaszcza gdy nie można pójść do teatru czy filharmonii*. Wypowiedź jednej z badanych osób jest znamieną: *Niestety tak, moim zdaniem młodzież powinna korzystać bezpośrednio z instytucji kultury, rysować, tańczyć, śpiewać i bezpośrednio doznawać sztuki*. To głos niepokoju wobec poznawania sztuki przez bardzo wielu młodych ludzi jedynie poprzez media elektroniczne. Wypowiedzi obu grup młodzieży ze szkół podstawowych zawierają podobne stanowiska.

Zdecydowanie bardziej zróżnicowane wypowiedzi uzyskałam w rozmowach z młodzieżą gimnazjalną z Katowic. W tej grupie dziewięć osób stwierdziło, że media zaspokajają ich potrzeby w zakresie doświadczania/poznawania sztuki, wskazywali przy tym, że różne w różnym zakresie: *W zależności od tego, co*

w danym czasie jest prezentowane, ale dla mnie najczęściej telewizja, rzadziej Internet. Pojawiały się też wypowiedzi wskazujące na brak telewizora w domu: *Nie wiem, czy telewizja emituje programy, które zaspokajałyby moje oczekiwania w tym zakresie, bo nie mam telewizora.* Wypowiedź sugeruje, że młody człowiek tylko telewizję postrzega jako media publiczne, emitujące programy pozwalające na poznawanie sztuki. Cztery osoby zwróciły uwagę na wtórność postrzegania/odbioru sztuki przez media: *Media w pewnym sensie zaspokajają i nie zaspokajają potrzeby doświadczania sztuki, to zależy od oferty, ale nie ma to, jak bezpośredni kontakt ze sztuką.* Nieco podobne są kolejne wypowiedzi – trzech młodych ludzi, którzy proponowane przez media programy w zakresie sztuki postrzegają negatywnie: *Media zdecydowanie nie zaspokajają potrzeby doświadczania sztuki, dostarczają jedynie „śmieci”.* Może to zbyt radykalne stanowisko, bo nie za często, ale nawet w publicznej telewizji można obejrzeć pewne programy popularyzujące sztukę na najwyższym poziomie. Zgadzam się wszelako z tym, że właśnie publiczna telewizja, która powinna pełnić swoistą misję emitowania programów na najwyższym poziomie, proponuje w większości programy rozrywkowe, które trudno identyfikować z kulturą wysoką, ze sztuką, często nie mieszczą się one nawet w obszarze kultury popularnej czy masowej, która nie zawsze winna kojarzyć się z produktem pozbawionym wartości.

Dychotomiczny rozkład odpowiedzi można zaobserwować wśród młodzieży gimnazjalnej (wieś, woj. mazowieckie). W grupie tej nieco ponad połowa badanych stwierdziła, że media publiczne – telewizja, Internet – zaspokajają ich potrzebę kontaktu ze sztuką. Druga część grupy z kolei nie dostrzega nic interesującego w proponowanej ofercie: *Telewizja i Internet nie proponują niczego ciekawego z zakresu kultury czy sztuki, dlatego najlepiej iść do teatru lub muzeum.* To kolejny sygnał płynący z wypowiedzi co prawda nielicznej grupy osób, ale pokazujący ważność bezpośredniego kontaktu ze sztuką.

Istotne w badanym zakresie tematycznym było też stanowisko młodzieży licealnej. W tej grupie jedenaście osób stwierdziło, że media absolutnie nie zaspokajają ich potrzeb w doświadczaniu sztuki. Pięciu młodych ludzi uważało, że media stanowią ważną przestrzeń poznawania sztuki i mogą zaspokoić tę potrzebę w sytuacji braku kontaktu bezpośredniego. Pozostałe wypowiedzi – pojedynczych osób – zwracają już uwagę na pewne istotne aspekty, różnicujące odbiór pośredni od bezpośredniego: *Dla wielu oferta mediów może być znacząca, chociaż ta oferta dotyczy zwłaszcza kultury masowej, a nie wysokiej; Media, nie dla wszystkich w równym stopniu, stanowią alternatywę bezpośredniego kontaktu ze sztuką; W pewnym zakresie tak, ale żadne medium nie pozwala doświadczyć sztuki tak jak bezpośrednio spotkanie z nią; Media mogą zaspokajać potrzebę kontaktu ze sztuką, ale w bardzo ograniczonym zakresie.* Przywołane wypowiedzi reprezentujące różne stanowiska, uwiadamiają pewną pozytywną wartość: że część młodzieży dostrzega jednak różnicę pomiędzy bezpośrednim a pośrednim doświadczeniem sztuki. Znamienne, że w żadnej z wypowiedzi nie pojawiło

się radio jako forma przekazu medialnego. To może wskazywać, że młodzież już w ogóle nie korzysta z tego medium, a szkoda, bo radio nadal ma wiele do zaoferowania, właśnie w sferze sztuki.

Wypowiedzi młodych ludzi reprezentujących różne środowiska oraz różne grupy wiekowe są w zasadzie spójne, we wszystkich pojawiają się stanowiska dostrzegające w przekazach medialnych możliwości zaspokojenia kontaktu ze sztuką, stanowiska zupełnie wyłączające taką możliwość, wreszcie stanowiska dostrzegające ofertę tych mediów jako mało wartościową.

Tak zróżnicowane stanowiska młodych ludzi odniesiono do poglądów nauczycieli. W grupie tej wszyscy jednoznacznie stwierdzili, że media prezentujące współcześnie określone programy nie są w stanie zaspokoić potrzeby młodego człowieka w zakresie kontaktu ze sztuką: *Uważam, że media publiczne nie zaspokajają potrzeb młodzieży w doświadczaniu sztuki. W ofercie brakuje programów – spektakli, koncertów, programów pokazujących wartościowe dzieła adekwatne dla młodzieży.* Tak jednomyślne stanowisko zaprezentowane przez nauczycieli może dowodzić ich świadomości, że nawet jeżeli media w pewnym zakresie uzupełniają wiedzę w zakresie kultury i sztuki, to prawdziwe poznanie/doświadczenie odbywa się w bezpośrednim kontakcie.

Nieco odmienne stanowisko wyrażają eksperci, którzy w kilku wypowiedziach starali się dowieść, że sztuka może być doświadczana przez media i że mogą one zaspokajać potrzeby kulturalne młodzieży. Te pojedyncze głosy odnoszą się nie tyle do programów telewizyjnych, bo tu oferta jest ograniczona, ile do możliwości, jakie daje Internet – poznawania różnych dziedzin sztuki w wymiarze krajowym i globalnym. Znakomita większość ekspertów/twórców zwracała jednak uwagę – podobnie jak młodzież – że media pozwalają na poznanie dzieł sztuki, ale w ograniczonym wymiarze, prawdziwe doświadczanie następuje bowiem tylko w bezpośrednim poznaniu. Wskazując na media, twórcy widzą w nich pewne zagrożenie/ograniczenie poznania: *Teraz wszystko jest łatwe i dostępne. Za pomocą kliknięcia możemy się dowiedzieć, co dzieje się w okolicy. Możemy wirtualnie bądź wizualnie podziwiać dzieła, chociaż kultura jest coraz mniej doceniana w mediach publicznych. Na piedestale są suche informacje, świat polityczny, świat globalny, plotki, skandale. Młodzież też skupia się na nowinkach technicznych i na grach.* W przywołanej wypowiedzi widać lęk przed konsekwencjami braku właściwej edukacji w szkole, jaką może być nieumiejętność dokonywania właściwych wyborów spośród propozycji mediów. Orientacja uczniów w ofercie medialnej tylko na gry jest ilustracją deficytów edukacyjno-wychowawczych rodziny i szkoły. Nie dostrzegając innej oferty, przyjmują jedynie znaną i w pełni dostępną.

Gdy zapytano o zdanie na ten temat dyrektora Teatru Śląskiego Roberta Talarczyka, odpowiedział: *Absolutnie nie.* W podobnym tonie odpowiada Krystyna Szaraniec: *Media publiczne nie mogą zastąpić metodycznej wiedzy o sztuce, jaką otrzymuje lub powinien otrzymać w szkole. Media jednak przyczyniają się do*

zainteresowania młodzieży sztuką. Zatem i zdaniem większości ekspertów media nie są w stanie zaspokoić potrzeb młodego człowieka w doświadczaniu sztuki, mogą – jak zauważyła Krystyna Szaraniec – przyczynić się do zainteresowania sztuką i to zapewne czynią.

Przywołanie mediów w tym rozważaniu wydało mi się bardzo zasadne. Uwzględniając rozwój holistyczny młodego człowieka, nie można izolować go od mediów, nie wskazywać ich roli i możliwości, także edukacyjnych. Szkoła ma obowiązek wprowadzania ucznia w przestrzeń medialną, ucząc jednocześnie logicznego i odpowiedzialnego korzystania z jej możliwości. Media obecne są już w każdej sferze aktywności człowieka, także w obszarze sztuki. Mając w pamięci przywołane wypowiedzi wszystkich badanych, pragnę zauważyć, że podobnie jak wielu nie widzę możliwości pełnego doświadczania sztuki, zaspokajania potrzeby kontaktu z dziełem sztuki poprzez przekaz medialny. Zawsze będzie on tylko pewną formą wprowadzenia, zainteresowania danym obszarem, ale prawdziwe poznanie/doświadczenie piękna może dokonać się w bezpośrednim kontakcie dzieła i odbiorcy. I w tej mierze telewizja, radio czy Internet mają ważne zadanie w procesie popularyzacji wartościowej sztuki. Nie można wszelako jednoznacznie negatywnie odnosić się do wspomnianych mediów, nawet bowiem w ograniczonym zakresie pojawiają się propozycje godne uwagi nie tylko młodego pokolenia. Koncerty radiowe, rozmowy z ludźmi kultury, reportaże z festiwali/wydarzeń kulturalnych, spektakle teatralne, spektakle operowe, koncerty muzyki klasycznej, koncert noworoczny Filharmoników Wiedeńskich, wernisaże wystaw, filmy dokumentalne, biograficzne i fabularne, możliwość uczestnictwa online w koncertach, spektaklach czy wystawach w muzeach – to wszystko warto wykorzystać w edukacji szkolnej jako ilustrację czy uzupełnienie prezentowanych treści, ale wspomniane formy nie powinny być jedynymi w poznawaniu i doświadczaniu sztuki. Edukacja szkolna winna wypracować potrzebę i świadomość istoty korzystania z oferty instytucji kultury, ujmując ich podstawowe funkcje artystyczno-społeczne, w tym edukacyjno-wychowawcze. Media zatem nie mogą i nie powinny stać w opozycji do świata realnego, ale mają go odpowiedzialnie wspierać. Fascynacja światem wirtualnym nie może przesłaniać świata realnego. Wybitny matematyk, wizjoner ludzkości tak mawiał: „Pod koniec XX w. [...] Dyson namawiał do uprawiania nauki w inny sposób – z ołówkiem i kartką: »To utracona sztuka. Staroświecka analiza matematyczna daje rodzaj wejrzenia, którego nie dostaniemy, zapuszczając program na komputerze«” (Jałochowski, 2020a, 66). Powrót do naturalnych form poznania to słuszny kierunek i nie należy go ignorować.

Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne to znakomite formy edukacji i wychowania, rozwinięcia programowych treści szkolnych z wykorzystaniem wiadomości dostępnych zarówno w bezpośrednim kontakcie, jak i za sprawą przekazów medialnych, służących holistycznemu rozwojowi młodego człowieka. Wieloaspektowe działania oświatowe zorientowane na aktywność szkolną i nawiązujące do

niej stają się podstawą dalszego poszukiwania prawdy, dobra i piękna w instytucjach kultury, które chętnie podejmują współpracę ze szkołą (za: Witkowski, 2014; zob. Radlińska, 1961a). Jak najprędzej zatem należy owe formy zajęć poddać rewitalizacji, przywrócić je i rozwinąć – nie tylko w obszarze kultury i sztuki – aby służyły wszystkim pokoleniom w wielokulturowej rzeczywistości.

4. Instytucje sztuki w środowisku lokalnym

Kooperacja instytucji kultury/sztuki, szkoły oraz rodziny w procesie edukacyjno-wychowawczym młodego pokolenia

„Natura i sztuka. Piękno rzeczy śmiertelnych mija, lecz nie piękno sztuki” (Brzoza, 1982, 64). To refleksja, która niezmiennie powinna towarzyszyć człowiekowi w jego codziennym życiu. Tym samym spełniałaby się teza starożytnych o potrzebie życia w przestrzeni piękna.

Współcześnie przestrzenią codziennej aktywności człowieka jest najczęściej jego lokalne środowisko. To ważne miejsce, umożliwiające wypełnianie indywidualnych/osobistych i zawodowych powinności, ale nie tylko. Przestrzeń środowiska zamieszkania jest niezwykle istotna w kształtowaniu poszczególnych obszarów rozwoju – wiedzy, doświadczenia, emocji, estetyki. W literaturze odnajdujemy wiele definicji miasta, symbolu środowiska lokalnego, wśród których uwagę zwraca następująca: „miasto to emergentne złożone adaptatywne sieci społeczne będące rezultatem nieustających interakcji między ich mieszkańcami wzmacnianych i umożliwianych przez mechanizmy sprzężenia zwrotnego charakterystycznego dla zurbanizowanego życia». Stara definicja szekspirowskiego Sycyniusza była krótsza: »miasto to ludzie«” (Jałochowski, 2017, 60). Przywołaną definicję miasta w pewnym uproszczeniu można odnieść do każdej zbiorowości społecznej – małego miasta czy wsi; najistotniejszym zmiennym elementem jest wielkość populacji, która zamieszkuje dany teren. W każdym przypadku, niezależnie od wielkości przestrzeni danego środowiska, kwestią kluczową pozostają uwarunkowania sprzyjające realizacji codziennych zamierzeń oraz wspólna odpowiedzialność za tę przestrzeń. W perspektywie wspólnego życia odpowiedzialność za przestrzeń, którą się użytkuje, jest niezbędna. Owa odpowiedzialność wyrażająca się w obserwacji, krytycyzmie oraz zainteresowaniu tym, co miasto „proponuje”, pozwala dostrzec nie tylko jego architekturę, ale również instytucje kultury i ich oferty, które wpisane są w tę przestrzeń (zob. Żelazińska, 2018, 104–107). W perspektywie wielości urządzeń, struktur, instytucji, elementów tworzących przestrzeń życia danego środowiska uwagę kieruję w stronę instytucji kultury, które pozwalają mieszkańcom doświadczać sztuki, jej piękna. Sztuka w owych przestrzeniach pełni także szereg funkcji społecznych i edukacyjnych, które wpisują się w proces edukacyjno-wychowawczy młodego pokolenia podejmowany we wszystkich środowiskach wychowawczych.

Najlepszym sposobem poznawania sztuki, jej odkrywania jest bezpośredni kontakt jednostki z jej przejawem. Doświadczać sztuki można nie tylko w zamkniętych instytucjach, ale także w otwartej przestrzeni. Współcześnie dotyczy to nie tylko architektury, ale każdej dziedziny sztuki, która coraz częściej „wprowadza” dzieła w otwartą przestrzeń, by zaznaczyć swoją obecność, istnienie. Zaprosić do szerszego zainteresowania, ale także zwrócić uwagę, że nawet kultura najwyższej wagi/wartości może być w pełni dostępna dla wszystkich i stać się naturalną i codzienną potrzebą w całokształcie życia człowieka.

Każda dziedzina sztuki ma swoje najpowszechniejsze formy prezentacji, ukazujące funkcje artystyczne, użyteczność społeczną, które warto dostrzec i włączyć w proces wychowania i edukacji młodego pokolenia. Przejawy i instytucje sztuki bywają obecne w środowiskach w różnym zakresie, w zależności od wielkości danej miejscowości czy liczby mieszkańców. Zasadniczo im większe miasto, tym więcej stałych instytucji i przejawów różnych dziedzin sztuki, co nie wyklucza jej zaistnienia okazjonalnie również w niewielkich społecznościach.

Zwracam uwagę na przejawy sztuki i instytucje kultury w lokalnych środowiskach, bo pragnę wskazać możliwości wykorzystania tego ogromnego potencjału w procesie edukacyjno-wychowawczym młodzieży zarówno w szkole, jak i w rodzinie. Warto zauważyć, że to nie tylko inicjatywa szkoły czy rodziny kształtuje potrzebę kontaktu ze sztuką, ale sama sztuka i jej reprezentanci podejmują wszelkie aktywności, aby zaistnieć wśród społeczeństwa, ukazać swoją wartość.

W Europie zajęcia szkolne i pozaszkolne prowadzone są powszechnie w instytucjach kultury, w Polsce to działania coraz częściej podejmowane przez placówki kulturalne, ale odbiorcami są najczęściej te same szkoły zatrudniające nauczycieli, którzy są świadomi roli kultury i sztuki w wychowaniu, a to – jak dowodzi rzeczywistość – nie jest powszechne zjawisko (Nowiński, 1977). Darmo szukać jednoznacznej odpowiedzi, lepiej skupić się na ukazaniu możliwości i form, jakie mogą przybrać edukacja i wychowanie w zakresie sztuki, korzystając przy tym z dorobku i dziedzictwa, jakie pozostawiły nam minione pokolenia, a także jakie oferują nam współcześni twórcy.

W kontekście edukacji estetycznej istotne jest zarówno udostępnienie dzieł sztuki, możliwość ich bezpośredniej obserwacji, jak również jej uprzywilejowanie, które jest zespołem czynności/zabiegów wychowawczych, „za pomocą których wytwarzamy u kogoś zainteresowanie i zapotrzebowanie na sztukę oraz zdolność właściwego jej spostrzegania, rozumienia i przeżywania” (Gołaszewska, 1989, 81).

Potrzeba implementacji kultury i sztuki do procesu edukacji i wychowania ma istotne uzasadnienie, nie tylko w kontekście indywidualnych korzyści – zdobycia wiedzy, poznania, doświadczenia, transformacji tej wiedzy na rzecz innych aktywności, ale także w kontekście wartości społecznych, tak pożądanых w zróżnicowanej kulturowo rzeczywistości. „Nie wyszło jeszcze z obiegu prze-

konanie, że sztuka rodzi się ze zbytku, że ludy pierwotne lub biedne mogą się zaledwie zdobywać na nędzne, schematyczne rysunki zastosowane do wymagań religijnych, arcydzieła zaś powstają dopiero tam, gdzie społeczeństwo osiągnęło pewien stopień dobrobytu materialnego, gdzie stać je na luksus. Jakże daleki od luksusu musiał być mieszkaniec wilgotnej, ciemnej groty, który prawie bez narzędzi walczył z głodem” (Ossowski, 1966a, 400). Trafnie istotę obecności sztuki w życiu człowieka dostrzegał Stanisław Ossowski, równie świadomie jej rolę dostrzegali autorzy *Białej księgi kształcenia i doskonalenia* „wydanej przez Komisję Europejską, definiującej podstawowe wyzwania edukacyjne w XXI wieku jako jedną z najważniejszych przesłanek kształcenia uznali koncentrację na kulturze ogólnej. [...] Przekaz kultury ogólnej posiada wymiar pragmatyczny – będąc »pierwszym warunkiem przystosowania się do przeobrażeń w ekonomii i zatrudnieniu«” (Torowska, 2005, 32). Zamyśl ów tak cenny warto zilustrować współczesnymi propozycjami możliwości artystycznych, edukacyjno-wychowawczych i społecznych kluczowych dziedzin sztuki.

Wszystkie dziedziny sztuki mają tę samą wartość, przyjmując pewien schemat prezentowania ich udziału w edukacji, kierowałam się zatem skalą ich rozpowszechnienia, obecności w przestrzeni społecznej. Obszarem sztuki, który niezmiennie przejawia się w perspektywie społecznej, jest architektura. To ona „wypełnia” przestrzeń, tworząc spektrum możliwości realizacji codziennych powinności. Dziedzina ta ma wartość w dwóch podstawowych wymiarach: funkcjonalności/użyteczności – indywidualnej i społecznej oraz estetyce. Przyjmuje się, że architektura, wszelkie budynki/budowle winny być nade wszystko tak zaprojektowane, by jak najsprawniej służyły danej społeczności, umożliwiając wykonywanie wszelkich zadań. I to jest logiczne uzasadnienie, niezależnie, czy to budynek mieszkalny, budynek użyteczności publicznej, instytucja kultury czy most/wiadukt – każda z tych budowli winna spełniać wymogi technologiczne i praktyczne. Spełnienie wspomnianych warunków wymaga od twórców określonego wysiłku intelektualnego oraz wrażliwości estetycznej, która powinna być nieodłączną cechą każdego architekta. Jakkolwiek nie każda budowla zasługuje na miano dzieła sztuki – w wymiarze artystycznym – jednak stałe przebywanie w przestrzeni, w której dominują budynki wyzute z jakiegokolwiek estetyki, nie jest pozytywnym doświadczeniem, człowiek bowiem dąży do piękna, symetrii i porządku. Przebywanie w przestrzeni uporządkowanej, estetycznej wpływa na postrzeganie innych, postawy i zachowania. Brzydota budzi niepokój i agresję, piękno uspokaja i wzmacnia potrzebę jego zachowania.

We współczesnej przestrzeni coraz częściej pojawiają się przykłady architektury, zarówno mieszkalnej, jak i użytkowej, które zachwycają swoim kształtem, barwą, formami ozdobnymi, odpowiednim wkomponowaniem w przestrzeń fizyczną i społeczną, doskonałymi rozwiązaniami użytkowymi. Pojedyncze projekty architektoniczne stają się symbolami danego miasta, stanowią nie tylko „opakowanie” mieszczącej się w nim instytucji, ale same stają się obiektami

tem zainteresowania ludzi. W kontekście społecznym są punktami odniesienia, obiektami identyfikacji i budowania poczucia tożsamości. Dotyczy to nie tylko pojedynczych budynków, ale także osiedli mieszkaniowych aranżowanych z uwzględnieniem potrzeby piękna i estetyki. Pośród wielu budynków użyteczności publicznej w naszym kraju w ostatniej dekadzie warto przywołać: Filharmonię Szczecińską, Muzeum Przełomy w Szczecinie, Muzeum Polin w Warszawie, Narodowe Forum Muzyki we Wrocławiu, Siedzibę Narodowej Orkiestry Symfonicznej Polskiego Radia w Katowicach, Międzynarodowe Centrum Kongresowe w Katowicach czy Muzeum Śląskie w Katowicach oraz wiele innych. Te dzieła architektoniczne poza przypisanymi funkcjami stanowią potwierdzenie, że piękno nie powinno być dodatkiem czy dowolnością w twórczości architekta, ale jego powinnością na równi z technologią i użytecznością danego obiektu. Trafnie zauważała Wojnar w swoim tekście *Piękno jako siła społeczna*: „Piękno, jakkolwiek uwarunkowane treścią moralną i prawdą autentyzmu, może być mierzone zwłaszcza w dziełach architektury, odpowiednością przedmiotu do jego funkcji” (Wojnar, 1977, XXVIII). Piękno jest zatem nie tylko wyrazem sztuki, ale jest pierwiastkiem społecznym regulującym codzienne funkcjonowanie danych społeczności.

Współczesne przestrzenie, zwłaszcza miejskie, to jednak nadal wiele barbarzyństwa, jak pisał Piotr Sarzyński z 13. Biennale Sztuki w Stambule, gdzie ukazano wiele destrukcyjnych projektów obrazujących stan współczesnego miasta, właśnie w perspektywie architektonicznej. „Do barbarzyństwa czasami bowiem się przyzwyczajamy, traktujemy je jako normę i trzeba dopiero zmiany kontekstu, by nam to uzmysłowić” (Sarzyński, 2013a, 83). Wiele zaniedbań architektonicznych obserwujemy na polskim rynku edukacyjnym, nasze przedszkola czy szkoły to w znakomitej większości budynki, które nie zdradzają oznak piękna, a niekiedy i funkcjonalności. Poza nielicznymi przykładami, jak Zespół Szkolno-Przedszkolny na wrocławskich Maślicach oraz kilka przykładów szkół z Warszawy, Wrocławia czy Poznania (Sarzyński, 2016, 100–102), większość budynków nie stanowi wzorca estetyki, a przecież to tu znaczną część czasu przebywają uczniowie i właśnie budynek szkoły, jego wnętrze, winno stanowić źródło edukacji estetycznej w tym względzie.

Warto zauważyć, że: „architektura i urbanistyka są coraz częściej postrzegane w kontekście rozlicznych nauk i sfer aktywności człowieka – od polityki, ekonomii, psychologii, socjologii, antropologii kulturowej po demografię, komunikację, nowe technologie. Projektowanie budynków to już nie tylko wymyślanie form, ale dostrzeganie i uwzględnianie całej sieci zależności, ograniczeń, wpływów” (Sarzyński, 2017, 76). W organizację pomysłów architektonicznych coraz wyraźniej wpisują się społeczne, współczesne konteksty danych środowisk społecznych, potrzeb wielokulturowej ludności oraz próby kompensacji i profilaktyki problemów społecznych ujawnianych w tych środowiskach. Na weneckim biennale pokazano kilka rozwiązań architektonicznych odpowiadających

pilnym potrzebom społecznym. „Portugalczyki skoncentrowali się na zagadnieniu osiedli socjalnych, Cypr – konfliktów etnicznych [...], a Korea Południowa próbowała się uporać z nadmiernym zagęszczeniem wielkich metropolii. Kilka krajów pokazało projekty związane z potężniejącą falą imigrantów” (Sarzyński, 2017, 76). Prezentacje projektów budynków użytkowych na wspomnianym biennale ukazały „aktywność” architektów, którzy pragną zaistnieć w światowej przestrzeni pięknym dizajnem, ale własną twórczością pragną sprzyjać potrzebom społecznym.

Przeźren społeczną napełnioną różnorodną architekturą można traktować jak otwartą przestrzeń galerii, w której odkrywamy na co dzień piękno i brzydotę. Zadaniem edukacji podejmowanej przez rodziców i nauczycieli jest wypracowanie umiejętności, które pozwolą młodemu człowiekowi dokonać wyboru pomiędzy pięknem a brzydotą, co więcej – wypracują taki stan, że owa brzydota będzie „nieznosna”, a tym samym będzie budzić potrzebę przebywania wśród piękna, jego kreowania i dbania o piękno wokół siebie. Można mieć nadzieję, że młodzi ludzie socjalizowani w codziennym pięknie – podkreślanii jego roli, w opozycji do brzydoty przestrzeni życia, w wymiarze architektonicznym, aranżacyjnym – w dorosłym życiu będą tęsknić za estetyką, będą jej poszukiwać. Wrażliwość na piękno architektoniczne/przeźrenne ma realną szansę przeobrazić się we wrażliwość społeczną. Architektura jak każda dziedzina sztuki może edukować, pozwala poznawać określone style i kierunki architektoniczne, ale może także wychowywać, właśnie poprzez doświadczanie estetyki i budzenie świadomości potrzeby dbania o otoczenie i przebywania w estetycznej przestrzeni. Kształcenie/rozwijanie potrzeb estetycznych oraz użytecznych wymaga zainwestowania w edukację architektoniczną poprzez ukazywanie w środowisku naturalnym lub w literaturze czy w malarstwie przykładów pożądanej dobrej i pięknej architektury spełniającej kryteria estetyczne i użyteczne wraz z zagospodarowaną wokół przestrzenią oraz tych szpecących przestrzeni społecznych, budzących niekiedy niepokój i agresję. Nie bez przyczyny Narodowy Instytut Dziedzictwa zachęcał do edukacyjnej wyprawy szlakiem architektury i zabytków naszego kraju (*Program...*, 2019), by kształcić wyobraźnię i potrzebę tworzenia piękna i estetyki.

Instytucją kultury, która osadzona jest niemal w każdym środowisku, często także wiejskim, jest biblioteka. Dysponując ogromem tytułów literackich, instytucja ta ma ogromne możliwości wprowadzania młodego pokolenia w obszar literatury rodzimej i międzynarodowej. Biblioteka miejska jawi się jako instytucja wspomagająca edukację i rozwój młodego pokolenia realizowany zarówno przez rodziców, jak i przez szkołę. Podstawowe zadania pracowników biblioteki obejmują: motywowanie uczniów do korzystania ze zbiorów, jak również z technologii informacyjnych, nawiązywanie kontaktu z rodzicami w celu edukacji indywidualnej i zespołowej oraz prowadzenie akcji/programów propagujących czytelnictwo, ukazujących możliwości zaprezentowania literatury w różnych

perspektywach oraz łączenia literatury z innymi dziedzinami sztuki. Współczesna działalność bibliotek nie ogranicza się jedynie do wypożyczania książek tudzież informacji bibliotecznej, instytucje te aktywnie wpisują się w projekty promujące czytelnictwo wśród wszystkich grup wiekowych. Inicjują własne lub włączają się w istniejące już akcje edukacyjne, jak np. *Całą Polską czyta dzieciom* (to co prawda projekt skierowany do najmłodszych, ale jednocześnie do starszych, tych, którzy czytelnictwo propagują: rodziców, starszego rodzeństwa czy innych członków rodzin). Wspomniana kampania społeczna, której inspiracją był artykuł: *20 minut dziennie to wszystko, czego potrzeba*, zamieszczony w magazynie „Smithsonian”, a której pomysłodawczynią w Polsce była Irena Koźmińska, jest obecna w naszym kraju od ponad dwudziestu lat. Popularyzując czytelnictwo, realizuje jednocześnie szereg funkcji edukacyjnych, społecznych, emocjonalnych i estetycznych (Podgórska, 2007b). W ramach prowadzonej kampanii w księgarniach ukazały się serie czytelnicze *Cała Polska czyta dzieciom* w kilku tomach. To swoista antologia najbardziej wartościowej literatury dziecięcej opatrzonej pięknymi ilustracjami. Wspominam o tym, bo choć to propozycja zasadniczo dla młodszych dzieci, to już cała kampania kierowana jest zwłaszcza do rodziców, którzy czytając swoim dzieciom, kształtują w nich pożądane potrzeby, zainteresowania i wartości rozwijające się z każdym kolejnym rokiem życia, z czasem przy współudziale innych środowisk wychowawczych.

Aby zachęcić dzieci i młodzież do czytania, należy wyjść z projektami edukacyjnymi na zewnątrz bibliotek. Potrzeba ta „nabiera coraz większego znaczenia w czasach dzisiejszych, kiedy to dzieci są atakowane przez cywilizację obrazu i dźwięku, a dorośli, mimo obłudnych narzekań, sami wypychają je w to uzależnienie” (Bieńkowska, Chamerska, 1987, 53). Nie znaczy to, że media elektroniczne, cyfrowe nie mogą pełnić właściwej funkcji w procesie wychowania, ale marginalizowanie lub wręcz wyłączenie czytania, bezpośredniego kontaktu z książką jest bardzo szkodliwe. Pomimo rozwoju technologii wykorzystywanej w kształceniu edukacja pozostanie zawsze jednak mocno związana z tekstem, książką. Książka oraz czytanie powinny być otoczone świadomą opieką, gdyż przygotowanie do powszechnego i sprawnego korzystania z nich wymaga długiego czasu edukacji (Bieńkowska, Chamerska, 1987, 54). Biblioteka to nie tylko możliwość poznania lektur szkolnych, to nieprzebrane możliwości obcowania z tematyką wszystkich dyscyplin naukowych, światem fantastyki i fikcji literackiej, publicystyką oraz poezją. Dlatego w „pedagogice warto uwpuklić za Tadeuszem Nyczkim »pochwałę lektur nadobowiązkowych« Wisławy Szymborskiej, dla której – jego zdaniem – kluczowa jest ekologia pedagogiczna, dotycząca »wymierającego, zatrutowanego, dewastowanego środowiska ludzkiego czytelnictwa. Czytanie książek jest mianowicie dla niej czynnością niemal świętą, a przynajmniej podstawową dla kultury. Czyli dla ducha. Czyli dla człowieczeństwa. Książka nie jest przelotnym obrazkiem z telewizora ani paplaniną na imieninach. Książka jest jednym z cudów kultury – może najważniej-

szym» (Witkowski, 2008, 215–216). W jakim zakresie przesłanie Szyborskiej jest powszechne, trudno jednoznacznie określić; zapewne dla tych, którzy korzystają systematycznie z oferty bibliotek, jest to wartość ogromna.

Kwestią kluczową w zachęcaniu młodego pokolenia do czytelnictwa jest świadomość słowa oraz wartości treści płynących z książki, jak również przekonanie, że książka umożliwia doświadczenia zjawisk, przestrzeni niedostępnych, poznawanie rzeczywistości minionych, wyjaśniania problemów/zjawisk odczuwalnych. To wszystko przyczynia się do umiejętnego budowania relacji społecznych, wspólnej przestrzeni życia. Zamknięte w książkach legendy, i mity, wiedza i sztuka stają się niezbędne w poszukiwaniu prawdy: „Bezmyślnością jest podsuwanie stereotypu etnicznej wrogości siedmiolatkom poprzez legendę, która od ośmiuset lat jest o wiele bardziej wieloznaczna, niż zdaje sobie z tego sprawę większość rodziców i nauczycieli. [...] mit Wandy jest jednym z kluczowych symbolicznych »miejsz pamięci«. I powinien się znaleźć w zeszytce dla starszych klas podstawówki, w których należałoby szerzej omawiać miejsce Polski w Europie i – nie tylko wojenne – relacje z sąsiadami. Zamiast wciskania uczniom kultu samobójczego odruchu” (Krzemińska, 2018b, 62). Przywołałam ten przykład, bo doskonale obrazuje, jak bardzo brakuje rodzicom i nauczycielom przygotowania do właściwego wprowadzenia młodego pokolenia w świat rzeczywisty, wykorzystując przy tym literaturę. Tymczasem: „Słowo to potęga. Utrwalone w piśmie zdobywa nie dającą się obliczyć ani przewidzieć władzę nad myślą i wyobraźnią ludzi, panuje nad czasem i przestrzenią” (Parandowski, 1961, 319).

Spśród wielu funkcji, jakie pełni książka, to właśnie szeroko rozumiana edukacja wydaje się funkcją naczelną, pozwalającą poznać przeszłość, spróbować zrozumieć terażniejszość i przygotować się – przynajmniej w pewnym zakresie – do przyszłości. Czytanie to jedna z podstawowych i pierwszych umiejętności, jakie zdobywa młody człowiek, to też „najskuteczniejszy – i najtańszy – sposób budowania zasobów wewnętrznych dziecka” (Koźmińska, Olszewska, 2011, 15). Nie bez przyczyny Jan Zamoyski pisał: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie” (Zamoyski, 2014). Z kolei: „Św. Augustyn powiadał, że czytanie jest aktem metafizycznym, dzięki któremu możemy posiadać wiedzę niezbędną do życia w prawdzie” (Jankowicz, 2012, 84). Czytanie to znakomita forma kształcenia, to swoista praca u podstaw, wymagająca *a priori* odpowiedzialnej pracy rodziców, którzy zadbają o to, by dzieci i młodzież najpierw zaczęli czytać konkretne, adekwatne do wieku teksty, by później z nich świadomie korzystać, poczynając od bajki i baśni, poznając kolejne gatunki literackie. Wspominam baśnie, bo do nich nawiązuje wiele przykładów literatury, także dla osób dorosłych. „Baśń i bajka mają znaczącą siłę, potencjał oddziaływania na czytelnika, z uwagi na to, iż są nośnikami uniwersalnych archetypów. Archetypy to pierwotne wzory ludzkich zachowań, dążeń i wysiłków. Carl G. Jung uważał, że baśnie i mity są obrazem zbiorowej nieświadomości, które zostały zepchnięte głęboko

w podświadomość” (zob. Kościelak, 2015). Baśń może być zatem wyjątkowo pomocna w oddziaływaniach wychowawczych.

Biblioteki w przestrzeni publicznej coraz powszechniej organizują konkursy literackie dla różnych grup wiekowych, zajęcia integrujące poszczególne dziedziny sztuki: literaturę, muzykę i plastykę lub aktywności teatralne, angażując w owe działania rodziców. Istotną formą współdziałania jest współpraca literacka ze szkołą. Wiele jest zastosowań literatury w poszczególnych środowiskach: kształtowanie języka, czytanie zespołowe, opowiadanie, nauka fragmentów tekstu na pamięć, zabawy zespołowe, drama i formy teatralne, projekty autorskie dzieci i młodzieży – tworzenie wierszy w formie obrazków, spotkania z autorami, nawiązywanie do innych dziedzin sztuki i świata przyrody. Zintegrowane działania szkoły, biblioteki i rodziców przyczyniają się do kształtowania kultury literackiej, którą: „ogarniamy wszystko, co jest związane z literaturą – jej powstawaniem, upowszechnianiem, oddziaływaniem i wszelkimi uwarunkowaniami tym procesom towarzyszącymi” (Starzec, 1981, 22). Czytanie nie tylko kształtuje umiejętności językowe, pozwala utrwalić zasady ortograficzne i gramatyczne, ale umożliwia zachowanie języka eleganckich form – języka Słonimskiego czy Tuwima. To z kolei sprawia, że w codziennej egzystencji człowiek skłonny jest posługiwać się językiem bardziej literackim, eleganckim niż powszechnie uznawanym za prostacki czy wręcz wulgarny.

Pochwałę różnych gatunków literackich, ich przesłania oraz potrzebę popularyzowania, jak zauważa Justyna Sobolewska, dostrzega m.in. Olga Tokarczuk: „Już wiele lat temu Olga Tokarczuk przekonywała, że opowiadanie jest gatunkiem przyszłości. Była też pomysłodawczynią Festiwalu Opowiadania” (Sobolewska, 2018b, 78). Również Joanna Papuzińska, autorka literatury dla najmłodszych, w swoich rozważaniach wielokrotnie wracała do istoty poznania przez literaturę, wprowadzania w nią przez rodziców czy dziadków. Wskazywała, jak ważne było wspólne czytanie uzupełniane właściwym komentarzem, tak by czytany/słyszany tekst był w pełni zrozumiały. Babcia „tłumaczyła mi na przykład, co to jest język ezopowy [...]. Ucząc nas tego, co wyniosła ze swojego dzieciństwa i swojej młodości, uodparniała nas na otaczającą rzeczywistość” (Papuzińska, 2014, 122). Autorka dobrze pamięta, że w domu obowiązywały określone zasady, np.: „nie wolno było przeszkadzać komuś, kto czytał” (Papuzińska, 2014, 122). Jej pamięć dotyczy również istoty książki, tego, jak wiele znaczyła w rodzinnej przestrzeni. „To był dom czytający od paru pokoleń, jeden dziadek miał sporą bibliotekę, a drugi działał w Towarzystwie Czytelni Bezpłatnych” (Papuzińska, 2014, 122). To pokazuje, jak doświadczenie, przykład codzienności, w której istniała książka, kształtowało zainteresowanie literaturą. Papuzińska przywołuje częste spotkania z dziećmi/młodzieżą. „Szkoły często zapraszają mnie na spotkania z dziećmi, przyszłymi czytelnikami. Choć przyznaję, że dużo mniej rozmawia się dzisiaj o przeczytanych książkach, podczas gdy dawniej był to ważny temat towarzyskich spotkań” (Papuzińska, 2014, 122). W swoich refleksjach

zaznacza również rozwój dzieci oraz ich aktywność, obserwowaną w czasie spotkań inicjowanych nie tylko jej twórczością. Autorka opowiada o pisaniu, produkcji książki, ale także zauważa wpływy Internetu na wychowanie¹. Celowo przywołuję autorkę książek dla najmłodszych, bo to ukazuje pewną systematyczność edukacji, która gdy zaistnieje, sprawia, że i w późniejszym wieku młodzi ludzie będą zainteresowani książką.

Literatura ułożona na bibliotecznych półkach czeka na odkrycie, zarówno ta sprzed wieków, jak i współczesna, podobnie jak na nowo „odkryta” XVIII-wieczna powieść Goethego *Lata nauki Wilhelma Meistra*. To literatura, która powinna zaistnieć w spisie lektur młodzieży szkolnej. Książka, która po 127 latach doczekała się pełnego przekładu na język polski, to powieść o formowaniu osobowości, jak pisze Maria Janion: „Wydana u schyłku XVIII wieku powieść edukacyjna i inicjacyjna daje jakieś wskazówki epoce późnej nowoczesności, w której teraz tkwimy. Po pierwsze ukazuje, choćby w nieco fantastyczny sposób, możliwość podążania ścieżką rozwoju duchowego przez dość przeciętnego, młodego mieszczanina, którego zadaniem jest zdobycie zawodu i odnalezienie miejsca w społeczeństwie” (Sobolewska, 2020b, 78). Autor powieści doskonale portretuje młodego bohatera owych czasów, ukazując jego drogę poznawania świata pełną piękna i wyrzeczeń, kompromisu i dążenia do osiągnięcia określonego celu. „Wszecstronna edukacja młodego człowieka, jego wychowanie poprzez kulturę i sztukę, prowadziła ku roli obywatela i pracownika, a także – jednocześnie – ku pełni własnej osobowości. Całość świata i częśćka, jaką w nim stanowimy, miałyby istnieć w równowadze, rozpoznawalne na tle porządku kosmosu. Wilhelm, podobnie jak my wszyscy, dążąc do pełni samorozwoju, musi jednocześnie wyrazić zgodę na ograniczoną miarę ludzkiego istnienia” (Sobolewska, 2020b, 78). Krytycy literatury, przybliżając powieść Goethego, zwracają uwagę, że to nie tyle przykład edukacji i wychowania młodego pokolenia, ale ukazania warunków jego formowania. „Powieść Goethego opowiada o przygotowaniach młodego człowieka, syna kupca, który szuka sposobu pokonania swoich ograniczeń – przede wszystkim mieszczańskiego filisterstwa i kołtuństwa, ciasnoty pojęć, interesowności i przyziemności. [...] Droga Wilhelma wiedzie głównie przez teatr, który był jego pasją od dzieciństwa. [...] U Goethego teatr jest wszędzie – samo życie jest teatrem, grą, zmianą ról, płynnością płci. Teatr jest ponad moralnością” (Sobolewska, 2020b, 79). Rysunek XVIII-wiecznego młodego człowieka z jego potrzebami, dążeniami i możliwościami wpisuje się w rys współczesnego młodego człowieka pełnego marzeń i niepozbanionego

¹ „Na przestrzeni trzydziestu lat, odkąd spotykam się z dziećmi, obserwuję, że dzieci mają większą łatwość nawiązywania kontaktów i swobodę wypowiedzi, a także dużo lepsze poczucie fikcji. Nie wprowadza ich w osłupienie i nie budzi protestu jakieś niespodziewane fantastyczne zdarzenie. [...] dzieci wiedzą, co to umowność, baśniowość. Mają natomiast kłopoty ze słuchaniem i z koncentracją. Dawniej łatwiej było »zaczarować« dzieci, otwierały buzie i słuchały” (Papuzińska, 2014, 123).

wyobraźni. Co zatem ulega zmianie – człowiek czy przestrzeń, w której żyje, a może to wszystko iluzja? „W tej powieści zamiast edukacji i wychowania mamy ideał formowania: »jakże zbędna jest surowa moralność [...] skoro sama natura na swój łagodny sposób formuje nas ku temu, czym być powinniśmy! [...] biada wszelkiej edukacji, która niszczy najskuteczniejszy środek prawdziwej formacyjności, ukazując nam cel, zamiast uszczęśliwiać nas już w drodze!« – to mówi jeden z przewodników młodego mieszczanina z Towarzystwa z Wieży. Wilhelm chce uczestniczyć w życiu tak, żeby jak najlepiej rozwinąć swoją naturę. Sam nie jest artystą, ale potrzebuje obcowania ze sztuką: »prawdziwa sztuka jest jak dobre towarzystwo; zmusza nas, ale w najprzyjemniejszy sposób, byśmy rozpoznali miarę, zgodnie z którą i dla której uformowane jest nasze najgłębsze wnętrze«. Nie jest też mistykiem. Celem jego poznania nie jest Bóg, tylko człowiek i ludzkość. »To wszystko skrywa się w człowieku i musi być uformowane; ale nie w jednym człowieku, lecz w wielu ludziach.«” (Sobolewska, 2020b, 79).

Przywołałam wybrane fragmenty opisu niniejszej powieści, bo obrazują istotną kwestię nie tyle, jak pisze autor, edukacji i wychowania młodego człowieka, procesów, które najczęściej identyfikuje się z określonymi środowiskami wychowawczymi, ale proces – jak sam to nazywa – formowania osobowości, który oczywiście jest pewną formą edukacji i wychowania, ale obszar i zakres jego realizacji są znacznie szersze, niedookreślone, a jednak w perspektywie codzienności stale się dokonują. *Lata nauki Wilhelma Meistra* to znakomity przykład edukacyjnej funkcji książki, symbolicznie – biblioteki, która winna niezmiennie towarzyszyć człowiekowi w jego życiu.

Popularyzacja czytelnictwa, ale także próba poznania społeczeństwa, losów poszczególnych osób, ich zainteresowań, była inspiracją projektu władz samorządowych Łodzi, które do kilku tysięcy znanych ludzi w Polsce i na świecie wysłały list z prośbą o przesłanie pięciu książek, które zadecydowały o ich życiu. „To idea biblioteki, którą nazwaliśmy 5 in Lodz. Chodzi o książki z domowej biblioteki [...]. Noszące widoczne lub symboliczne piętno ich właściciela. Prosimy o tytuły dla niego najważniejsze, bo znaczące dla drogi życiowej” (Sarzyński, 2009, 58). Przesłane książki zostały zapakowane w przezroczyste pudełka i opisane. Z czasem powstała wizualna instalacja. To specyficzny rodzaj promowania książki, powiązany bezpośrednio ze społecznymi kontekstami funkcjonowania człowieka.

Wzbogaceniem idei popularyzowania książki jako podstawowego środka wprowadzającego jednostkę w kulturę są również festiwale i targi książki odbywające się cyklicznie w wielu miastach Polski, często przy współudziale lokalnych bibliotek. Czytelnictwo wzbogaca kulturę języka polskiego, warto zatem wspomnieć Festiwal Stolica Języka Polskiego odbywający się cyklicznie w Szczepleszynie, który zadaje kłam stwierdzeniu, że kultura wysoka to domena dużych miast. Obok prezentacji poezji, prozy i reportażu istotną formą są również spotkania z twórcami/literatami.

Działalność biblioteki to także projekty społeczne, jak na przykład pomysł Miejskiej Biblioteki Publicznej w Katowicach, która już kolejny raz organizuje Tydzień Kultury Żydowskiej w cyklu „Wielokulturowy Śląsk”. W ramach tego projektu odbywają się spotkania z osobami zajmującymi się kulturą żydowską. Spotkaniom towarzyszą wystawy tematyczne. Znaczącą wartością niniejszego projektu jest opracowanie zróżnicowanych form adekwatnie dla wszystkich grup wiekowych (Malina, 2019, 4).

Różnorodność aktywności bibliotek jako najpowszechniej występujących w przestrzeni społecznej instytucji kultury stanowi ważną propozycję nawiązania współpracy z lokalnymi szkołami, i to w różnym wymiarze. Nie należy bowiem identyfikować działalności biblioteki jedynie jako rezerwuaru tudzież zaplecza dla potrzeb języka polskiego, do którego sięga się w potrzebie pozyskania odpowiedniej literatury. Różnorodność form pracy, nie tylko *stricte* czytelniczych, daje wiele możliwości wykorzystania potencjału/zasobów biblioteki w pracy dydaktycznej obejmującej wszystkie przedmioty programowe. Spotkania z reprezentantami różnych dyscyplin, prezentacja literatury, biografii wielkich uczonych czy organizacja różnego typu konkursów przedmiotowych, ujmujących również wielostronne korelacje – wszystko to stanowi znakomitą alternatywę dla szkolnych zajęć.

Godna uwagi jest także propozycja zainicjowana kilka lat temu – wspólnego narodowego czytania zaproponowanego dzieła literackiego przez znane postaci życia społecznego, politycznego i świata kultury na terenie całego kraju. Pierwsze edycje tego projektu dotyczyły najczęściej największych miast Polski, obecnie ta cenna inicjatywa obejmuje niemal cały kraj, a czytają już wszyscy, nie tylko reprezentanci wspomnianych środowisk. Warto jednak pamiętać, że narodowe czytanie to dobra propozycja edukacyjna i społeczna z zastrzeżeniem, że nie dokonuje się skrótów, które nie służą niczemu dobremu. „Przerabianie” literatury to okaleczenie danego dzieła i w pewien sposób zachęta do czytania „skrótów”/opracowań/fragmentów (zob. Żelazińska, 2018, 90–91).

Biblioteka jako najpowszechniejsza instytucja kultury w lokalnych środowiskach naszego kraju, zarówno w bezpośrednim, jak też pośrednim działaniu, poprzez zróżnicowane formy popularyzacji książki i czytelnictwa wśród wszystkich grup wiekowych w znaczący sposób przyczynia się do rozwoju kultury czytelniczej, tym samym do wielostronnej edukacji. Najważniejszą biblioteką jest ta jednak domowa, świadcząca o zainteresowaniach domowników, a nade wszystko o świadomym uczestnictwie w kulturze.

Instytucją, która w znacznym stopniu koresponduje z biblioteką z racji przechowywania cennych przedmiotów, materiałów – z tą różnicą, że ich się nie wypożycza, a poznanie może dokonywać się tylko w tym miejscu – jest muzeum. To nie tylko przestrzeń do zorganizowania wystawy, prezentacji obiektów, artefaktów z przeszłości, ale przede wszystkim zamysł uświadomienia odbiorcom sensu działania: „jako miejsc związanych z naszą kulturową tożsamością, od-

czuwaniem i rozumieniem świata” (Folga-Januszewska, 2014, 60). To życzenie muzealników, ale także twórców, realizuje się współcześnie w niewielkim wymiarze. Tymczasem rzeczywistość wymaga światłych i odpowiedzialnych obywateli, którzy podejmują wysiłek zrozumienia i oswojenia rzeczywistości. To przed szkołą staje zatem swoiste wyzwanie zainicjowania w systematycznej edukacji zajęć w zróżnicowanych formach, które jak najczęściej będą mogły być przeprowadzane w instytucji muzeum, i to nie tylko w ramach przedmiotów artystycznych, ale także pozostałych. Uwzględniając różnorodność tematyczną muzeum, zasadniczo treści każdego przedmiotu można osadzić w rzeczywistości muzealnej, wykorzystując jej potencjał. Muzeum jako przestrzeń edukacji „zaczyna się jawić jako obszar mediacji między przeszłością a współczesnymi potrzebami ludzi, potrzebą zachowywania naszych śladów; jako miejsce skupiające dziedzictwo natury i kultury, ale także konsolidujące ludzi [...]. To samo muzeum musi jednocześnie dawać szansę poznania i zdobywania nieprzymusowej edukacji. Takiej edukacji, którą się wybiera, którą się lubi. Jak się okazuje, nie jest tak łatwo połączyć bardzo wyrafinowaną, specjalistyczną wiedzę o różnych rzeczach z potrzebą społeczną, z otwarciem się na człowieka” (Folga-Januszewska, 2014, 60). Wspomniane trudności nie powinny jednak stanowić istotnej bariery dla wypracowania stałej współpracy instytucji muzeum i szkoły.

W minionych latach rodzime muzea często prowadziły swoją działalność jakby poza obszarem funkcji społecznych, tak jakby społeczny cel nie był ważny, a przecież tradycja muzealnictwa w Polsce sięga okresu średniowiecza. Muzeum poza przekazami artystycznymi, ilustracjami przeszłości, stanowi przykład specyficznej „książki”, zbiorów, z których dowiadujemy się o przeszłości, o kolejach rozwoju cywilizacyjnego społeczeństw. Uwzględniając przemiany dziejowe, muzeum staje się swoistym mediatorem pomiędzy kulturami, tradycjami i językami. „Odkąd muzea stały się miejscem publicznym, do ich zadań należy odzwierciedlanie i promowanie prawd istotnych w kontekście życia społecznego oraz ukazywanie ich jako obiektywnych i powszechnie obowiązujących” (Wieczorkiewicz, 2000, 195). Instytucja ta pozwala spojrzeć na rzeczywistość z określonej perspektywy. To repozytoria kultury umożliwiające prowadzenie badań oraz dzielenie się ich rezultatami. Potencjał społeczny i edukacyjny wpisany w działalność muzeum praktycznie zaczęto dostrzegać pod koniec lat 30. XX wieku, wraz z otwarciem Muzeum Narodowego w Warszawie, gdzie wprowadzono zajęcia z dziećmi przybierające formę arteterapii. W ciągu minionych dekad prezentacja zasobów muzealnych, samej organizacji muzeów uległa zmianie i tam, gdzie to tylko było możliwe, nawet częściowo, wprowadzono technologiczne usprawnienia, formy przekazu, które mają uatrakcyjnić poznanie. Wiele instytucji zaadaptowało interaktywne formy przekazu, które podniosły zakres zainteresowania zbiorami. „Muzea mają to do siebie, że każdy znajdzie tu coś dla siebie, bo pokazują wszystko, co powstało na Ziemi i we wszechświecie, od sztuki starożytnej po nowoczesną, od żeglarstwa po górnictwo soli, od zagad-

nień genetycznych po wspinaczkę wysokogórską” (Sarzyński, 2020b, 78). Muzea to nie tylko przeszłość, ale również sztuka współczesna, która na świecie ma od lat ugruntowaną pozycję, także w aspekcie konkretnych miejsc wystawowych – londyńska Tate Modern, nowojorska MoMA czy paryskie Centre Georges Pompidou – stanowiących współczesną awangardę tego typu sztuki. W Polsce sztuka współczesna także ma znakomitych przedstawicieli, którzy częściej prezentują swoje prace za granicą niż w kraju, z uwagi na brak odpowiedniego miejsca. Co prawda funkcjonuje Muzeum Sztuki w Łodzi, które posiada znakomitą kolekcję przedwojennej awangardy, czy funkcjonująca od kilku lat galeria sztuki współczesnej w Pawilonie Czterech Kopuł w dawnej Wytwórni Filmów Fabularnych we Wrocławiu, ale to wciąż za mała przestrzeń dla tej twórczości. Wspominam o tym, bo mając do dyspozycji prace znakomitych twórców: Abakanowicz, Lebensteina, Kantora, Szapocznikow czy Szajny, trudno zrozumieć indolencję określonych kręgów decyzyjnych, które nie potrafią sprawić, by powstało muzeum/galeria prezentująca dzieła wspomnianych twórców.

Yves Robert, dyrektor Krajowego Centrum Sztuk Plastycznych, odnosząc się do sztuki współczesnej, słusznie zauważa, że „Sztuka współczesna powinna destabilizować i drażnić, to jedno z jej zadań. Dziś i w przyszłości trzeba edukować szeroką publiczność, a ponieważ publiczność się ciągle zmienia, misja edukacyjna nigdy nie jest osiągnięta, nigdy skończona” (Ostrowski, 2019, 58). Czy współczesna, czy dawna: „Sztuka redefiniowała samą siebie, a że jest ważną częścią kultury, to tym samym redefiniowała też rzeczywistość, w której jest zanurzona” (Żakowski, 2012, 88). Dlatego poznawanie sztuki winno dotyczyć zarówno twórczości/dzieł współczesnych, jak najstarszych, świadczących o naszej tożsamości i ciągłości kulturowej.

Istotne dla edukacji dzieła i opracowania z najdawniejszych okresów znajdują się w muzeach i archiwach kościelnych. Muzea kościelne nie tylko muzea Watykanu, kryją wiele wspaniałych dzieł i tylko szkoda, że tak rzadko są udostępniane zwiedzającym, dlatego potrzeba uwagi i zainteresowania, bo niekiedy archiwa kościelne udostępniają zwiedzającym swoje wartościowe eksponaty. Przykładem takiej ekspozycji była prezentacja *Księgi henrykowskiej* kilka lat temu w salach Muzeum Miejskiego w Ratuszu we Wrocławiu. Archiwum Archidiecezjalne we Wrocławiu przechowuje *Księgę henrykowską* zawierającą opis dziejów założenia i uposażenia cysterskiego klasztoru w Henrykowie sporządzony w latach 1269/1270 i uzupełniony w 1310 roku. Księga ta pośród wielu cennych informacji zawiera zapisane po raz pierwszy zdanie w języku polskim: *Day, ut ia pobrusa, a ti poziwai*, czyli: *Daj, niech ja pomieję, a ty odpocznij*. Warto zaznaczyć, że zabytek ów w 2015 roku został wpisany na listę UNESCO. To unikatowy w skali światowej dokument nie tylko o znaczeniu regionalnym, ale uniwersalnym (Pater, 2020, 13–15).

Muzea, galerie to nie tylko ekspozycje sztuki malarskiej, lecz także cenne przykłady rzeźby i płaskorzeźby stanowiącej często ornamentykę/dekorację

architektury. Zwracam uwagę na rzeźbę, bo edukacja szkolna w obszarze przedmiotów artystycznych rzadko eksponuje rzeźbę jako dzieło sztuki, a przecież w przestrzeni społecznej spotykamy ją stosunkowo często. Ta w pełni plastyczna, ale jakże odmienna od malarstwa/grafiki forma wypowiedzi artystycznej podobnie jak inne dzieła koresponduje z rzeczywistością, stanowi jej symboliczny opis. Słusznie zauważał Gustaw Zemła, wyjaśniając ideę pomnika: „Rzeźba, żeby mogła być pomnikiem, musi być znakomita. Powinna przemawiać formą do odbiorcy”. Artysta dostrzega również związek artystycznego dzieła z codziennością człowieka, toteż opisując obecny zakres własnej działalności, pisze: „Mam zamiar kontynuować cykl rzeźb w terakocie pod tytułem *W drodze*. Są to małe etiudki na temat tej naszej ziemskiej wędrówki. Nadal pracuję nad cyklem płaskorzeźb na temat »uczynków miłosierdzia«” (Zemła, b.r., 237).

Również inni artyści rzeźbiarze pragną szerzej zainteresować odbiorców swoją twórczością, dlatego zwracają uwagę na rolę, jaką rzeźba, podobnie jak inne dzieła sztuki, może odgrywać w przestrzeni społecznej. „Podejmowanie dialogu, logiczne ciągi argumentacji, przychylność i ogromne księgozbiory powinny wyróżniać nie tylko dobrych dydaktyków, ale przede wszystkim dobrych artystów. Bez kombinacji, naciągania prawdy, bez pogardy dla niewiedzy. Trzeba powracać do twierdzenia, że rzeźba to sposób pojmowania. Subtelny namysł nad fragmentami otoczenia, intymne odkrywanie szczegółów. Obserwacja. To pięć zmysłów, cztery strony świata, góra i dół, cztery pory roku i trzy stany skupienia. Patrzenie szeroko i uważnie. Rzeźba to stan umysłu” (Grudniewska, 2014, 94). Żeby jednak odczytać przekaz rzeźby zainstalowanej nie tylko w muzeum, ale także w otwartym środowisku, trzeba najpierw nią zainteresować i nauczyć na nią patrzeć. Jak mawiał Artur Żmijewski, artysta rzeźbiarz – sztuki trzeba używać, ale trzeba tę umiejętność i świadomość posiadać. Dlatego tak ważna jest edukacja w instytucjach kultury – muzeach i galeriach.

Dorota Folga-Januszewska – historyk sztuki i muzeolog – dostrzega dobre programy edukacyjne realizowane w polskich muzeach (Sarzyński, 2012, 88). Muzea w ostatnich latach zintensyfikowały programy edukacyjne dla dzieci i młodzieży. Zasadniczo każda instytucja tego typu prowadzi zajęcia edukacyjne zogniskowane wokół tematyki przewodniej muzeum. Zajęcia przyjmują różnorodne formy, w zależności od wieku odbiorców oraz tematyki prowadzonych zajęć. Pośród różnego rodzaju zajęć dominują wykłady połączone z prezentacją danych materiałów/obiektów i dzieł sztuki, zajęcia tematyczne dotyczące określonych kierunków, np. w malarstwie, lub prezentujące sylwetki twórców, zajęcia łączące różne dziedziny sztuki, np. malarstwo, muzykę i literaturę. Coraz częściej muzea wprowadzają zajęcia interaktywne, pozwalające na własną twórczość – w różnych technikach plastycznych, rzeźbie czy projektowaniu przestrzennym. Są też muzea, jak np. Żywe Muzeum Piernika w Toruniu lub Muzeum Chleba w Radzionkowie, w których zwiedzający poznają nie tylko wszystkie etapy produkcji piernika czy chleba, ale jeszcze samodzielnie mogą

upiec swój piernik i ozdobić go lukrem. Podobną formę aktywności proponuje Muzeum Papiernictwa w Dusznikach-Zdroju, w którym poza poznanie etapów produkcji papieru zwiedzający poznaje różne jego rodzaje i jego przeznaczenie. Można również samodzielnie wyprodukować arkusz ozdobnego papieru czerpanego. Takich przykładów interaktywnych muzeów, przygotowujących specjalne programy edukacyjne dla młodzieży, jest w kraju coraz więcej. Specyficzne, aktywne formy poznawania zbiorów, zapoznawania się z tematyką danej instytucji oraz programy edukacyjne stanowią znakomity materiał zachęcający młode pokolenie do udziału w tych zajęciach. Wielość muzeów oraz bogata oferta sprawiają, że możliwości ich zaangażowania do edukacji szkolnej wydają się znaczne. Wiele szkół coraz częściej podejmuje współpracę z instytucjami muzealnymi, z galeriami, wykorzystując wizyty uczniów w muzeach na lekcjach nie tylko przedmiotów artystycznych lub organizując uczestnictwo uczniów w lekcjach muzealnych w danej instytucji, przygotowanych przez pracowników muzeum.

Liczba muzeów w kraju jest duża, zasadniczo nie ma niewielkiego nawet regionu, gdzie nie byłoby jakiegokolwiek placówki tego typu. Przeciwnie – są regiony, a zwłaszcza duże miasta, w których oferta instytucji muzeów jest znacząca. W procesie edukacji i wychowania każde muzeum ma istotną wartość merytoryczną/trześciową i estetyczną. W przestrzeni naszego kraju warto poza przywołanymi wyróżnić szczególnie wartościowe, m.in.: Muzea Narodowe w poszczególnych miastach, Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum Polin w Warszawie, Muzeum Poczty Polskiej we Wrocławiu, Muzeum Narodowe – Rotunda we Wrocławiu, Muzeum Pana Tadeusza we Wrocławiu, Muzeum Książki Artystycznej w Łodzi, Kopalnia Żłota w Żłotym Stoku, Kopalnia Soli w Wieliczce, Muzeum Tatrzańskie w Zakopanem, Muzeum Morskie w Gdyni, Muzeum Śląskie w Katowicach, liczne muzea zamkowe i pałacowe, muzea tematyczne oraz muzea-skanseny w otwartej przestrzeni.

Ciekawym przykładem żywego muzeum są Muzea Opowiadaczy Historii – są to inicjatywy funkcjonujących muzeów zapraszających osoby, które były uczestnikami pewnych zdarzeń i dzielą się bezpośrednio swoimi przeżyciami.

W praktyce szkolnej warto zachęcać uczniów do samodzielnego zwiedzania muzeów w najbliższej okolicy oraz odwiedzania muzeów zlokalizowanych w innych regionach czy krajach, w ramach wyjazdów wakacyjnych.

Osobliwą rolę w propagowaniu i zachęcaniu młodego pokolenia do częstych wizyt w muzeach oraz uczestnictwie w specjalnych zajęciach edukacyjnych powinni odgrywać rodzice, socjalizując młode pokolenie własnym przykładem, rozmowami nawiązującymi do potrzeby zachowania dziedzictwa narodowego oraz wspólnymi wizytami w muzeach/galeriach. Zaszczepienie w młodzieży potrzeby odwiedzania tego typu instytucji to znakomita podstawa prowadzenia dalszych, bardziej zaangażowanych form aktywności muzealnej.

Zajęcia w muzeum to nie tylko forma wycieczki szkolnej, lecz także możliwość bliższego poznania danego obszaru sztuki czy drogi artystycznej danego

twórcy. Wprowadzenie młodego człowieka w szerszą perspektywę poznania jednego lub kilku obszarów sztuki, poszczególnych dzieł, umożliwiła zdobycie wiedzy pozwalającej na samodzielne poznawanie innych obszarów, nabywa on bowiem doświadczenia, na co ma zwracać uwagę. Odpowiednia edukacja wskazuje, że dawna twórczość w zakresie plastyki nie jest prezentacją tylko przeszłości, ale w większości twórczość ta jest ilustracją ówczesnej rzeczywistości, a zawarty w niej przekaz odnosi się w pełni do współczesności, nadal jest aktualny. Doskonale to widać m.in. w twórczości Pietera Bruegla (starszego), w której można wyróżnić trzy ścieżki poznania. Pierwsza ścieżka – antropologiczno-poznawcza – to: „Imponujący socjologiczny obraz współczesnego mu społeczeństwa, rozpisany na setki anegdot, sytuacji, obserwacji. W »Przysłowiach« zobrazował ponad 120 ówczesnych potocznych powiedzeń i zwrotów idiomatycznych. W »Dziecięcych zabawach« wykorzystał ponad 250 postaci, kreśląc wręcz epicki obraz rozrywek w owych czasach. W »Walce postu z karnawalem« doskonale utrwalił pędzlem dane obyczaje” (Sarzyński, 2018c, 83). Druga ścieżka – wtajemniczenie, intelektualno-symboliczna – ujawnia: „Te najbardziej szalone rozważania mają pożywkę w tym, że u Bruegla alegorie są piętrowe, o różnym stopniu zawoalowania. Polityczne i religijne. Odnoszące się do ludzkiej natury, ale i do istoty oraz sensu ludzkiego bytu. Komentujące wydarzenia aktualne, ale i próbujące opowiadać o naturze życia. [...] Wieża Babel, którą malował dwukrotnie, to ostrzeżenie przed szaleństwem władzy absolutnej, przed pychą jednoosobowych rządów, która zawsze kroczy przed upadkiem (jakże to uniwersalny i współczesny motyw)” (Sarzyński, 2018c, 83). Trzecia ścieżka – prezentująca duchowość: „Bruegel wiele razy podejmował tematy religijne, ale nigdy nie były to dzieła pobożne. [...] Najczęściej [...] sceny z ewangelii umieszczał Bruegel we współczesnych mu realiach Niderlandów (»Pokłon Trzech Króli« w padającym gęstym śniegu, to bodaj pierwszy historycznie malarski zapis owego zjawiska atmosferycznego), zwracając w ten sposób uwagę na uniwersalność religijnych przesłań i przypowieści. [...] Natura przytłacza ludzi, jest wyniosła i doskonała, wszechobecna, a jednocześnie niedostępna” (Sarzyński, 2018c, 83). Podziwiając dzieła artysty w perspektywie trzech wspomnianych ścieżek/kierunków, nie sposób nie zauważyć, że ponad 450 lat temu Bruegel malował świat, który w najmniejszym stopniu nie stracił na aktualności. Ostrzeżenia, refleksje, które artysta zawarł w swojej twórczości, nadal są godne uwagi, bo stanowią osnowę społecznego funkcjonowania. W podobnym społecznym nurcie odczytujemy prace Hieronima Boscha, który przez sztukę chciał moralizować, przestrzegać przed pokusami, grzechem, tępić głupotę i podłość, ukazywał marność życia doczesnego. Analiza twórczości dawnych i współczesnych twórców ujawnia, że dominujący w ich twórczości był zamysł, by sztuka nie tylko opisywała świat, ale by go jeszcze zmieniała. Można zauważyć, że świadomość twórców późnego średniowiecza czy renesansu wyprzedzała filozoficzne refleksje Marksa, który także pisał, że: „nie wystarczy, by filozofia opisywała świat, musi go jeszcze

zmieniać” (Żakowski, 2012, 88). Czy tak się dzieje? Czy sztuka zmienia świat? W pewnym sensie zapewne tak, ale by nadać temu zjawisku szerszy wymiar, potrzebna jest edukacja młodego pokolenia prowadzona także z perspektywy instytucji kultury, m.in. muzeum i galerii.

Jak już wspominałam, współcześnie muzea i galerie w strukturę funkcjonowania wpisują edukację przedmiotową skierowaną często do wszystkich grup wiekowych. Różnorodność form prezentowania sztuki oraz samo przebywanie w instytucji kultury sprawiają, że zajęcia prowadzone przez edukatorów sztuki, czasami przez samych artystów, zdobywają rzesze zainteresowanych. Grupy uczestników tworzy młodzież indywidualnie korzystająca z niniejszych form lub też są to grupy szkolne odbywające zajęcia lekcyjne w przestrzeni muzeum lub galerii.

Każda inicjatywa edukacyjna stanowi znaczące pole poznawcze, dlatego pragnę przywołać kilka przykładów instytucji ukazujących ten rodzaj działalności równoległej do głównego nurtu aktywności. Działalność oświatowo-wychowawcza prowadzona przez muzea to zasadniczo: wystawy, prelekcje, spotkania autorskie, filmy, konkursy, koncerty, sesje popularnonaukowe, lekcje muzealne. Obecność młodego człowieka w muzeum lub galerii to odpowiednia forma uczestnictwa, które nie może polegać jedynie na wykładzie i bezrefleksyjnej partycypacji. Dlatego tam, gdzie jest to możliwe, wprowadza się formy aktywne. „W Muzeum Narodowym, Zachęcie czy Muzeum Sztuki Nowoczesnej większa frekwencja nie jest wynikiem sensacji czy skandali, ale skutkiem świetnej pracy z dziećmi, młodzieżą czy seniorami. Instytucje muzealne wychowują sobie publiczność. Koniec z nudnym oprowadzaniem, teraz wpuszcza się dziecko do galerii, w której mogą biegać, bawić się sztuką, mieć własne zdanie, a nawet zaprojektować i zrealizować własną wystawę” (Krzemińska, 2018a, 82). Wartość poznawczą mają też organizowane w muzeum/galerii przez samych uczniów konkursy czy wystawy malarstwa i rzeźby będące swoistym dialogiem z wcześniej poznaną twórczością artystów. Przykładem znakomitej oferty edukacji plastycznej jest Muzeum Śląskie w Katowicach. Placówka od lat wpisana w przestrzeń miasta, niedawno zyskała nową siedzibę, zyskując tym samym większe możliwości prezentowania sztuki oraz prowadzenia zajęć edukacyjnych. Muzeum obok stałej ekspozycji ma również zwykle kilka wystaw czasowych. Jedną z ważniejszych była m.in. wystawa w 2018 roku: *Wajda, Szapocznikow, Wróblewski. Z perspektywy wieku dojrzewania*. Tę konfigurację twórczości/prac reżysera, rzeźbiarki i malarza łączy nie tylko historyczny okres życia osób z pokolenia „zarażonych wojną”, ale swoista wrażliwość zorientowana na człowieka i jego los. W obszarze edukacji, obok zwiedzania ekspozycji stałej i czasowych, muzeum proponuje lekcje i warsztaty poświęcone różnym dziedzinom kultury. Prowadzący zakładają aktywny udział uczniów. Zajęcia stanowią udaną kompozycję nauki, ćwiczeń umiejętności pracy w zespole, pasji tworzenia i samodzielnych poszukiwań rozwiązań artystycznych. Zajęcia uzupełniają szkolny program nauczania,

a przede wszystkim inspirują do refleksji i podejmowania własnej twórczości. Wśród propozycji dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej odnajdujemy następujące tematy zajęć: *Słynni malarze i ich dzieła; Od wyobraźni do abstrakcji; Poznajemy muzeum; ABC teatru – zajęcia dotyczące scenografii i kostiumu; Śląsk w sztuce artystów nieprofesjonalnych; Szychta na grubie. Historia kopalni; Święta Barbara i inni patroni. Legendy o żywotach świętych; Sztuka gotycka*. Oferowane są również zajęcia warsztatowe: *W pracowni artyści; W ciemni fotoamatora; Od Masajów do Jakutów; Literacka wyprawa z Tomkiem*. Wspomniana różnorodność tematyczna oraz zróżnicowana forma zajęć cieszą się znacznym zainteresowaniem młodzieży i nauczycieli. Również oferta dla młodzieży starszej, licealnej jest bardzo atrakcyjna: *Główne kierunki w malarstwie polskim XIX wieku. Analiza obrazów na wybranych przykładach; Galeria malarstwa polskiego 1800–1945; Kolory Młodej Polski; W poszukiwaniu prawdy. Realizm; Sztuka współczesna – nurty i kierunki; Analiza dzieła sztuki na wybranych przykładach. Galeria malarstwa polskiego po 1945 roku; Przemysław przemysł. Rewitalizacja w teorii i praktyce; Awangardowe kierunki w sztuce XX wieku; Sztuka gotycka – architektura, malarstwo i rzeźba*. Dla tej grupy dostępne są również zajęcia warsztatowe: *Źródła teatru europejskiego; Teatr Williama Szekspira; Czytanie fotografii; W ciemni fotoamatora (Materiały..., 2018/2019/2020)*. Zajęcia dla młodzieży obejmują zarówno tematykę regionalną, jak również krajową i zagraniczną. Pozwalają poznać różnorodną twórczość w perspektywie minionych wieków oraz miejsce sztuki i jej funkcje w rzeczywistości.

Innym miejscem edukacji plastycznej w Katowicach jest Galeria Sztuki Współczesnej BWA, od lat aktywnie wpisująca się w kulturalną przestrzeń miasta. Najczęstsze propozycje galerii to wystawy malarstwa, grafiki, plakatu. Tu też odbywają się spotkania z twórcami i kuratorami, wykłady tematyczne oraz warsztaty artystyczne dla młodzieży.

W mieście funkcjonuje jeszcze jedna specyficzna instytucja: Galeria Szyb Wilson, powstała w byłej kopalni, w ramach rewitalizacji terenów pokopalnianych. W Galerii tej od kilkunastu lat odbywa się Międzynarodowy *Art Naif Festiwal*, który prezentuje różne formy sztuki naiwnej artystów z całego świata. Festiwal obejmuje również koncerty, spotkania z twórcami i dyskusje. W ramach *Art Naif Festiwal* odbywają się też zajęcia warsztatowe dla dzieci i młodzieży z różnych dziedzin plastyki. Obserwując dzieła twórców z całego świata, młodzież ma możliwość poznania różnych technik plastycznych, wielości barw, wizji artystycznych, ale także poznania społecznego kontekstu prac, które stanowią opis rzeczywistości danego kraju. Wśród tych dzieł widz w pełni może odczuć „toczący się” dialog międzykulturowy. Sama percepcja, doświadczanie takiej różnorodności twórczości wzmaga szacunek dla twórców, tym samym reprezentantów odmiennych kultur, narodów, ras. Warto pamiętać, że muzea/galerie to platformy społecznej dyskusji, edukacji, uczestnictwa. To przestrzeń umożliwiająca rozumienie przeszłości i współczesności wobec przyszłości.

Festiwal odbywa się w okresie wakacyjnym, co stanowi szczególne wyzwanie dla nauczycieli, którzy powinni zainspirować młodzież do samodzielnego odwiedzenia Galerii. To także wyzwanie dla rodziców, którzy sami mogą zainteresować młodego człowieka, by zechciał skorzystać z tej oferty – najlepiej w ramach rodzinnego wyjścia. „Warto chodzić z dzieckiem na wystawy, do galerii sztuki i do muzeów. Amerykańskie muzea podczas weekendów zapełniają się tłumami rodziców z dziećmi, w naszych zaś echo powtarza kroki nielicznych zwiedzających, często cudzoziemców” (Kozłowska, Olszewska, 2011, 79). To potwierdza, że mimo bogatej oferty edukacyjnej muzea nadal pozostają przestrzenią dla pewnej małej grupy odwiedzających. Szkoda, że zainteresowanie szkół tymi formami edukacji jest tak nikłe, tym samym przygotowanie do samodzielnego zwiedzania muzeów, galerii tak ograniczone.

Obserwacja i dane potwierdzające liczbę młodzieży samodzielnie – poza wyjściem szkolnym – odwiedzających muzea czy galerie wskazuje, że: „Mimo [...] niewątpliwych walorów wychowawcze funkcje muzeum nie znalazły wystarczającego odbicia ani w działaniu muzeów, ani w dydaktyczno-wychowawczym programie szkół i zakładów kształcenia nauczycieli” (Nowiński, 1977, 7). Co znaczące, stroną bardziej aktywną w organizowaniu zajęć edukacyjnych są muzea, a nie szkoły. To w systemie szkolnym diagnozuje się większy opór wobec zajęć w muzeach. Drugim środowiskiem, które w jeszcze większym stopniu ponosi odpowiedzialność za taki stan zainteresowania muzeum czy galerią, są rodzice. To ich indolencja, brak świadomości, wyobraźni i niechęć do wzbogacania procesu edukacyjno-wychowawczego powodują, że stosunkowo niewielu uczniów – jak ukazują wyniki badań – uczestniczy w ofertach tych instytucji. Picasso powiedział kiedyś: *Dajcie mi muzeum, a ja je wypełnię*. Artysta myślał zasadniczo o własnej twórczości, jej wielości i różnorodności, ale wtórnie musiał myśleć też o odbiorcach swojej twórczości. Dla kogoś przecież tworzył.

Dobrym wstępem do edukacji w muzeum są działania szkolne prezentujące za pośrednictwem filmu wystawy plastyczne, różnorodne zbiory muzealne. Próba zachęcenia do odwiedzenia muzeum może być odszukanie przez młodzież w swoim środowisku pomnika, przykładu rzeźby lub płaskorzeźby na budynku i przygotowanie fotograficznej dokumentacji, którą będzie można wykorzystać na lekcji. W tym kontekście zmiany „bycia”, form poznawania rzeczywistości, uwagę zwraca nowe pojęcie – muzeum narracyjne, w którym zwiedzający nie tyle chce widzieć i wiedzieć, ale przeżywać i uczestniczyć. Ta stosunkowo nowa formuła zaczyna się coraz bardziej upowszechniać. Innym przykładem możliwości odwiedzenia muzeum, zwłaszcza w sytuacji, kiedy instytucja tego typu nie jest zlokalizowana w środowisku zamieszkania uczniów, jest telewizja: „Kamera telewizyjna to jeden ze środków umożliwiających popularyzację sztuki za pośrednictwem muzeum. Bardzo wiele szkół w Polsce nie ma niestety możliwości korzystania na co dzień z usług muzeum” (Grzegorzewski, 1978, 62). Każda forma zachęty do korzystania z dziedzictwa ulokowanego w muzeum czy galerii,

a także w otwartej przestrzeni jest dobra, bo pozwala wzbogacać człowieka. Odnajdujemy się w muzeach, galeriach, zdaje się mówić Tadeusz M. Siara. Niech jego słowa – artysty grafika – będą jedną z form zachęty: „Tworzenie to szczęśliwy życiowy traf, przywilej zajmowania się tym, co mnie martwi, cieszy, co mi się podoba. To jest mój komunikat do Kogoś. Tak jakbym pisał listy, wkładał do butelki i wrzucał do morza – z nadzieją, że Ktoś znajdzie, odczyta...” (Siara, b.r., 9). W pracach artysty zasadniczo nie pojawiają się postaci. „To prawda, ale moim zdaniem człowiek tam jest, był przed chwilą, za chwilę będzie... A mnie tam nie ma? A Ciebie? Patrzymy, więc jesteśmy” (Siara, b.r., 9).

Mimo że to najmłodsza z klasycznych dziedzin sztuki, to jej popularyzacja z uwagi na możliwości upowszechnienia wydaje się zyskiwać największe rzesze odbiorców. Film, dysponujący ogromnymi możliwościami przekazu treści dokumentalnych i fabularnych, obecny w rzeczywistości społecznej od końca XIX wieku, zyskał szybko grono odbiorców, a także twórców zainteresowanych tą dziedziną sztuki. Film od samego początku stanowił narzędzie opisywania rzeczywistości, prezentowania losów człowieka, jego miejsca w rzeczywistości społecznej. Był i nadal pozostaje formą artystycznego komunikatu płynącego z ekranu, będącego egzemplifikacją refleksji autora scenariusza, dokumentalisty czy reżysera. „Słowo *art* wywodzi się z łacińskiego *ars* i oznacza sposób bycia, ludzką aktywność. Stąd się wzięło francuskie *art* [sztuka], a później *artisan* [rzemieślnik] – ten, kto wykonuje jakieś rzemiosło. Mówi się o medykach, że uprawiają sztukę medycyny. Od wieku XVIII, a zwłaszcza w XIX sztuki piękne zaczęto łączyć z technikami przedstawiania piękna: malarstwem, rzeźbą, poezją, muzyką, wreszcie z filmem nazwanym »siódmą sztuką«, choć nie bardzo wiadomo, jakie było sześć pierwszych” (Clément, 2010, 130). Jest zatem film sztuką, która podobnie jak teatr łączy pozostałe dziedziny sztuki: literaturę, plastykę, architekturę, muzykę – tworząc specyficzną kompozycję. To znamienne, jak niewiele osób dostrzega w filmie wspomniane dziedziny, które sprawiają, że film ma szansę powstać. W publicznym obiegu prezentowany jest w salach kinowych, instytucjach kultury specjalnie przeznaczonych do jego emisji, jak również w obiegu domowym za pośrednictwem telewizji lub innych nośników medialnych. To jednak kino kojarzy się ze szczególną percepcją filmu w ciszy, w gronie osób zainteresowanych tym samym tematem. Różnorodność tematyczna sprawia, że film stanowi znakomite źródło wiedzy, materiał socjalizacyjny i refleksyjny. Podejmując różną tematykę, opisując przeszłość lub współczesność poszczególnych kontynentów/krajów, losy zróżnicowanych kulturowo społeczeństw, film ukazuje codzienność ludności – jej radości i problemy, stanowiąc mozaikę w zakresie społecznym, socjologicznym, psychologicznym i kulturowym. Tym samym różne gatunki filmowe mogą stanowić materiał edukacyjny uzupełniający treści opracowywane w szkole. Współczesne kino to filmy czarno-białe, w konwencji kina niemego oraz filmy wykorzystujące najnowsze technologie. Zdaniem znakomitego reżysera Francisa Forda Coppoli kino coraz częściej

będzie ewaluowało w stronę widowisk multimedialnych, wpisując się w obszar 3D, ale nie stanowi to w ogóle zagrożenia dla kina, także tego w dawnym wydaniu. „Kino jest zbyt ciekawym i żywiołowo rozwijającym się wynalazkiem, by zadowolilo się okularami. Wciąż znajduje się na początku drogi. Teatr istnieje tysiące lat. Powieść – czterysta. Kino powinno się otworzyć na wizjonerów, ludzi kreatywnych, obdarzonych wielką wyobraźnią, którzy dzięki cyfrowym technologiom przestawią je na inne tory. Potrzebny jest ktoś taki jak Goethe: genialny poeta i dramaturg z naukową pasją, kto wyrwie przemysł filmowy ze stagnacji. Horyzont zmian jest nieograniczony. Powstrzymują nas przyzwyczajenia czy uprzedzenia o tym, jak ma wyglądać i czym ma być kino” (Wróblewski, 2016, 80–81).

Niezależnie od kierunku, w jakim będzie ewaluowało kino, można założyć, że zawsze przekaz zawarty w danej produkcji będzie atrakcyjny dla działań edukacyjno-wychowawczych. Nauczyciele w ramach pracy edukacyjno-wychowawczej mogą korzystać z materiałów filmowych w szkole, ale także organizować wyjścia szkolne do kina na konkretny film, niekiedy wzbogacony dyskusją w gronie twórców lub krytyków filmowych. Spotkania z twórcami to wyjątkowo znacząca forma poznania/odczytania treści filmu, ale także inspiracji samych twórców oraz pracy na planie filmowym, organizacji i przebiegu produkcji.

Instytucja kina podlega też pewnemu rozróżnieniu na kina, będące tylko miejscami emisji filmu, które widzowie opuszczają po jego prezentacji, oraz kina studyjne lub Centra Edukacji Filmowej, gdzie poza projekcją filmów odbywają się spotkania dyskusyjne z twórcami, przeglądy tematyczne lub filmów konkretnych twórców, a także prowadzone są działania edukacyjne.

Współcześnie coraz częściej pojawiają się programy, festiwale, formy popularyzacji sztuki filmowej proponowane i przygotowywane przez kina, różne instytucje i organizacje. Pośród wielu form popularyzujących twórczość filmową powiązaną z funkcją edukacyjną warto wspomnieć wieloletnią już edycję Międzynarodowego Festiwalu Filmowego Nowe Horyzonty we Wrocławiu oraz Festiwal Filmu i Sztuki Dwa Brzegi w Kazimierzu Dolnym/Janowcu. Choć wydarzenia te nie są adresowane wyłącznie do młodego widza, to ich charakter, wartość merytoryczna oraz aktywności okołofestiwalowe – koncerty, wystawy, dyskusje, spotkania z twórcami – zasługują na uwagę młodego pokolenia, stanowią bowiem znakomite źródło wiedzy zasadniczo w każdej dziedzinie sztuki. Na szczególną uwagę zasługuje też program Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej: „to projekt o wieloletniej tradycji, który powstał z myślą o edukacji młodych widzów. Jest to program Stowarzyszenia Nowe Horyzonty, oferujący projekcje dla dzieci i młodzieży, przygotowujące młodych widzów do świadomego odbioru filmowych dzieł. Metodycznie opracowane seanse filmowe kierowane są do odpowiednich grup wiekowych. Ambitne, niekomercyjne kino, spotkania z gośćmi, multimedialne prelekcje, dyskusje i warsztaty, interdyscyplinarne materiały dydaktyczne – to wszystko czeka na uczniów i nauczycieli

z przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w kinach realizujących projekt w 40 miastach w Polsce” (Warmuz-Warmuzińska, 2015, 22). W minionym okresie proponowano tematykę dla poszczególnych grup, dla uczniów szkoły podstawowej: *W kinie współczesnym; Dojrzewanie w kinie*; oraz dla uczniów szkół średnich: *Wielokulturowość w filmie; Filmowa historia Polski*.

W wielu miastach funkcjonują kina studyjne, które emitują filmy wybitnych reżyserów, o tematyce zaangażowanej społecznie czy psychologiczne, których treść staje się istotnym impulsem do dyskusji. Dobrym zamysłem świadomych nauczycieli jest propozycja zachęcenia uczniów do uczestnictwa w określonych projekcjach oraz dyskusjach tematycznych, co stanowi dobre wprowadzenie do treści programowych z poszczególnych przedmiotów lub ich uzupełnienie. To dopiero wartościowy nurt dydaktyczno-wychowawczy.

Instytucją, która od lat w Katowicach prowadzi zajęcia dla młodzieży, jest Kino Kosmos, dawne Centrum Sztuki Filmowej, w którym odbywają się pokazy filmowe i prelekcje, prowadzona jest edukacja medialna i cyfrowa obejmująca wykład i film oraz lekcje filmowe z odczytywania kina, cykle ujmujące historię kina w poszczególnych dekadach.

Współcześni twórcy filmowi, podobnie jak twórcy teatralni, posługują się inną materią i środkami wyrazu, ale zamysł opisywania codzienności w wymiarze lokalnym i globalnym ich nie różni, przeciwnie – opisują tę samą rzeczywistość, tylko innymi formami. Owa różnorodność stanowi dodatkowy walor edukacyjny zarówno filmu, jak i sztuki teatralnej. To możliwość spojrzenia na dany temat z innej perspektywy, poprzez inne narzędzia, by jak najgłębiej poznać i zrozumieć prezentowaną treść.

Jak każda dziedzina sztuki, również teatr pełni szereg funkcji, artystycznych i społecznych, wśród których edukacja i wychowanie jawią się jako kluczowe. Od początku pojawienia się teatru w przestrzeni życia człowieka, zasadniczo z każdą epoką postępu cywilizacyjnego funkcje te, a przez to cała sztuka teatralna, mają coraz znaczniejsze możliwości stworzenia udanego sojuszu: sztuki z rzeczywistością społeczną i życiem człowieka. Pełniąc szereg ról społecznych, człowiek nieustannie zmienia maski, przeobrażając się w inną postać, którą w danej chwili ma zagrać. Ta ciągła gra w teatrze codzienności pozwala wykonywać określone zadania, spełniać powinności oraz własne aspiracje. „Człowiek jest aktorem na scenie życia, potrafi wcielać się w różne role, nakładać kolejne maski – i nie jest to jego grzech, ale wielki (boski czy przyrodzony) dar. Ta gra jest grą ontyczną i aksjologiczną: człowiek do-twarza swój byt, sprawdza i realizuje swój potencjał poprzez swoje czyny oraz dążenie do wartości. [...] U Epikura czytamy: »Pamiętaj, że jesteś aktorem grającym rolę w widowisku scenicznym, a do tego w takim widowisku, jakie spodobało się demiurgowi ułożyć [...]. Jeżeli chciał, żebyś grał rolę żebraka, staraj się i tę rolę po mistrzowsku odegrać. I tak samo się staraj, kiedy powierzy ci rolę chromego, monarchy albo

szarego obywatela. Twoją bowiem jedynie jest rzeczą powierzoną rolę odegrać pięknie, sam wybór natomiast roli jest sprawą kogoś innego». Będąc częstką rozumnego ładu świata, człowiek musi jedynie dbać o rozpoznanie tej rozumności i działanie zgodne z zamiarami opatrności – *logosu* – *pneumy*. Nie on sam jest reżyserem igrzyska świata i własnego losu, a jego aktorstwo ogranicza się do opisu w jednej tylko, narzuconej przez fatum masce” (Zowisło, 2016, 239–240). Maską identyfikowaną ze sztuką teatralną, z obrzędami magicznymi i religijnymi, jest formą zasłony ukrywającej nie tylko twarz, ale i całe ciało po to, by ukryć jednostkę ją noszącą, ale też by mogła ona przybrać odmienną postać. „Sama maska jest bytem zamaskowanym, przyjmuje różne oblicza, a spoza jej rozlicznych kształtów i grymasów przemawia do człowieka wielogłos egzystencjalnych znaczeń, fundamentalnych dla ludzkiego rozumienia, trwania, samopoznania, urzeczywistnienia” (Zowisło, 2016, 242). Jest zatem maska nie tyle symbolem, rodzajem parawanu, ale potrzebą umożliwiającą codzienne funkcjonowanie. „Życie człowieka jest teatrem. Człowiek nie jest nagą egzystencją, a rola społeczna, maska, imię, insygnia pozycji, gesty ciała to formy koniecznego ucieleśnienia, dzięki któremu »człowiek staje się człowiekiem, podmiotem swojej roli. Kto traci strój, traci twarz, godność, jaźń«” (Zowisło, 2016, 241). Na bazie tych refleksji można powiedzieć, że metafora teatru to nie element marzeń, wyobraźni, ale niemal realna konieczność codzienności.

Nieprzychylna, niegościnna i nieprzewidywalna współczesność zdaje się „pochłaniać” jednostkę, która coraz częściej doświadcza szeregu problemów, lęku, osamotnienia, alienacji, marząc o spokoju i poczuciu bezpieczeństwa. Już Rousseau „w swoich pracach sporo miejsca poświęca zjawisku alienacji – przedstawia je w aspekcie psychologicznym, społecznym i moralnym. Znamienny pod tym względem jest słynny *List o widowiskach*, w którym przedstawia teatr jako modelowy przykład istnienia wyalienowanego. W ogóle obraz teatru nasuwa się Rousseau jako najbardziej odpowiedni symbol do opisu ludzkiego życia – jak w soczewce skupia on i uwydatnia wszelkie skłonności, pragnienia i ambicje człowieka” (Zowisło, 2016, 237). Jest zatem spektakl teatralny opisem równoległej lub tożsamej rzeczywistości, której doświadcza jednostka. Można zatem zapytać, czemu ten opis ma służyć? Odpowiedź zawiera niniejsza refleksja: „Teatr [...] zmusza człowieka do pogłębionej refleksji nad kształtem dzisiejszego świata, nad człowiekiem, jego pragnieniami, potrzebami, ambicjami i klęskami” (Olszewska-Gniadek, 2009, 68). Treść prezentowanej sztuki stanowić może pole poznania rzeczywistości, której jednostka doświadcza, ale w innym wymiarze, pozwalając spojrzeć na własne życie z nowej perspektywy. Warto pamiętać, że: „Teatr wytwarza nie tylko »towary«, »produkty«, ale określone relacje między ludźmi” (Kowalewicz, 1992, 119). W coraz większej liczbie środowisk lokalnych naszego kraju dostrzegamy zaangażowane działania teatrów dramatycznych w społecznych procesach rewitalizacyjnych. Repertuar spektakli teatralnych, działania okołoteatralne w istotny sposób zmieniają przestrzeń społeczną oraz

modelują zachowania i relacje międzyludzkie. Pełną ilustracją społecznych oddziaływań sztuki teatralnej w przestrzeni społecznej jest przykład działalności Teatru im. Heleny Modrzejewskiej w Legnicy, Teatru Dramatycznego im. Jerzego Szaniawskiego w Wałbrzychu czy Teatru Łażnia Nowa w Nowej Hucie (zob. Wilk, 2010). Realizacje spektakli w budynkach teatralnych oraz w przestrzeniach wspomnianych miast, zaangażowanie do współtworzenia miejscowej ludności, zarówno dorosłych, jak i młodzieży, spowodowało, że mieszkańcy doświadczający marginalizacji, wykluczenia społecznego uzyskali zredefiniowaną tożsamość, która pozwoliła im na odbudowę poczucia integracji i przynależności do danej społeczności. Teatr okazał się skutecznym narzędziem przyczyniającym się do zaistnienia zmian, do poprawy i rozwoju funkcjonowania indywidualnego i społecznego. Przywołane działania podejmowane we wspomnianych przestrzeniach od początku okresu transformacji w pewnym zakresie były konsekwencją doświadczeń innych zespołów teatralnych kierowanych przez światowych twórców, realizujących niezmiennie społeczne idee teatru u jego zarania. Twórcami, dla których społeczne funkcje w teatrze są co najmniej równoważne z artystycznymi, są Augusto Boal i Eugenio Barba. „Brazylijski reżyser Augusto Boal pojmuje teatr jako formę bezpośredniego działania w obronie pokrzywdzonych [...]. Według Boala »teatr uciskanych« wyznaje dwie fundamentalne zasady: 1) pomóc widzowi stać się protagonistą akcji dramatycznej, tak, że może on 2) te osobiście praktykowane w teatrze działania zastosować w realnym życiu” (Kowalewicz, 1992, 120). Podobnie jak Joseph Beuys: „Zespół Boala pragnie w różnoraki sposób zainicjować dyskusję wśród ludzi, z którymi pracuje, chce wznieść ducha protestu, pobudzić dążenie do samorozwoju. Poznając i rozumiejąc własną sytuację ludzie winni podjąć czynności prowadzące do jej przebudowy” (Kowalewicz, 1992, 120). Teatr Eugenio Barby w jeszcze szerszym zakresie „wkracza” w rzeczywistość, ukazując swoją twórczością, że teatr niezmiennie stanowi dobro kulturowe, umożliwiające wzajemne poznanie, pozwalające na dokonanie „wymiany naturalnej”. „Sam termin ma bogatą dokumentację w klasycznych tekstach antropologicznych. Dwa plemiona mieszkające po różnych stronach rzeki spotykały się czasem, by wymieniać towary. Każdy wymieniał to, co posiadał. »My tworzymy dobra kulturowe« [...]. Eugenio Barba, twórca *Odin Teatret*, założyciel Międzynarodowej Szkoły Antropologii Teatru (ISTA), znakomicie łączy ludowe i elitarne formy teatralne, bazując i ukazując określone tradycje, pozwalając aktorom na zróżnicowane formy ekspresji. W swoich projektach posługuje się metaforami i przeobrażeniami kulturowych znaczeń, prezentując naturalną lub metaforyczną przestrzeń życia człowieka uwikłanego w indywidualne i społeczne, utkane problemami losy. Obaj twórcy realizując swój teatr w trzech formach działania: teatr-obraz, teatr-forum, teatr-niewidzialny, nawiązując niezmiennie do źródeł tej dziedziny sztuki, prowokują współczesnych widzów do refleksji, namysłu i działania/zmiany. Przedstawienie jest zawsze impulsem do nawiązywania bezpośredniego kontaktu z innymi”

(Kowalewicz, 1992, 120). Niezmienna pozostaje odwieczna prawda: „Teatr musi być zanurzony w świecie, by móc przeciwstawić się rzeczywistości” (Kyzioł, 2013, 83).

Przywołałam niniejsze przykłady jako możliwe propozycje, które – w pewnym zakresie – stanowić mogą inspirację do rodzimych rozwiązań scenicznych zaangażowanych w problematykę społeczną. W rzeczywistości rodzimej widzimy coraz więcej instytucji kultury – teatrów, które obok klasycznej działalności artystycznej realizują swoiste programy zorientowane na najistotniejsze współczesne problemy społeczne. Owe działania przybierają różną formę: spektakli teatralnych z udziałem amatorów/publiczności, spotkań z artystami, czytania dramatów i poezji, dyskusji ze specjalistami w poszczególnych obszarach. Działania te kierowane są do wszystkich grup wiekowych, zespoły często angażują do przygotowania danych projektów wolontariuszy, którymi najczęściej jest młodzież. Wśród zespołów podejmujących działalność pozateatralną należy wymienić m.in.: Teatr im. Heleny Modrzejewskiej w Legnicy, Teatr Dramatyczny im. Jerzego Szaniawskiego w Wałbrzychu, Teatr Łąźnia Nowa w Nowej Hucie, Teatr Kamienica w Warszawie, Teatr Polonia i Och-Teatr w Warszawie, Teatr Śląski im. S. Wyspiańskiego w Katowicach.

Nie tylko w miastach funkcjonują zawodowe zespoły teatralne swoją działalnością wpisujące się w przestrzeń społeczną. W Polsce można wskazać także amatorskie zespoły teatralne, angażujące miejscową ludność – wsi, miasteczek – współtworzącą zespoły artystyczne. Warto wymienić Zespół Teatralny w Dynowie, który uczestniczył w projekcie „Lato w teatrze”. Projekt Instytutu Teatralnego im. Zbigniewa Raszewskiego w Warszawie finansowany ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego miał na celu popularyzację pedagogiki teatralnej. Projekt obejmował warsztaty artystyczne dla dzieci i młodzieży z zakresu pedagogiki teatru. Kolejny przykład to Amatorski Teatr Fredreum w Przemyślu, aktywnie wpisujący się w budowę społeczeństwa obywatelskiego. Innym dynamicznie działającym zespołem jest Stowarzyszenie Teatralne „Gardzienice”. Podstawowym zamysłem twórców jest współdziałanie z publicznością. „Gardzienice szukają enklaw kulturowych, czyli takich miejsc na ziemi, w których ludzie zachowali specyficzną więź ze środowiskiem naturalnym [...]” (Kowalewicz, 1992, 126). Gardzienice to nawiązanie do tradycji kulturowej danego regionu/przestrzeni. Praktyka Gardzienic to określenie miejsca człowieka w świecie, w znacznym stopniu poprzez muzykę. Triada Gardzienic: spektakl, wyprawa, zgromadzenie. „Zgromadzenie to zwołanie pewnej liczby ludzi do wybranego miejsca po to, aby w tym miejscu ujawnić, wydać z siebie prawdę kulturowego i ludzkiego istnienia danej społeczności. Zgromadzenie jest nie tylko formą komunikowania się, ale wzburzeniem, wzniesieniem podskórnych prądów kultury danej enklawy społecznej” (Kowalewicz, 1992, 127–128).

Choć przywołane zespoły nie kierują swojej działalności jedynie do młodego pokolenia, to zasługują na szczególną uwagę, kształtują bowiem określone

wartości wśród całej populacji, w której funkcjonuje młodzież, zatem i ona doświadcza płynących „ze sceny” przesłań. Wspomniane amatorskie zespoły teatralne łączą wspólne cele: „popularyzacja kultury, języka polskiego, polskich tradycji narodowych i kulturalnych, prezentowanie wartości i postaw oraz popularyzowanie twórców związanych z miastem i regionem” (Wilk T., 2015, 231).

Jedynie zarysowane tu przykłady szerokiego pola działania sztuki teatralnej wykazują silną więź/potrzebę społeczną, edukacyjną i wychowawczą teatru. W kontekście wychowawczym Halina Witalewska trafnie dokonała operacjonalizacji, wyodrębniając jeszcze pięć podstawowych funkcji wychowawczych teatru: funkcję odradzającą, moralno-polityczną, intelektualną, ludyczną i integrującą (Witalewska, 1979, 228; zob. Witalewska, 1983). I te funkcje zarysowują się w działaniach pedagogicznych instytucji skierowanych do młodego pokolenia.

Trudne sytuacje nie są doświadczeniem tylko dorosłych członków społeczeństwa, zawsze – bezpośrednio czy pośrednio – doświadczają ich również, a może w jeszcze większym zakresie, dzieci i młodzież, dlatego warto przywołać kilka przykładów celowej działalności edukacyjnej teatrów. Doskonałym przykładem wykorzystania wiedzy zdobytej w innej (zagranicznej) przestrzeni jest Centrum Artystyczne Montownia powstałe z inicjatywy Piotra Dudy przy Teatrze Montownia w Warszawie, które organizuje spektakle teatralne, taneczne i muzyczne dla młodzieży. „Opierając się na pomysłach zaczerpniętych ze Szwecji, organizowane są spektakle wyjazdowe do miast/miejscowości, w których nie ma teatru. Prezentacja spektaklu odbywa się w godzinach przedpołudniowych, potem odbywają się warsztaty z twórcami przedstawienia, dyskusje wokół problemów zarysowanych w sztuce, do których zapraszane są osoby reprezentujące zawody, uprawniające do merytorycznego włączenia się w dyskusję, np. lekarze, pedagodzy, socjologowie czy księża” (Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 77). Przykład Szwecji jest o tyle znamieny, że systematyczne działania teatralne w szkołach szwedzkich przyczyniły się znacząco do ograniczenia zjawisk przemocy wśród młodzieży szkolnej. Nie tylko same spektakle, ale rozmowy pospektaklowe pozwoliły zmienić sposób postrzegania rzeczywistości przez młodzież. Wspomniany przykład stał się źródłem inspiracji dla innych twórców/dyrektorów teatrów, by nie tylko zachęcić młodzież do uczestnictwa w sztuce, ale by nauczyć się rozumieć przesłania/treści, jakie niesie dane przedstawienie.

Działania edukacyjne teatru to także propozycja formy spędzania czasu wolnego. W Legnicy, szczególnie od lat dziewięćdziesiątych, tj. od czasu nastania dyrektora Jacka Głomba, nauczyciele prowadzą aktywną politykę zachęcającą młodzież szkolną do uczestnictwa w spektaklach teatralnych i działaniach okołoteatralnych, wskutek czego w teatrze pojawiają się uczniowie nie tylko liceum ogólnokształcącego, ale także technikum górniczego i szkół zawodowych. Zaangażowanie dyrektora i artystów spowodowało uruchomienie w mieście Centrum Edukacji Dzieci i Młodzieży oraz powołanie w dzielnicy Piekary – społecznie

i socjalnie mocno zaniedbanej – Świetlicy Artystycznej dla Dzieci i Młodzieży, którą prowadzą m.in. aktorzy miejscowego Teatru.

Również w Teatrze Łąznia Nowa w Nowej Hucie zespół Teatru wraz z dyrektorem Bartoszem Szydłowskim realizuje z aktywnym udziałem mieszkańców spektakle będące znakomitym polem edukacyjnym dla młodzieży, która często jest angażowana do spektakli, nie tylko w roli statystów. W pomieszczeniach teatru zaaranżowano również Świetlicę dla Dzieci i Młodzieży z lokalnego środowiska, mogących się rozwijać nie tylko w zakresie sztuki teatralnej. Dyrektor Szydłowski organizuje od lat pospektaklowe spotkania dyskusyjne, odnoszące się do prezentowanych w spektaklu treści, na które zaprasza osoby z różnych grup wiekowych, zwłaszcza młodzież. Szydłowski zauważa, że „takie miejsca jak teatr są po to, by uczyć zadawania pytań. Żeby dotrzeć do młodzieży, trzeba ją potraktować tak poważnie, jak traktujemy siebie. Krystian Lupa nigdy nie krytykuje młodzieży, nie narzeka na niezrozumienie ze względu na pokoleniowe różnice, jest ciekawy młodych ludzi, ich wrażliwości, zaleca podmiotowe traktowanie” (Wilk, 2010, 328). I właśnie temu służą dyskusje pospektaklowe.

Interesującą aktywność edukacyjną skierowaną do młodzieży podejmuje także Teatr w Wałbrzychu: są to warsztaty finalizowane etiudami teatralnymi, konkursy dla młodzieży na sztukę, organizacja Dni Młodego Teatru, w ramach których prezentowane są spektakle szkolne. „Teatr wałbrzyski dużą wagę przywiązuje do działań edukacyjnych, których celem jest zachęcenie młodzieży do podejmowania wyzwań artystycznych, zarówno praktycznych, jak i teoretycznych” (*Materiały...*, 2006; zob. Wilk, 2010, 328–329).

Wartym uwagi przykładem edukacyjnych i – co ważniejsze – niezamierzonych działań jest wydarzenie sprzed dwu dekad w Teatrze Ludowym w Nowej Hucie za sprawą ówczesnego dyrektora Jerzego Fedorowicza, który chcąc zapewnić widownię i bezpieczeństwo swoich widzów w drodze do teatru, przygotował z członkami dwóch przeciwstawnych i walczących ze sobą subkultur – punków i skinheadów – przedstawienie (we fragmentach) *Romeo i Julia*, przyczyniając się w ten sposób do zaprowadzenia spokoju w skonfliktowanym środowisku (Fedorowicz, 2007, 128–134). Pedagogiczny sukces Fedorowicza, szeroko opisywany poza granicami kraju, ukazał, jak niewiele potrzeba – uwagi, zrozumienia, obecności – by młodzi ludzie funkcjonowali bez przemocy, rozwijając własne zainteresowania.

Teatry pełnią funkcję edukacyjną nie tylko poprzez specjalnie proponowane formuły, ale także, a może w przeważającej mierze, za sprawą repertuaru. Gdyby prześledzić repertuary teatralne, okazałoby się, że każdy spektakl, niekonięcznie kierowany do młodego pokolenia, ma walory edukacyjne, które mogą zostać dostrzeżone przez starszą widownię, „realizując” wśród niej program edukacyjny. Takim przykładem jest spektakl *Kopciuszek* Anny Smolar w Teatrze Starym w Krakowie, który można uznać za formę terapii. Spektakl bowiem: „śmiało podejmuje temat radzenia sobie ze śmiercią, opiera się na cierpieniu Kopciuszka

po stracie matki. To coraz silniej obecny wątek w literaturze i teatrze dla dzieci – osvajanie śmierci, która w życiu codziennym jest tak stabuizowana i wypierana. Teatr jest idealną, bo bezpieczną i napędzaną przez fikcję, przestrzenią do osvajania największych lęków. Więc ten spektakl też będzie miał szansę działać wyzwalająco. I również będzie pokazywał drogę do nabierania sił, podejmował temat dojrzewania i uczenia się gotowości do życia” (Kyzioł, 2017a, 78). Takich przykładów spektakli podejmujących konkretne, trudne problemy, z którymi zmagają się młode pokolenie, w rodzinnych teatrach jest wiele, co sprawia, że nie tylko zajęcia *stricte* edukacyjne kierowane do młodzieży mają walory edukacyjne.

Aktywność teatralna widoczna jest również w formach festiwalowych. Liczne tego typu projekty ogniskują w jednym miejscu wiele spektakli opisujących dany obszar tematyczny lub skupiający się na innych aspektach, np. artystycznych. Spośród wielu warto wspomnieć Warszawski Festiwal Teatralny, Międzynarodowy Festiwal Teatralny Boska Komedia, cyklicznie organizowany przez Teatr Łażnia Nowa w Nowej Hucie, Festiwal Szekspirowski w Gdańsku, Festiwal Szkół Teatralnych w Łodzi czy Festiwal Sztuki Reżyserskiej „Interpretacje” w Teatrze Śląskim im. S. Wyspiańskiego w Katowicach.

W każdym badanym regionie młodzież ma do dyspozycji, nawet jeżeli nie w miejscu zamieszkania, to w niedalekiej odległości, teatr, który w zakresie działalności programowej lub w ramach działań okołoteatralnych podejmuje aktywności *stricte* edukacyjne kierowane m.in. do młodzieży. Takie działania prowadzi wspomniane już środowisko krakowskie – nie tylko w przestrzeni Nowej Huty, środowisko warszawskie, a także w istotnym wymiarze teatru katowickie. Katowice dysponują kilkoma scenami: Teatr Żelazny, Teatr bez Sceny, Teatr Korez czy największa scena teatralna w mieście – Teatr Śląski im. S. Wyspiańskiego. Każdy z nich oferuje programy edukacyjne dla młodzieży, a dodatkowo Teatr Śląski prowadzi od lat zajęcia edukacyjne. Jedną z form jest Studium Wiedzy o Teatrze prowadzone przez Renatę Goliasz-Janiszewską w comiesięcznym cyklu. „Podstawowe cele przyświecające tej formule to zapoznanie młodzieży z historią teatru, z twórczością dramatyczną młodych autorów, kierunkami rozwoju współczesnej sztuki teatralnej, pogłębianie wiedzy o teatrze jako instytucji społecznej, uświadamianie wielu funkcji, jakie obecnie, a także w przeszłości, spełnia teatr. [...] Kwestią podstawową w szeroko rozumianej edukacji teatralnej jest zmotywowanie młodzieży do zainteresowania się teatrem, co w dobie szerokiego i łatwego dostępu do kultury masowej – która nie zawsze proponuje treści i formę przekazu na pożądanym i społecznie akceptowanym poziomie – Internetu oraz innych środków przekazu nie jest zadaniem łatwym” (Wilk, 2007, 155). Studium Wiedzy o Teatrze to cykliczne, comiesięczne spotkania młodzieży oraz osób starszych z aktorami, reżyserami, dramaturgami, scenografami i inni reprezentantami zawodów scenicznych. Są znakomitą formą poznania i rozwoju, spotkania z artystami, którzy ilustrują życie lub marzenia poprzez własną aktywność/twórczość.

Inną formą edukacji są lekcje teatralne, poświęcone organizacji pracy teatru, zapoznaniu się ze wszystkimi zawodami osób pracujących w teatrze, w grupie artystów – aktorów, reżyserów, scenografów, choreografów i kompozytorów, w grupie pracowników administracyjnych – obsługujących funkcjonowanie teatru, bileterów, szatniarzy, oraz w grupie pracowników technicznych: elektryków, maszynistów, krawców, techników, garderobianych i charakteryzatorów. Dostępne są też warsztaty edukacyjne wprowadzające młodzież w świat teatru, warsztaty tematyczne o kulisach teatru – garderobie, dekoracjach, magazynach, orkiestronie, maszynowni, pracowniach krawieckich czy stolarskich. Zajęcia te to też szansa poznania specyficznych zawodów związanych z pracą w teatrze.

Cenną inicjatywą podejmowaną w mieście od kilku lat przez Teatr Śląski w okresie wakacyjnym są Letnie Ogrody Teatralne. Oferta tego projektu obejmuje spektakle dla różnych grup wiekowych i jest doskonałym pomysłem na spędzanie czasu wolnego w wakacyjne dni w rodzinnym gronie, możliwością zainteresowania młodzieży sztuką teatralną w lekkiej formie, najczęściej komedii lub farsy.

Teatr i film to dyscypliny sztuki, które intencjonalnie, ale i mimochodem zachęcają do stawiania pytań, poszukiwania odpowiedzi, badania świata, prób objaśniania go i głębszego rozumienia, co w dobie wielokulturowości i globalizmu ma podstawowe znaczenie, prowadzi bowiem do uznania praw innych i tolerancji. Jednocześnie ukazanie losu człowieka w codzienności społecznej to ważny aspekt humanizujący, co stanowi bodaj najistotniejszy czynnik edukacji i wychowania młodego pokolenia.

W formule prowadzonych analiz pozostała jeszcze jedna instytucja, którą należy wyeksponować jako miejsce edukacji muzycznej – jest nią filharmonia/sala koncertowa. Miejsce to jest przestrzenią prezentowania przede wszystkim klasycznych utworów muzycznych lub muzyki powszechnie uznanej za wartościową. To też ważne miejsce ukazywania innej dziedziny sztuki – architektury budynku, przestrzeni wewnętrznej, która sama w sobie najczęściej jest dziełem sztuki. Dodatkową perspektywą jest osoba muzyka, piękno i różnorodność instrumentów występujących w orkiestrze. Słusznie zauważa się, że: „Słuchacz nigdy nie jest odbiorcą samej muzyki, ale całego jej terytorium. [...] Muzyka pozwala na uchwycenie przedmiotów i zdarzeń, a także człowieka w ich organicznym związku, we wspólnym dążeniu – skupieniu – wokół jednej idei: rytm muzyczny staje się rytmem wszechrzeczy; kierunek przebiegu muzycznego okazuje się perspektywą o wymiarze kosmicznym” (Losiak, 1999, 100). Edukacja muzyczna powinna stać się stałą formułą podstawowych środowisk wychowawczych, zarówno rodziny, jak i szkoły. „Muzyki trzeba się uczyć po to, żeby więcej słyszeć, więcej odczuwać, żeby dodać do rzeczywistości czwarty wymiar. Nazwijmy to uwrażliwieniem. Uczenie się w przedszkolu i w młodszych klasach szkoły podstawowej pomaga w nauce innych przedmiotów – czytania, matematyki. Pomaga w procesie lateralizacji [...]” (Szubrycht 2013, 88). To po-

część edukacji, która winna być kontynuowana w systematycznym wymiarze, dopóki jednostka nie doświadczy potrzeby przebywania w świecie muzyki. Szczególną rolę w kształceniu percepcji i rozumienia muzyki odgrywają rodzice i ich upodobania muzyczne. „Muzyka albo jest w domu obecna, albo nie. Ale można zacząć od bajek takich, sprzed lat, z bogatą oprawą muzyczną, często w wykonaniu Orkiestry Symfonicznej Polskiego Radia. Małe dziecko potrzebuje libretta, opowieści. [...] u nas dominuje kultura obrazkowa, a jak dziecko coś zobaczy, to albo się zachwyci, albo wystraszy, ale już sobie tego nie wyobrazi po swojemu, a to najbezpieczniejsza dla niego forma poznania” (Szubrycht, 2013, 88). Przywołany przykład wprowadzenia małego dziecka w świat muzyki to istotny element kształcenia w późniejszym wieku, kiedy młody człowiek ma już pewne wzorce i upodobania, a nade wszystko zna tę przestrzeń. O roli rodziców w kształtowaniu potrzeb estetycznych, kultury odbioru muzycznego dzieła wspomina Olgierd Łukasiewicz: „Mama uczyła nas wrażliwości na sztukę, często oglądała z nami albumy. W niedzielne popołudnia, a także podczas transmisji Konkursu Chopinowskiego w radiu, zmuszała nas do słuchania, nie wolno było psocić, trzeba było siedzieć i słuchać. Kiedy byliśmy starsi, zabierała nas do filharmonii. Bardzo dbała o nasz rozwój duchowy” (Łukasiewicz, 2014, 91).

Człowiek odkrywa muzyczną sytuację w danej przestrzeni i czasie. Postrzega się jako współtworzący komponent owego zdarzenia albo jako jego obserwator. Każda sytuacja muzyczna warunkuje egzystencjalną samoświadomość jej uczestnika. Muzyka zatem zwraca uwagę człowieka na jego istnienie oraz związki z przestrzenią, w której żyje. Muzyka pozwala oswoić świat i odnaleźć swoje w nim miejsce, a może także go zrozumieć. Powszechna obecność muzyki w przestrzeni życia powinna prowokować do jej poznawania, rozumienia jej sztuki i funkcji społecznych, które ta dziedzina sztuki niezmiennie pełni od początków dziejów. W jakimś zakresie – chociaż w dalece niedoskonałym – zauważa to szkoła. W zdecydowanie szerszym dostrzegają to twórcy – kompozytorzy, artyści/muzycy – którzy nie tylko programowym repertuarem w filharmoniach czy salach koncertowych, ale także celowo opracowywanym programem edukacyjnym kierowanym do wszystkich grup wiekowych pragną „wprowadzić” muzykę w społeczną codzienność. Znakomitym przykładem propozycji muzycznej wpisującej się w potrzeby edukacyjne i społeczne współczesnych pokoleń jest spektakl operowy *Yemaya królowa mórz* (reż. Hanna Marosz, muz. Zygmunt Krauze). Spektakl dla dzieci i młodzieży przygotowany został w Operze Wrocławskiej, premiera odbyła się 1 października 2019 roku. Opera opowiada historię wyjątkowego chłopca Omara oraz jego ojca, którzy uciekają drogą morską przed wojną. W trakcie podróży Omar wypada z łodzi i trafia do podwodnego królestwa bogini mórz – Yemai. W finale opowieści widzowie dowiadują się, czy Omar wróci do ojca z baśniowego świata. To piękna opowieść o uczuciach, o śmierci, stracie, trudnych relacjach, problemach uchodźców oraz odpowiedzialności i prawdzie.

W badanych regionach bezpośredni dostęp do filharmonii lub sal koncertowych nie jest oczywisty, ale też odległość miejsca zamieszkania badanych od najbliższej tego typu instytucji nie przekracza pięćdziesięciu kilometrów, zatem korzystanie z ich oferty, nawet w ograniczonym zakresie, nie jest niemożliwe; przynajmniej dwa, trzy razy w roku, w ramach szkolnych tudzież indywidualnych potrzeb, młodzież może skorzystać z ich oferty.

Jak niemal każda instytucja kultury, filharmonie w Krakowie i Warszawie realizują określone programy edukacyjne – koncerty dla młodzieży, warsztaty artystyczne czy formy łączące różne dziedziny sztuki, np. muzykę i plastykę lub taniec, umożliwiając tym samym młodemu pokoleniu wyrażanie własnej ekspresji. Także Filharmonia Śląska oferuje określony program dla młodego pokolenia, koncerty edukacyjne, lekcje muzyczne czy zajęcia z muzykoterapii, mające na celu przybliżenie istoty i wartości muzyki klasycznej, poznanie instrumentów muzycznych oraz form muzycznych wykonywanych na koncertach. Drugą instytucją muzyczną, która bardzo aktywnie zaistniała w przestrzeni miasta i regionu, jest siedziba Narodowej Orkiestry Symfonicznej Polskiego Radia. Działalność koncertowa oraz edukacyjna pozwalają stworzyć idealną kompozycję kierowaną do wszystkich grup wiekowych. Program edukacyjny NOSPR to cykle edukacyjne dla dzieci, rodziców, nauczycieli oraz całych rodzin. Zajęcia kierowane są już do rodziców z niemowlętami, później – do nieco starszych dzieci w wieku przedszkolnym. Dla dzieci i młodzieży w wieku szkolnym czeka oferta – *Ekstra Klasa* – czyli jednorazowe warsztaty zwieńczone zwiedzeniem sali koncertowej. Inną ofertą edukacyjną NOSPR dla tej grupy wiekowej jest *Kalejdoskop*, czyli muzyczna podróż przez gatunki, style i brzmienia krajów dalekich i bardzo bliskich czy nauka gry na skrzypcach. Znamienne, że najczęściej zajęć *stricte* edukacyjnych przeznaczonych jest dla dzieci najmłodszych i starszych ze szkoły podstawowej, np.: *Pierwsze kroki*, *Współ-Zespół*, co potwierdza, że edukacja muzyczna winna być prowadzona od pierwszych chwil życia. Starsza młodzież szkolna może z kolei uczestniczyć w warsztatach muzycznych oraz koncertach specjalnie przygotowywanych dla młodzieży oraz w koncertach programowych. W trzech sferach aktywności – sala koncertowa, sala kameralna, sala warsztatowa – odbywają się koncerty oraz warsztaty specjalnie przygotowane dla dzieci i młodzieży, np.: *Koncertowy savoir-vivre*, *Mały reżyser dźwięku*, oraz dla dorosłych, np.: *Poczuj skrzypce*. Wspaniałym pomysłem integrującym rodzinę są rodzinne niedziele w NOSPR pod szyldem *Grupa rodzinna* – są to międzypokoleniowe warsztaty na scenie oraz edukacyjne koncerty symfoniczne (*Edukacja...*, 2019, 21).

Niecodziennym przykładem łączenia różnych – czasami bardzo odmiennych – obszarów aktywności człowieka jest inicjatywa z 2018 roku, kiedy to BMW Art Club we współpracy z NOSPR oraz czołowymi polskimi instytucjami kultury przygotowały projekt *Przyszłość to sztuka*. Projekt ten to działania łączące muzykę, balet, operę, sztukę współczesną oraz nowe technologie, stawia-

jący pytania o przyszłość człowieka w relacji ze sztuką, a tym samym wpisujący się w obszar działań edukacyjnych NOSPR.

Inną próbą pozyskania nowej publiczności oraz zaprezentowania ofert koncertowych i edukacyjnych jest dzień otwarty NOSPR – coroczna inicjatywa, która ma zainteresować różne grupy wiekowe. W ramach tego dnia prowadzone są warsztaty muzyczne oraz zwiedzanie siedziby (budynku) połączone z wykładem opisującym jego walory architektoniczne, estetyczne i akustyczne. A ponieważ architektura budynku oraz jego akustyka stanowią unikalne połączenie nie tylko w skali kraju, ta część prezentacji zasługuje zatem na szczególną uwagę.

Poza wspomnianymi przykładami edukacji w instytucjach muzycznych pragnę wskazać inne formy stanowiące doskonałą formę edukacji, z których można korzystać lub czerpać inspiracje do działań podejmowanych we własnym środowisku. Instytucje kultury w naszym kraju organizują wiele koncertów, festiwali muzycznych, niekiedy o randze międzynarodowej, przeznaczonych dla wszystkich, niezależnie od wieku. Niektóre w ramach programu przygotowują szczególną ofertę dla dzieci i młodzieży. Jedną z takich form jest Festiwal Bachowski organizowany w Świdnicy. Poza koncertami muzyki klasycznej w wykonaniu znakomitych wykonawców reprezentujących różne kraje festiwal oferuje muzyczne pikniki oraz koncerty *Bach dla dzieci* w formule przygotowującej młode pokolenie do percepcji muzyki klasycznej. Ciekawym zabiegiem jest prezentacja muzyki nie tylko w jednym miejscu – sali koncertowej, ale także w pięknych, zabytkowych przestrzeniach okolicy Świdnicy, łącząc tym samym różne dziedziny sztuki: muzykę, plastykę i architekturę.

Omawiając edukacyjny wymiar muzyki, warto zauważyć, że niekiedy towarzyszy jej taniec – spektakle baletowe lub koncerty ilustrowane są tańcem klasycznym czy nowoczesnym. Zwracam uwagę na balet, bo i w tym zakresie jako kraj mamy niezwykle osiągnięcia. Balet to połączenie ruchu/choreografii i adekwatnej muzyki, która jest tematyką wykonywanego tańca. W tym układzie niekiedy trudno opisać, czy to taniec ilustruje muzykę, czy muzyka taniec, a to najpełniej zaświadcza o znakomitej harmonii pomiędzy tymi dwoma bytami. Nie bez przyczyny na plakacie promującym Polski Balet Narodowy widnieje napis: „Balet jest sztuką totalną. Można nim opowiedzieć wszystko” (Brych, 2015, 74).

Taniec to odrębna dziedzina sztuki, obecna w przestrzeni życia człowieka tak dawno jak muzyka czy teatr, trudno zatem odmówić jej znaczenia w opisywaniu rzeczywistości człowieka. Jego piękno wydobywa odpowiednio dobrana muzyka, to z nią stanowi połączenie warte odkrycia. Znaczący baletu, odnosząc się do stosunkowo niskiej popularności tej dziedziny sztuki, zauważają, że z Polskim Baletem Narodowym jest tak jak z Muzeum Narodowym: na spektakle z bajkową fabułą przychodzi znacznie więcej widzów niż na spektakle współczesne, trudniejsze w percepcji i zrozumieniu. Dlatego tak ważna jest edukacja i stopniowe wprowadzenie młodego pokolenia w sztukę baletową. Żeby ją zrozumieć,

trzeba rozumieć muzykę i taniec/ruch sceniczny. Dlatego dobrym pomysłem, pomimo że widzów stale przybywa, jest wprowadzenie dla publiczności przed każdym spektaklem (Brych, 2015, 74–76).

Taniec od wieków stanowi integralną formę towarzyszącą człowiekowi i podobnie jak muzyka czy teatr opowiada o losach ludzi. Znamienny w tym względzie jest język, jakim się posługuje. „Taniec sceniczny jest językiem, którym opowiadane są historie. Choć można się spierać, czy jest to język uniwersalny (każdy gatunek tańca posługuje się kodami wykształconymi w danej kulturze) i które z jego »narzeczy« (balet czy taniec współczesny) są bardziej zrozumiałe” (Krzemińska, 2011, 68). Zrozumienie zależy od poziomu i zakresu edukacji, jakiej uprzednio doświadczyła jednostka. Jak każda dziedzina sztuki, także taniec dysponuje własnym językiem, który pozwala na szersze dotarcie do widza. „Język tańca ma swoją składnię, semantykę i pragmatykę, dlatego może być jak każdy inny język przedmiotem namysłu filozoficznego. Nietzsche mówił, że trzeba filozofować, jakby się tańczyło – swobodnie wykraczając poza przyjęte ramy, jednocześnie nie odrywając się od natury, dlatego zatem nie filozofować, tańcząc?” (Krzemińska, 2011, 68). Czy słowa filozofa to tylko metafora, czy konieczność egzystencjalna? Na to pytanie warto, by każdy sam sobie odpowiedział, tym bardziej, że nie każdy taniec jest sztuką, jak zauważał Platon: „[...] o jego artystycznej ekspresji można mówić wtedy, gdy poprzez ruch i strukturę wyraża emocje, stany ducha, opowiada historie” (Krzemińska, 2011, 68).

Uwzględniając zaangażowanie instytucji kultury w proces wspomagania edukacji artystycznej/kulturalnej, znamieną informacją jest diagnoza, jakie instytucje kultury, z których oferty może korzystać, dostrzega młode pokolenie w swoim środowisku.

W grupie młodzieży ze szkoły podstawowej w Katowicach prawie wszyscy uczniowie wskazywali na obecność teatru, kina i muzeów. Uczniowie wskazując teatr, mieli na uwadze jedynie Teatr Śląski, mimo że w mieście funkcjonują jeszcze inne sceny. Pozostałe instytucje odnotowały po kilka wskazań: galerie – cztery osoby; biblioteka – trzy osoby; filharmonia – jedna osoba; NOSPR – trzy osoby. Jedna osoba wprost stwierdziła: *Nie interesuję się tym*. Przedstawione rezultaty rozmów głęboko zastanawiają, świadczą bowiem o tym, że instytucje te nie „istnieją” w rzeczywistości młodego pokolenia. Zastanawiające jest szczególnie to, że młodzież nie postrzega biblioteki jako instytucji kultury.

W grupie młodzieży z miasta w woj. małopolskim trzynaście osób wymieniło Miejski Ośrodek Kultury. To wskazuje, że uczniowie nie w pełni identyfikują instytucje kultury, a przecież mają w systemie szkolnej edukacji zajęcia z przedmiotów artystycznych; rzadko, ale uczestniczyły także w ramach szkolnych wyjazdów w ofertach takich instytucji. Znamienne, że żaden z uczniów nie wskazał funkcjonującego od 1990 roku Muzeum Górnictwa Rud. Siedmiu z uczniów stwierdziło, że w mieście nie ma żadnych instytucji kultury; uwzględniając funkcjonujące muzeum, przedstawione opinie nie są zgodne z prawdą. To też

zastanawiające, że – jak należy sądzić w perspektywie edukacji ze wszystkich przedmiotów – uczniowie nie mieli okazji do zwiedzenia jego zbiorów, a przecież jego tematyka w pełni wpisuje się w historię i codzienność tego miasta.

W dwóch diametralnie odmiennych środowiskach pod względem obecności instytucji kultury wypowiedzi młodzieży ujawniają znaczne deficyty w zakresie wiedzy o obecności i funkcjonowaniu tych instytucji.

Inny wymiar mają wypowiedzi młodzieży z gimnazjum w Katowicach: tu wszystkie badane osoby wskazały na teatr, kino i – co znamienne – filharmonię. Jedna osoba stwierdziła: *Wszystkie instytucje kultury funkcjonują w Katowicach*. W znakomitej większości młodzież wskazywała NOSPR – szesnaście osób; muzeum – czternaście osób; galerie – dwanaście osób. W badanej grupie podobnie jak w poprzednich tylko trzy osoby postrzegają bibliotekę jako instytucję kultury. To budzi zastanowienie i potwierdza to, co już wcześniej ujawniono, że wielu nie uznaje literatury za dziedzinę sztuki.

W drugiej grupie gimnazjalistów (wieś, woj. mazowieckie) wyniki kształtowały się zgoła odmiennie z powodu braku instytucji kultury na wsi. Dwie osoby wskazały bibliotekę mieszczącą się w siedzibie gminy. Pozostałe osiemnaście osób zgodnie stwierdziło, że w ich miejscowości nie funkcjonują żadne instytucje kultury.

Zastanawiające wypowiedzi uzyskano w grupie licealistów, którzy zgodnie dostrzegli istnienie muzeum. W Świętochłowicach funkcjonują jeszcze kino i biblioteki, ale to zauważa zaledwie kilka osób. Interesujące, że młodzież licealna nie postrzega kina czy biblioteki jako instytucji kultury, nawet jeżeli z nich na co dzień nie korzysta.

Wypowiedzi badanych pokazują, że obecność instytucji kultury w miejscu zamieszkania nie świadczy jeszcze, że są one dostrzegane przez młodzież. Wiele osób nie identyfikuje przykładowo biblioteki czy kina jako instytucji kultury i to winno stać się znaczącą informacją dla środowisk wychowawczych odpowiedzialnych za edukację kulturalną młodzieży. Zróżnicowane dane dotyczące świadomości w zakresie obecności instytucji kultury we wszystkich badanych grupach nie muszą świadczyć o zupełnym braku zainteresowania poszczególnymi dziedzinami sztuki, a także uczestnictwie młodzieży w poszczególnych ofertach, co już zostało wcześniej zasygnalizowane. Jak wskazują wypowiedzi badanych, wykorzystywanie oferty placówek kulturalnych: teatrów, kin, muzeów, galerii czy filharmonii nie znalazło dotychczas pełnego zainteresowania ani wśród rodziców, ani wśród nauczycieli, tym samym i uczniowie prezentują stosunkowo ograniczony zakres zainteresowania tymi instytucjami. Świadomość obecności instytucji kultury to jedno, pozostaje jeszcze chęć korzystania z ofert owych instytucji, właściwej zachęty, a w pewnym zakresie również zachęty wizualnej, pewnej fizycznej otwartości. W rzeczywistości znajdujemy wiele przykładów instytucji kultury, które są niezwykle interesujące, ale ich „zewnątrzność”, wejście – zniechęca, budzi niepokój, niepewność. Słusznie wskazuje na to

Anna Skórzyńska, przywołując przykład Poznania: „Przestrzeń instytucji kultury w Poznaniu to na ogół miejsca wydzielone, zamknięte i ograniczone, do których trzeba wejść, w których trzeba umieć się poruszać – odnaleźć odpowiednie sale ekspozycji, warsztatów, spektakli. Wizualna aranżacja tych miejsc nie wskazuje przy tym, że zakłada się tu obecność dziecka – niewiele znajdujemy informacji, obrazów, elementów dekoracji wewnętrznej czy zewnętrznej, adresowanych bezpośrednio do dziecka. Większość instytucji kultury mieści się przy tym w monumentalnych, historycznych budynkach, które nie były, rzecz jasna, projektowane z myślą o dzieciach, a ich wygląd nie stwarza na ogół przyjaznej dziecku atmosfery” (Skórzyńska, 2007, 56). Obawę odczuwają nie tylko dzieci, ale także młodzież czy osoby starsze, które nie są pewne, który kierunek winny obrać, by dotrzeć do celu. To cenna uwaga, zwłaszcza dla administratorów i dysponentów danego obiektu, aby tak zaaranżować wejście oraz dojście do wejścia, by nie budziło ono rozterki i niepewności/trudności w odnalezieniu właściwego miejsca.

Nadal też brakuje teoretycznej podbudowy i praktycznego przykładu ze strony podstawowych środowisk wychowawczych. Łączenie poznania teoretycznego z praktycznym to najpełniejsza forma kształcenia. Trudno w tym względzie nie zgodzić się z refleksją Henryka Szletyńskiego: „Teorie sztuki oddziałują niekiedy z pewną siłą na jej praktykę – bywa tak. Ale mówiąc »teoria« trzeba pamiętać, że ten termin używany jest w paru określonych znaczeniach. Otóż wydaje się, że gdy mowa o teatrze, o jego twórczych ujawnieniach, wówczas teoria oznacza wiedzę tłumaczącą jego rzeczywistość. Roztacza refleksje nad tą rzeczywistością i nad kształtującymi ją działaniami, próbuje porządkować zjawiska poznawczo i wydobywać jakieś ogólniejsze lub szczegółowe esencje. W tym sensie teorie powstają na podstawie praktyki i dopiero tą drogą wydobyte ich rezultaty mogą interesować artystów, krytyków, publiczność, historyków. Natomiast tworzenie teorii, która ma antycypując, zapładniać praktykę, wskazywać – jest rzeczą zwodniczą i najczęściej jałową” (Szletyński, 1979, 17). Zapis ów dotyczy każdej dziedziny sztuki, nie tylko teatru, chociaż w tym obszarze owo rozgraniczenie i istota teorii są bardziej czytelne.

Uwzględniając szeroki dostęp do instytucji kultury w środowiskach badanych, nawet jeżeli dla części respondentów łączy się to z potrzebą przemieszczenia się w odległości do pięćdziesięciu kilometrów, mając na uwadze bogatą ofertę repertuarową, a także zajęcia edukacyjne organizowane w niniejszych instytucjach, postanowiłam poznać stanowisko nauczycieli: czy dostrzegają potrzebę uczestnictwa młodzieży w ofertach kultury. Wypowiedzi ujawniły, że wszyscy nauczyciele dostrzegają taką potrzebę, o czym zaświadczały przywołane wypowiedzi: *Im wcześniej uczniowie mają styczność ze sztuką, tym szybciej mogą spostrzec własne zdolności i to nie tylko w dziedzinach artystycznych. Warunkiem odkrycia w sobie potrzeby uczestnictwa w życiu kulturalnym czasem (jeśli nie została ona wyniesiona z domu) musi być jej pobudzenie poprzez działania np. szkoły. Mądry*

nauczyciel, dobry wychowawca potrafi zainspirować, wykazać (przede wszystkim w praktyce, że kontakt ze sztuką kształci intelekt, wzmacnia wrażliwość oraz rozwija wyobraźnię. Oprócz tego można przy niej przyjemnie spędzić chwile, bo sztuka pozwala zwolnić tempo po męczącym dniu pełnym stresu, a nawet przejawia moc terapeutyczną. Wyrównuje szanse u tych, którzy nie mają czasu na codzienne podziwianie otaczającego piękna oraz wzmacnia naszą moralną sferę; Uczniowie powinni uczestniczyć w ofertach instytucji kultury, to bowiem pomaga w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, estetycznym i społecznym.

Nauczyciele dostrzegają wspomnianą potrzebę, ale uczniowie, jak ilustrują badania i obserwacja, już w znacznie mniejszym zakresie, dlatego postanowiłam poznać stanowisko młodzieży na temat zainteresowania sztuką u ich rówieśników.

W grupie uczniów szkoły podstawowej w Katowicach sześć osób stwierdziło, że rówieśnicy nie wykazują zainteresowania sztuką, w opinii ośmiu osób sztuką interesuje się niewielka grupa spośród znajomych. Tylko sześć osób dostrzega zainteresowanie młodzieży sztuką: plastyką, muzyką i fotografią. To stosunkowo niewiele, zważywszy bezpośrednie funkcjonowanie instytucji kultury.

Jeszcze mniej pozytywne wyniki prezentują wypowiedzi uczniów ze szkoły podstawowej w mieście w woj. małopolskim, w którym poza regionalnym muzeum i biblioteką nie działają inne instytucje kultury. W badanej grupie dwanaście osób stwierdziło, że zauważa zainteresowania sztuką wśród swoich rówieśników: osiem w zakresie dwóch dziedzin: muzyki i plastyki. Dominacja, w obu przypadkach, tych dziedzin łączy się prawdopodobnie z edukacją szkolną lub zajęciami, na jakie można uczęszczać w Miejskim Domu Kultury.

Zdecydowanie większe zainteresowanie sztuką w grupie rówieśniczej dostrzega młodzież z katowickiego gimnazjum. Niemal wszyscy, poza jedną osobą, która nie widzi szerszego zainteresowania młodzieży kulturą, zauważają, że rówieśnicy interesują się różnymi dziedzinami, przy czym najczęściej wskazywano zainteresowanie: muzyką – trzynaście osób; literaturą – osiem osób; plastyką – sześć osób. Pojedyncze osoby wskazywały na: film, teatr, fotografię i taniec.

Analiza wypowiedzi młodzieży z wiejskiego gimnazjum (woj. mazowieckie) wskazuje, że tylko dwie osoby zauważają zainteresowanie rówieśników sztuką, pozostałe osiemnaście osób go nie widzi. Być może zatem bezpośrednio sąsiedztwo instytucji kultury w istotnym stopniu decyduje o wykształceniu zainteresowań artystycznych.

W pewnym zakresie potwierdzają to wypowiedzi młodzieży licealnej ze Świętochłowic. Co prawda trzy osoby uważają, że niewiele jest takich osób wśród ich rówieśników, ale siedemnastu respondentów stwierdziło, że dostrzega zainteresowanie młodzieży sztuką, najczęściej: plastyką i muzyką. Pojedyncze osoby wskazywały na: film, teatr i literaturę.

Przywołane zróżnicowane wyniki mogą mieć wiele uwarunkowań, ale to deficyt edukacji obserwowany we wszystkich środowiskach wydaje się „regulować” zainteresowanie sztuką lub jego brak.

Prowadząc rozważania dotyczące zainteresowania młodzieży sztuką, postanowiłam zapytać ekspertów/twórców, czy ich zdaniem udział młodzieży w ofertach sztuki współcześnie jest znaczący, czy raczej przeciwnie. Wypowiedzi w tej grupie wydają się najlepiej obrazować rzeczywisty stan: *Projekty realizowane specjalnie dla tej grupy wiekowej znajdują zainteresowanie wśród młodzieży, ale uważam, że tylko pewnej grupy, wrażliwej na sztukę; Udział młodzieży jest zadowolający, uwzględniając różne oferty, także medialne, ale wydaje się, że to tylko pewna grupa młodzieży z niej korzysta; Uwzględniając poszczególne dziedziny sztuki, młodzież najczęściej uczestniczy w sztuce teatralnej, inne są mniej popularne.* Pojawiły się też wypowiedzi, które zwracały uwagę na aspekt elitarności sztuki: *Myszę, że młodzież uczestniczy w aktywny sposób w różnych projektach artystycznych, choć niektóre z dziedzin sztuki są dla niej zbyt elitarne i je z natury odrzuca* (Robert Talarczyk).

Młodzież uczestniczy w ofertach kulturalnych, ale jak wskazują obserwacje, wyniki prowadzonych analiz oraz wypowiedzi ekspertów, dotyczy to – w powszechnym wymiarze – tylko części młodych ludzi z całej populacji, co implikuje potrzebę większego zaangażowania nie tyle sztuki, bo jej oferta jest bogata, ale rodziny i szkoły, aby odpowiednimi działaniami zainspirowały młodzież do systematycznego kontaktu ze sztuką.

Nawet ograniczony, ale zauważalny udział młodego pokolenia w prezentacji sztuki spowodował moje zainteresowanie, jakie czynniki decydują, że młodzież angażuje się w dane projekty.

W badanej grupie młodzieży ze szkoły podstawowej w Katowicach wypowiedzi przybrały dychotomiczny wymiar: siedmiu uczniów stwierdziło, że inspiracją są rodzice, szesnaście osób wskazało natomiast na Internet. To medium należy identyfikować z ich indywidualną decyzją, postrzegając Internet jako źródło wiedzy. Część osób zatem wskazała dwa źródła zachęcające do aktywności w tym zakresie. Znamienne, że uczniowie w ogóle nie dostrzegają roli szkoły.

Odmienny zakres wypowiedzi odnotowano w tej samej grupie wiekowej w mieście w woj. małopolskim. Tu dziewięć osób wskazało na rodziców, tylko dla pięciu osób inspiracją był nauczyciel, natomiast osiem osób nie potrafiło określić, kto lub co jest dla młodzieży inspiracją. Dwie osoby z badanej grupy wskazały zarówno rodziców, jak i nauczycieli. To kolejny zastanawiający wynik, ujawniający stosunkowo nikłą rolę szkoły w zachęcaniu uczniów do uczestnictwa w kulturze i sztuce.

W wypowiedziach kolejnej badanej grupy widać większą dojrzałość młodzieży, bowiem tu dziesięć osób stwierdziło, że o korzystaniu z oferty kultury: *decyduje młodzież i ich zainteresowania*, kolejne trzy osoby wskazały również na: *młodzież, ale w porozumieniu z osobami, które składają im określone propozycje.* Dla trzech osób zachętą jest: *atrakcyjność oferty instytucji kultury.* Osiem osób wskazało w tym zakresie na rolę szkoły, siedem osób na rolę rodziców.

Podobna grupa wiekowa – uczniowie z gimnazjum wiejskiego (woj. mazowieckie) – prezentowała odmienne stanowiska. Tylko czterech uczniów wska-

zało na inspirację ze strony nauczyciela, zaledwie dwie osoby – na rodziców, jedna – na indywidualne inklinacje: *Decyduje każdy za siebie, bo jak są tym zainteresowani, to biorą w tym udział, a jak nie, to nie*. Wypowiedź ta, może nie wprost, ale potwierdza brak dostatecznej przedmiotowej edukacji ze strony rodziców i szkoły. Potwierdzeniem niezadowolającego stanu edukacji może być też sytuacja, w której młodzież nie potrafi wskazać osoby lub czynnika decydującego o zainteresowaniu i udziale młodzieży w ofertach kultury.

Najbardziej zróżnicowane wypowiedzi uzyskano w grupie młodzieży licealnej. O różnorodności decyduje tu z pewnością pewna dojrzałość społeczna. Najwięcej, bo dziewięć osób przyznało, że decydują zainteresowania młodzieży, siedem osób wskazało na rolę nauczyciela. Pięciu badanych przyznało, że to rodzice inspirują do udziału w ofertach sztuki. Dziesięć osób opowiedziało się za indywidualną orientacją i pozyskaniem ofert z instytucji lub Internetu. Pojawiły się też wypowiedzi, które wskazywały bezpośrednio na czynnik artystyczny: *Forma realizacji danej sztuki jest istotna, ale też: Artyści, aktorzy, dla nich się chodzi na filmy, do teatru czy na koncerty*. Niniejsze wypowiedzi sugerują zainteresowanie formą artystyczną sztuki – to cenna informacja, potwierdzająca jednak pewne kompetencje, nawet jeżeli tylko w wąskim zakresie. Odnotować należy, że w badanych grupach – poza jednym przypadkiem w grupie młodzieży liceum – nie odnotowano znaczącej roli grupy rówieśniczej, bezpośredniego wpływu, co wydaje się dziwne, bo przecież grupa rówieśnicza to podstawowe środowisko oddziaływań wychowawczych w tym wieku.

Z wypowiedzi wynika, że o obecności młodzieży w życiu kulturalnym najczęściej decydują czynniki osobowe: rodzice, nauczyciel i sama młodzież, a oferta i zainteresowania pojawiają się jako wtórne inspiracje.

W niniejszym zakresie postanowiłam poznać również zdanie ekspertów/ twórców. W wypowiedziach dominowały stanowiska wskazujące na: *atrakcyjność i jakość oferty, jej dostępność oraz pośrednictwo w przekazywaniu opinii, że na coś warto się wybrać, to też nauczyciele, koledzy, przekaz w mediach tradycyjnych i społecznościowych; atrakcyjność oferty, opinia autorytetów i opinia rówieśników, dostęp (cena); linia repertuarowa instytucji kultury; Decyduje sposób „podania”, np. patrząc na branżę muzyczną, można poprowadzić koncert muzyki poważnej w taki sposób, że młodzież nie będzie chciała wracać na kolejny, albo tak, że okaże się dla nich, że klasyka może być interesująca. Dużo zależy więc od charyzmy i sposobu komunikowania się osoby proponującej daną ofertę*. Kolejna wypowiedź nie dość, że zwracała uwagę na aspekty artystyczne, to jeszcze wskazywała aspekty społeczno-lokalne: *dostosowane do preferencji poszczególnych jednostek, reżyser i jego koncepcja, osoby odpowiedzialne za dane dzieło i jego przekaz – który może lub nie musi dotyczyć danej społeczności*. Również eksperci dostrzegają istotną rolę: rodziców, nauczycieli oraz indywidualne zainteresowania. Rolę szkoły i rodziców dostrzega też Krystyna Szaraniec: *Decyzja o uczestnictwie młodzieży w ofercie kulturalnej leży po stronie szkoły, a przede wszystkim programów*

edukacyjnych. Pewną rolę odgrywają rodzice i pasja nauczycieli, którzy mimo braku wskazań programowych znajdują siły na prowadzenie szkolnych grup teatralnych i wyjścia do muzeum, na spektakle, koncerty, wystawy. Niniejsze wypowiedzi w aspekcie udziału młodzieży w ofertach kulturalnych akcentują znaczącą rolę sztuki, jakości i zakresu jej oferty, jednocześnie nawet twórcy dostrzegają istotną rolę rodziny i szkoły w kształtowaniu zainteresowania sztuką.

Uwzględniając edukację szkolną z przedmiotów artystycznych, dostępność instytucji kultury, a także wyniki badań niniejszych i uprzednich informujących o niezadowolającym stanie powszechnego udziału młodzieży w ofercie kultury, zainteresowana byłam, jakie przyczyny tego stanu wskażą badani.

W grupie uczniów szkoły podstawowej z Katowic odnotowano następujące wypowiedzi: sześć osób stwierdziło: *Propozycje są nudne*; pięć osób: *Są nowe technologie, jest Internet, i nie ma potrzeby chodzenia do teatru czy do muzeum*. Pojedyncze osoby wskazywały na: *inne rzeczy do zrobienia; są ciekawsze rzeczy; wolę sport*; dwie osoby wprost powiedziały, że nie lubią sztuki. Myślę, że nie tylko dla mnie intrygujące były wypowiedzi dwóch uczniów, którzy stwierdzili, że nie korzystają z ofert instytucji kultury, bo nie potrafią jej zrozumieć. To zdanie stanowi dla mnie potwierdzenie braku dostatecznej edukacji artystycznej.

Podobnie odczytać można wypowiedzi młodzieży ze szkoły podstawowej z woj. małopolskiego. Pojedyncze osoby twierdziły, że nie korzystają z oferty kultury, bo jest nudna. Inne „wy tłumaczenia” to: *brak chęci; nie chce im się*. Oferta na rynku medialnym jest niemal nieograniczona, dostępność urządzeń medialnych również, toteż młodzież – jak sama zauważa – nie korzysta z ofert instytucji kultury, bo są telefony, Internet, wszystko można znaleźć w internecie. Współczesne zastępowanie naturalnych, bezpośrednich sytuacji, wydarzeń kulturalnych przekazem medialnym jest na pewno prostsze, nie wymaga wysiłku, tylko jednego nie może zapewnić – bezpośredniości. Percepcja, w jakimś zakresie, tylko „przetworzonej twórczości” zyskuje coraz większą popularność. Szkoda, że młode pokolenie tym samym coraz częściej zdane jest tylko na przekaz medialny, bez możliwości wyboru, bo w niewielkim stopniu dba się o to, by ów wybór był możliwy.

Obraz przyczyn braku bezpośredniego uczestniczenia w sztuce dają też wypowiedzi młodzieży gimnazjalnej z Katowic. Najwięcej młodych ludzi wskazywało na brak zainteresowań sztuką – dziesięć osób; preferowanie innych zajęć – osiem osób. Cztery osoby zauważają: *Internet wyparł dla wielu potrzebę bezpośredniego kontaktu ze sztuką*; trzy osoby wskazały: *Gry komputerowe są atrakcyjniejsze: wolę Facebook*. Pojedyncze osoby dostrzegały aspekty artystyczne, które powodują, że młodzież „boi” się sztuki, nie zna jej dobrze i wybiera to, co znane i dla nich łatwiejsze oraz atrakcyjniejsze: *brak wrażliwości na sztukę; nie znają piękna; sztuka wymaga odpowiedniego przygotowania, żeby ją zrozumieć, a ludzie nie są przygotowani; bo tak jest łatwiej i praktycznej; źle przedstawiona oferta*. To też informacja dla rodziców, szkoły i reprezentantów sztuki, jeżeli młodzież

dostrzega takie aspekty. W zebranych materiale znalazły się wypowiedzi wskazujące na nudę i lenistwo. To duża umiejętność: przyznać się do lenistwa, co też winno stać się sygnałem dla wychowawców. Zastanawiające również powinno być zdanie, w którym młody człowiek stwierdza: *Sztuka to oferta dla starszków*.

Brak zainteresowania i inne formy spędzania czasu wolnego znalazły się wśród wypowiedzi drugiej grupy z wiejskiego gimnazjum w woj. mazowieckim. Pojedyncze osoby wskazywały na: *mały kontakt ze sztuką, co skutkuje brakiem zainteresowania oraz lenistwo i brak pomocy w tym zakresie od rodziców*. Pozostałe osoby wskazywały na: *brak zainteresowań; inne upodobania; ponieważ wolą spędzać czas przed komputerem lub w portalach społecznościowych – to najczęściej przywoływane przyczyny niechęci/obojętności wobec sztuki*.

W grupie licealistów nie dostrzegłam istotnych różnic; tu dominujące przyczyny to: *brak zainteresowania – dziesięć osób; nie widzą świata poza komputerem, Internetem, wolą nowe technologie – jedenaście osób; brak takiej potrzeby – pięć osób*. Pojedyncze osoby wskazywały na: *nieciekawe projekty; brak mody na korzystanie ze sztuki wśród młodzieży, sztuka do nich nie przemawia, wolą być w klubach niż chodzić do filharmonii*. Jak w poprzednich grupach, tu też pojawiły się nuda i lenistwo.

Analiza przywołanych wypowiedzi ujawnia, że uwarunkowania nieobecności, braku zainteresowania uczestnictwem współczesnej młodzieży zasadniczo się nie różnią. Ich uważna lektura „zdradza” jednak, że ów deficyt udziału w kulturze to konsekwencja braku dostatecznej edukacji ze strony rodziców – o których prawie nie wspomina młodzież – oraz ze strony nauczycieli. To jednak również, w pewnym zakresie, zbyt wąska promocja instytucji kultury, zwłaszcza dla tych, którzy jej nie dostrzegają mimo obecności w środowisku lokalnym.

Na ten sam temat – przyczyn obecności i nieobecności w ofertach sztuki – zapytano nauczycieli. Tu wyjaśnienia prezentowanych aktywności przybrały następujące formy: *Promocja takich wydarzeń decyduje, ich poziom, to w jakim zakresie zainteresują młodzież*. Wypowiedź ta jednoznacznie lokuje odpowiedzialność po stronie sztuki. Pojawiły się jednak i takie, które wskazują znaczenie podstawowych środowisk wychowawczych: *W mojej ocenie, to pierwotne i najbliższe otoczenie – rodzice/rodzina w największym zakresie wpływa na rozwój, osobowość, potrzebę udziału w życiu kulturalnym, uczestnictwo w sztuce młodych. Duży wpływ ma na to również szkoła, czasem miejsce zamieszkania – bliskość instytucji kultury i dostępność bogactwo ich oferty*. Kolejne wypowiedzi potwierdzają istotność wychowawczą środowisk podstawowych: *Istotna jest tutaj rodzina i dom, w którym się człowiek wychowuje, wzorce rodzinne. Jak rodzice zabierali dziecko do kina, teatru, domu kultury na różne zajęcia, to ono będzie wykazywało potrzebę stałej obecności w takich instytucjach. Dużą rolę odgrywa też szkoła i nauczyciele, którzy wskazują, podpowiadają, zachęcają do udziału w takich projektach*. Pojawiły się też wypowiedzi, wskazujące jednoznacznie rolę rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej i środowiska lokalnego. Nauczyciele do-

strzegają pewne niedostatki wychowawcze i edukacyjne zarówno w środowisku rodzinnym, jak i w szkole.

O przyczyny braku uczestnictwa młodzieży w ofertach sztuki zapytano ekspertów/twórców. W wypowiedziach wymieniano różne kierunki uwarunkowań, spośród których dostrzeżono następujące: *Przyczyn jest kilka, złe nawyki uczestnictwa w kulturze lub ich zupełny brak, konkurencja innych aktywności w czasie wolnym, dostępność oferty oraz brak edukacji w tym zakresie; brak przyzwyczajenia.* W wypowiedziach zwracano także uwagę na osobowe uwarunkowania: *Dla mnie jest taka sztuka – taka jej przestrzeń, która wpływa pozytywnie na moją wiarę – umacnia ją, wyjaśnia pewne zdarzenia, dzięki czemu przychodzi czas na refleksje – dlatego rozumiem, że nie każdemu się to może podobać, zależy od gustu i systemu wartości, jakim kieruje się dana osoba.* Wyróżniona tu kwestia wartości, refleksji to też pokłosie odpowiedniego wychowania. To prawda, że nie każdy musi ekscytować się dziełami sztuki z wszystkich jej dziedzin, ale warto, by dysponował wiedzą, że takie dzieła istnieją. W wypowiedziach pojawiają się kwestie kosztów, chociaż stosunkowo często są one niewielkie lub w ogóle nie są ponoszone – bilety zbiorowe, ulgowe, imprezy otwarte czy dni bez biletów. Eksperci zwracają uwagę również na deficyty wychowawcze rodziny, brak wzorców, tradycji w domu rodzinnym i brak odpowiedniej zachęty ze strony szkoły. Część osób dostrzega przyczyny: *w nasyceniu nośnikami mediami, które wyłączają zupełnie zainteresowanie młodzieży bezpośrednim kontaktem ze sztuką.* Znamienna w tym zakresie jest wypowiedź młodej osoby: *Mimo że jestem dwudziestokilkulatką, ciągle angażuję się w kulturę, głównie w dziennikarstwo. Spotykam młode osoby, które biorą czynny udział, jednak faktycznie jest tego niewielki odsetek. Sądzę, że młodzi ludzie porzucili sztukę dla technologii i samorealizacji zawodowej. Jeśli chodzi np. o fotografię, to stała się tak powszechna i automatyczna, że mało kto kojarzy to z dziedziną sztuki. Często jest niedoceniana. Fotografowie, graficy, freelancerzy robią coś, co wymaga czasu, wiedzy, a „klienci” myślą, że wystarczy jedno kliknięcie i jest gotowe. Nowa generacja jest specyficzna, nawet w pracy spotykam się z opinią, że temu młodemu pokoleniu nic się nie chce. [...]. Chyba wolą chodzić na dyskoteki. Nie wiem, czy dyskoteki współcześnie nie przegrywają z grami komputerowymi lub portalami społecznościowymi, ale na pewno coś niestety zastępuje sztukę.*

Interesujące i odmienne stanowiska prezentują dyrektorzy Teatru Śląskiego. Otóż w opinii Krystyny Szaraniec: *Konkurencją dla oferty instytucji kultury jest Internet. Młodym ludziom wydaje się, iż znajdzie w nim wszystko. Rolą szkoły, nauczycieli i rodziców jest pobudzenie potrzeb, kontaktów z żywym artystą lub ciekawym filmem. Mała aktywność młodzieży tkwi w nauczycielach i rodzicach, których kompetencje kulturalne są niewystarczające dla obcowania ze sztuką. Stąd słabe zainteresowanie uczestnictwem w ofercie instytucji kultury.* Z kolei wypowiedź Roberta Talarczyka, odmienna w treści, zwraca uwagę na inne aspekty: *Ja tak nie uważam. Młodzież chce uczestniczyć, ale często propozycje albo nie są*

dostatecznie zareklamowane, albo giną w zalewie różnych ofert artystycznych. Te odmienne stanowiska tak naprawdę tylko w pewnym zakresie się różnią. Opinia, że młodzież uczestniczy w ofertach kultury, jest prawdziwa i nikt jej nie kwestionuje, chodzi tylko o liczbę młodzieży zainteresowanej bezpośrednim uczestnictwem w ofertach kultury, a tu już zaznaczają się istotne różnice, o czym wspominała sama młodzież. Poza tym w pewnym wieku, jeśli młody człowiek wie, co go interesuje, jaka dziedzina sztuki, to z pewnością odnajdzie odpowiednią ofertę, adekwatną do swych zainteresowań, dokonując wyboru spośród wielu innych ofert. Ale tego też trzeba nauczyć.

Uważna lektura wypowiedzi wszystkich badanych grup pokazuje, że zarówno w zakresie inspirowania młodzieży do uczestnictwa w sztuce, jak również wśród uwarunkowań jej nieobecności, reprezentanci wszystkich badanych grup dostrzegają rodzinę, szkołę i brak odpowiedniej edukacji. Drugą grupę stanowią odmienne zainteresowania, a nade wszystko zbyt intensywne zaangażowanie młodzieży w nowości technologiczne/medialne, które znacząco wypełniają czas wolny. Trafna jest zatem refleksja: Każde spotkanie człowieka z kulturą i sztuką jest doświadczeniem aksjologicznym, jego głębia i wykorzystanie reprezentowanych wartości w codziennym życiu jest jednak zależne od właściwej edukacji we wszystkich środowiskach wychowawczych zorientowanej na osiągnięcie określonego/założonego celu (Nawroczyński, 1947).

Rysujący się obraz niezadowolającego zakresu uczestnictwa młodzieży w ofertach instytucji kultury zmotywował mnie do diagnozy możliwości zmiany niniejszej sytuacji. Dlatego też zwróciłam się do ekspertów/twórców, którzy określili, co może przyczynić się do aktywizacji w tym obszarze. Ekspertki zwracali uwagę na: *dobrze nawyki, w domu, szkole, otoczeniu, partnerskie traktowanie młodzieży, a nie model belferski z narzuconą wiedzą na temat sztuki z góry, uczenie krytycznego myślenia i debaty społecznej na temat sztuki.* To ważny głos, zwracający uwagę nie tylko na potrzebę edukacji, odpowiedniej formy, ale także na kontekst społeczny, który sztuka może i powinna regulować. Inną propozycją są: *projekty robione z młodzieżą podczas zajęć w szkole – tego notorycznie brak (zbyt dużo teorii, za mało praktyki), zajęcia plenerowe, obserwacja otoczenia, ćwiczenia na wyobraźnię (odpowiedzialni nauczyciele, ale przede wszystkim rodzice).* Kwestie formy nauczania i zaangażowania podstawowych środowisk wychowawczych odczytujemy też w innych wypowiedziach: *powinno się kłaść większy nacisk na nauczanie sztuki (plastyka i muzyka) i rozumienia, interpretacji sztuki w szkole.* Zaakcentowanie plastyki i muzyki ma uzasadnienie w tych dziedzinach, które są programowo realizowane w szkole, to oczywiście nie powinno ograniczać możliwości włączania innych dziedzin sztuki. Znamienna jest wypowiedź jednego z ekspertów, który podkreśla dominującą rolę rodziny i wtórną rolę szkoły oraz grupy rówieśniczej: *przede wszystkim rodzice, dom rodzinny, rówieśnicy, przyjaciele, w mniejszym stopniu nauczyciele i szkoła, bo jako instytucja siłą rzeczy raczej narzuca niż motywuje, a to przynosi odwrotny skutek.* Nie sposób

nie zgodzić się w pewnym zakresie z przywołaną opinią. Ja również uważam, że rodzina ma priorytetową rolę w kształtowaniu zainteresowań i przyzwyczajzeń, szkoła ma jednak w mojej ocenie również istotne znaczenie, zasadniczo powinna rozwijać i uzupełniać treści/wiedzę, którą młodzież powinna osiąść w trybie edukacji rodzinnej, ale w sytuacji, gdy rodzina w tak nieznacznym stopniu, jak zauważają sami młodzi, wywiązuje się ze swoich obowiązków, to właśnie szkoła ma obowiązek kompensacji i rozwijania określonych treści.

Pojawiły się także wypowiedzi ekspertów, które powinność zainteresowania/aktywizowania młodego pokolenia do uczestnictwa w kulturze przypisują sztuce: *Większość wydarzeń artystycznych jest dostępna dla każdego, są wydarzenia darmowe, na które każdy może się wybrać. Sądę, że w dobie Internetu najlepiej robić dobrą reklamę dla aktywności kulturalnych, aby zachęcić młodzież. W tych czasach młodzież bardzo interesuje się muzyką. Myślę, że ta forma przekazu artystycznego najlepiej do nich trafi.* Niniejsza formuła może okazać się nader trafna w propagowaniu innych sztuk za pomocą jednej wybranej.

Interesujące przykłady aktywizacji młodzieży do uczestnictwa w kulturze proponuje Robert Talarczyk: *Większy udział w tworzeniu rzeczywistości artystycznej przez młodzież, to znaczy stworzenie młodzieży takich warunków, żeby sama mogła tworzyć propozycje artystyczne z odpowiednim wsparciem i finansowym, i logistycznym. A za to powinny odpowiadać władze na poziomie samorządowym, które powinny takie projekty stworzyć i je finansować.* To cenna inicjatywa ukazująca szerszą perspektywę społeczną, dostrzegająca zakładane pozytywne efekty takiej działalności. W podobnej, szerszej perspektywie wypowiada się Krystyna Szaraniec: *Za ten stan rzeczy odpowiadają programy edukacji szkolnej. Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, które nie współpracują ze sobą na tyle, by wypracować spójne programy edukacji kulturalnej. W ten sposób wyeliminowano ze szkół wychowanie plastyczne, wychowanie muzyczne, zredukowano wyjścia młodzieży do teatru, na koncert, film czy wystawę w godzinach pracy nauczycieli.* To słuszna uwaga, bo choć muzyka i plastyka pozostały w trybie edukacyjnym, ale, jak pamiętamy, już w ósmej klasie takich zajęć nie ma, w liceach, prowadzona jest edukacja kulturalna, ale często tylko w klasach humanistycznych, i to w ujęciu fakultatywnym. Reasumując, zajęć ze sztuki jest rzeczywiście niewiele w porównaniu z innymi przedmiotami. To też prawda, że przez lata nie udało się wypracować spójnej polityki obu ministerstw, tak aby edukacja artystyczna/estetyczna była bardziej obecna w programie szkolnym. Istotną kwestią pozostaje też forma prowadzenia zajęć i przygotowania nauczycieli do tych przedmiotów oraz wprowadzenia zajęć z twórcami z poszczególnych dziedzin sztuki. Ważne w prowadzeniu edukacji kulturalnej jest też wyposażenie szkoły, instytucji oświatowych umożliwiające realizację zadań. Uczestnictwo dzieci/młodzieży w propozycjach poszczególnych instytucji kultury warto jednak poprzedzić odpowiednim przygotowaniem w określonym zakresie sztuki, tak by percepcja dzieła była czytelna i przyjemna,

pamiętając przy tym, że każda obecność/uczestnictwo w przestrzeni sztuki jest źródłem wiedzy o świecie.

Propagowanie sztuki może przyjmować różne formy, czasami aby wprowadzić szerszą publiczność w obszary sztuki tzw. wysokiej, sięga się do kultury popularnej, łącząc te dwa „światy” (Wolff, 2018, 67–69). Można np. opracować szlaki kultury śladami poszczególnych twórców, tworząc swoistą mapę ścieżek życiowych artystów i łącząc tym samym różne dziedziny sztuki. Takich form pracy w aktywności edukacyjnej nauczycieli można z pewnością odnaleźć wiele, wśród nich znaczące miejsce zajmują wspólne wyjścia młodzieży z nauczycielami do instytucji kultury. Przypominając wypowiedzi uczniów, którzy zapamiętali taką formę edukacji, zasadne było poznanie opinii ekspertów, czy i jak organizować wspólne wyjścia, aby przyniosły jak największe korzyści edukacyjne. Wszyscy eksperci/twórcy potwierdzali zasadność organizowania wyjść kulturalnych z młodzieżą, zwracając przy tym uwagę na określone, istotne, godne uwagi aspekty: *Na pewno nie w formie masowych wyjść – np. zbiorowe wyjścia do teatru. Model spotkań, warsztatów dla mniejszych grup. Do teatru wyjścia na wieczorne spektakle wyrabiające dobry nawyk uczestnictwa w kulturze – tylko dla tych, których udało się zainteresować, a nie dla wszystkich poprzez przymus; Młody człowiek lepiej się uczy, gdy doświadcza sztuki bezpośrednio.* Eksperti zwracali uwagę na logikę organizacji takich wyjść: *Organizować wyjścia – jak najbardziej, ale mądrze, zachęcająco, pozwolić na dokonanie wyborów, nauczyciel nie może bać się rozmawiać na tematy sztuki. Trzeba naturalnie przygotować takie wyjścia.* Propagując wyjścia kulturalne, zwracano też uwagę na możliwość zapraszania rodziców – to cenna inicjatywa, bo rodzice zaobserwują zachowanie swoich dzieci i dostrzegą ich „relacje” ze sztuką, może dzięki temu sami zainspirują się do organizowania rodzinnych wyjść do instytucji kultury. Innym dostrzeganym obszarem, stanowiącym integralną część wizyty kulturalnej młodzieży, jest: *zorganizowanie w późniejszym czasie dyskusji tematycznej, może z udziałem reprezentantów różnych dziedzin nauki czy kultury; Można przygotować interesujące zadania, zagadnienia do dyskusji, aby rozbudzić ciekawość, ujawnić kreatywność młodzieży.* Takie swoiste warsztaty można poprowadzić także w ramach innego przedmiotu z wykorzystaniem wiedzy zdobytej w trakcie wyjścia kulturalnego.

Prowadzenie edukacji kulturalnej przypisane jest zasadniczo rodzinie i szkole. W procesie tym uczestniczy jednak także środowisko sztuki, które poprzez własne inicjatywy, działalność programową i *stricte* edukacyjną stara się aktywnie włączyć w ów proces. Obserwując zaangażowanie wszystkich wspomnianych środowisk oraz konsekwencje owych zabiegów, można się zastanawiać, które środowisko – szkoła czy instytucje kulturalne – w dobie obecnej jest bardziej zaangażowane w upowszechnianie kultury. Nieco przewrotnie skierowałam to pytanie do obu stron, reprezentantów dwóch środowisk: szkoły i ekspertów/twórców.

W odpowiedziach nauczycieli pojawiały się różne stanowiska. Myślę, że przywołanie tych reprezentatywnych ukaże kierunek myślenia w tym zakresie: *Jestem zdania, że powinny to robić obie strony, ale to szkoła jest miejscem, gdzie młodzi ludzie spędzają więcej czasu, więc jej rola w upowszechnianiu sztuki powinna być większa.* W wypowiedziach niemal wszyscy nauczyciele twierdzili, że obie strony winny realizować ów proces, ale szkoła powinna wykazywać większe zaangażowanie, bo ma większe możliwości stałego kontaktu z młodym człowiekiem. Pośród wypowiedzi odnotowano również taką, która wskazywała na priorytetową rolę rodziny: *Obie strony: szkoła i instytucje kultury powinny realizować edukację w tym samym zakresie. Ale największą rolę powinna pełnić rodzina.* To znamienne, że mimo iż nie wskazywano w pytaniu na środowisko rodzinne, nauczyciel sam dostrzegł to, co słuszne i co powinno stać się podstawą w edukacji kulturalnej młodego pokolenia.

Interesujące w tym zakresie były również wypowiedzi ekspertów, wśród których dominowały stanowiska wskazujące najczęściej na obie strony: *Każda – szkoła z powinności i szacunku dla uczniów, instytucje kultury z poczucia misji i szacunku dla swoich odbiorców.* Podobne stanowisko prezentuje Krystyna Szaraniec: *Obie instytucje, tj. szkoła i instytucje kultury, winny być maksymalnie zainteresowane edukacją młodzieży przez sztukę.* Pojedyncze osoby akcentowały dominację szkoły lub instytucji kultury. Znamienne, że podobnie jak w grupie nauczycieli również wśród twórców pojawiła się osoba, która poza szkołą dostrzega priorytetową rolę rodziny: *Moim zdaniem – szkoła. Szkoła to obowiązek i rozwój dziecka od samego początku, przykład do naśladowania (jako drugie miejsce, na pierwszym rodzice). Dopiero na trzecim miejscu widziałbym instytucje kultury.* To stanowisko odpowiada i moim przekonaniom w tym zakresie – najważniejsza jest rodzina, potem jako miejsce rozwoju i utrwalenia uzyskanych wcześniej dyspozycji – szkoła, a instytucje kultury mają za zadanie swoją twórczością zainteresować odbiorców, a nie uczyć podstaw w poszczególnych dziedzinach sztuki. Znamienne rolę szkoły dostrzega również Robert Talarczyk: *Zdecydowanie szkoła.* Instytucja szkoły dla wielu pozostaje naczelnym środowiskiem wychowawczym i edukacyjnym, umniejszając rolę rodziny w tym względzie. Prezentowany społecznie tak powszechnie pogląd sprawia, że znaczna część rodzin zaczyna przyzwyczajać się do tego poglądu, często nieświadomie cedując swoje powinności na inne środowiska wychowawcze, w tym na szkołę. Nie tylko w przedmiotowym kontekście należy pamiętać, że: „Rodzina jest najważniejszym i niezastąpionym środowiskiem wychowawczym dla dziecka. Przez swoją specyfikę, intymność, indywidualność i bezpośredniość tworzy warunki dla jego rozwoju i wychowania. Jest to miejsce pierwszych kontaktów międzyludzkich, więzi psychicznej dziecka z rodzicami, przyswajania elementarnej wiedzy o otaczającym świecie. Dziecko uczestniczy w naturalnych sytuacjach życia rodzinnego, poznaje wzory zachowań związanych z pełnionymi rolami przez matkę i ojca. Wzory i sposoby funkcjonowania rodziny przekazywane są

przez nią do założonej przez dziecko rodziny. Zatem zachodzi transmisja wzorów rodzinnych poprzez pokolenia” (Filipczuk, 1985, za: Magda-Adamowicz, 2007, 231). Odpowiedzialność wychowawcza, jaką powinni prezentować rodzice, winna dotyczyć wszystkich sfer rozwoju młodego pokolenia, także kultury i sztuki. Obserwując rzeczywistość, mając na uwadze znaczenie i funkcje rodziny oraz konteksty społeczne jej funkcjonowania, jestem przekonana, że rodzina jest najważniejszym środowiskiem wprowadzającym młode pokolenie w przestrzeń kultury i sztuki. To rodzina w najwyższym stopniu może rozbudzić potrzebę kontaktu i bezpośredniego uczestnictwa w jej obszarze. Nic tak nie inspiruje i nie zachęca do własnej aktywności w danym zakresie, jak obserwacja postaw rodziców, ich aktywność w poszczególnych dziedzinach sztuki, wspólna, rodzinna organizacja czasu wolnego w instytucjach kultury, rozmowy o wydarzeniach kulturalnych – tak najpełniej kształtuje się określone nawyki, przyzwyczajenia i potrzeby młodego pokolenia.

Świadomość roli rodziny w tym względzie jest najważniejsza, dopóki bowiem ona się nie zmieni, nie będzie powszechna, nie zmienią się zachowania i potrzeby młodego pokolenia. I nawet jeżeli szkoła czy instytucje kultury będą podejmować liczne działania, projekty, to zainteresowanie nimi będzie dotyczyło tylko pewnej, nadal dość wąskiej grupy młodzieży. Tę prawidłowość widać już w wypowiedziach młodych ludzi i nielicznych rodziców: „Moja córka jest w liceum, dopiero co skończyła gimnazjum i z moich doświadczeń jako rodzica wynika, że coś takiego jak edukacja kulturalna zwyczajnie nie istnieje. Jeśli ktoś nie wyniesie tego z domu, to mało prawdopodobne, że nauczy się obcować z muzyką, plastyką, kinem, teatrem w szkole. Co sprawia, że szansa, że ktoś kiedyś zapełni te hucznie otwierane filharmonie, jest znikoma” (Miłoszewski, 2015, 77). Przywołana wypowiedź wskazuje na deficyty szkolnej edukacji kulturalnej, która wymaga rewitalizacji, ale w jeszcze większym zakresie owa rewitalizacja niezbędna jest w środowisku rodzinnym. Tę grupę społeczną winno się zatem poddać szczególnym działaniom.

Kierując się przekonaniem o priorytetowej roli rodziny we wszystkich aktywnościach wychowawczych, zainteresowana byłam sytuacjami z przeszłości, które ujawniały postawy rodziców zachęcające młodzież do uczestnictwa w ofertach kultury.

W badanej grupie uczniów szkoły podstawowej w Katowicach dominowały wypowiedzi (9 badanych) potwierdzające inspirację/zachętę ze strony rodziców, jeden z badanych stwierdził nawet: *Rodzice bardzo często zachęcają mnie do uczestnictwa w sztuce*. Trzy osoby na określenie zachęcania do uczestnictwa w sztuce użyły sformułowania: *Nie za bardzo*, jedna spośród nich stwierdziła: *Rodzice pozwalają mi robić, co chcę, nie zmuszają mnie do uczestnictwa w sztuce*. To interesujące, że uczniowie używają określenia: *nie zmuszają* – to bowiem narzuca pewien kierunek myślenia, to tak, jakby sztukę traktować jako przymus, nieprzyjemny obowiązek. A przecież sama zachęta ze strony rodziców powinna

być oparta na wiedzy i świadomości, czym sztuka jest dla jednostki i dla społeczeństwa. Siedem osób z kolei stwierdziło, że rodzice nie zachęcają ich do uczestnictwa w sztuce.

Zdecydowanie bardziej negatywne wyniki prezentują wypowiedzi uczniów ze szkoły podstawowej z miasta w woj. małopolskim. Tylko pięć osób potwierdziło jakiegokolwiek zachęty ze strony rodziców do korzystania z oferty instytucji kultury, piętnaście osób natomiast jednomyślnie stwierdziło, że rodzice nie zachęcają ich do aktywności w obszarze sztuki, wskazując na szkołę: *Niekiedy nauczyciele w szkole organizują wyjścia do kina czy teatru*. Być może wypowiedzi drugiej grupy powodowane są brakiem bezpośredniej obecności instytucji kultury w miejscu zamieszkania. Co jednak tłumaczy negatywne wypowiedzi uczniów z Katowic, gdzie instytucji kultury jest wiele? Wydaje się, że to nie obecność lub brak instytucji kultury w miejscu zamieszkania jest zasadniczą przyczyną postawy prezentowanej przez rodziców, ale brak ich własnego doświadczenia i świadomości potencjału, jaki sztuka posiada.

W tym zakresie postanowiłam też poznać zdanie młodzieży gimnazjalnej. Wypowiedzi młodzieży z gimnazjum z Katowic wskazały w siedemnastu przypadkach motywacyjną rolę rodziców w kontakcie ze sztuką. W kilku przypadkach młodzież wymieniała konkretne instytucje, do których zachęcali rodzice: kino, teatr i opera. Pojawiły się też inne przesłanki ujawniające zainteresowanie sztuką: *Rodzice zapisali mnie do szkoły muzycznej i na zajęcia plastyczne, to chyba świadczy, że zależy im na moim rozwoju kulturalnym; Teraz już nie muszą mnie motywować, bo sama czuję potrzebę, ale to ich wcześniejsze zachęty ukształtowały tę potrzebę*. To znacząca wypowiedź świadcząca nie tylko o poziomie świadomości rodziców, ale i o wychowaniu młodego człowieka, który potrafi dostrzec pozytywne i cenne oddziaływanie rodziców.

Zgoła odmienne wyniki odnotowano w grupie młodzieży z gimnazjum wiejskiego w woj. mazowieckim – tu tylko dwie osoby potwierdziły motywacyjną rolę rodziców w zachęcaniu do korzystania z ofert instytucji kultury, pozostałe osiemnaście osób jednomyślnie stwierdziło, że rodzice ich nie zachęcali do obcowania ze sztuką. Być może czynnikiem „ograniczającym” pożądanym sposobem zachowania rodziców jest nieobecność w środowisku zamieszkania instytucji kultury, które kreują „nieobecność” świadomości kulturalnej rodziców. Ale to moim zdaniem tylko częściowe wyjaśnienie prezentowanej postawy. Zasadniczy powód tkwi, podobnie jak w przypadku rodziców badanej młodzieży szkół podstawowych, w niedostatecznej wiedzy.

Interesujących odpowiedzi udzielili uczniowie liceum. Wydawać by się mogło, że środowisko badanych, sąsiedzka bliskość Katowic, miasta, w którym ulokowane są liczne instytucje kultury, da inne wyniki, tymczasem w badanej grupie osiem osób potwierdziło zachętę do korzystania z oferty instytucji kultury ze strony rodziców; jedna osoba stwierdziła: *Rodzice sami nie uczestniczyli w ofertach sztuki, ale wskazywali informacje, zachęcali, by korzystać*. Zapewne w wielu

przypadkach rodzice sami z różnych powodów nie uczestniczyli w ofertach kultury, ale zachęcali dziecko do tej aktywności – to ważne, bo ukazuje zmianę świadomości niosącą istotne korzyści wychowawcze. Pozostałe dwanaście osób stwierdziło, nie tyle, że rodzice *nie motywowali*, ale: *niestety nie motywowali*. To zwrot, który może świadczyć o pewnym zawodzie wychowawczym, którego, jak wskazują wcześniejsze wypowiedzi, nie udało się poddać pełnej kompensacji ze strony szkoły.

Przywołane wypowiedzi wszystkich badanych jaskrawo ukazują wiele przypadków braku aktywności rodziców w przedmiotowym zakresie. A przecież jeżeli nawet, co ujawniło się w jednym przypadku, sami nie korzystali z dobrodziejstwa sztuki, to funkcjonując w tak złożonej i wzbogaconej mediami rzeczywistości, mogli podjąć ów trud wprowadzenia/zachęcenia własnych dzieci do obcowania ze sztuką.

W perspektywie prowadzonych analiz interesujące było również poznanie doświadczeń młodzieży z przeszłości związanych ze wspólnymi wyjściami do instytucji kultury z rodzicami. Pytanie to miało na celu ukazanie postaw wychowawczych rodziców oraz możliwości kształtowania się określonych potrzeb. W badanej grupie młodzieży ze szkoły podstawowej z Katowic siedemnaście osób potwierdziło wspólne wyjścia do instytucji kultury, natomiast trzy osoby nie potrafiły przywołać w pamięci takich zdarzeń. Niniejszy wynik i tak wydaje się pozytywny w kontekście wcześniejszych wypowiedzi.

Zgoła odmiennie są wypowiedzi młodzieży ze szkoły podstawowej z miasta w woj. małopolskim: tylko pięć osób uczestniczyło kiedykolwiek w ofertach sztuki wspólnie z rodzicami, a piętnaście osób nie korzystało wspólnie z rodziną z dobrodziejstw kultury i sztuki. Analiza przywołanych wypowiedzi może wskazywać, że owa rozbieżność, podobnie jak w poprzednim obszarze badawczym, była powodowana bezpośrednią obecnością instytucji kultury w miejscu zamieszkania.

Identyczne pytanie skierowano do młodzieży gimnazjalnej. W grupie badanej młodzieży z Katowic wszyscy jednomyślnie stwierdzili, że uczestniczyli w doświadczaniu sztuki wraz z rodzicami. Uczniowie wskazywali najczęściej na teatr i filharmonię. Ten wynik niemal w całości pokrywa się z odpowiedziami młodzieży motywowanej przez rodziców do uczestnictwa w sztuce.

Niemal w pełni odmiennych odpowiedzi udzieliła młodzież z gimnazjum wiejskiego w woj. mazowieckiem. W tej grupie tylko jedna osoba potwierdziła wspólne z rodzicami uczestnictwo w ofercie sztuki, pozostałe dziewiętnaście osób przyznało, że nigdy nie było razem z rodzicami w żadnej instytucji kultury. Podobnie jak we wcześniejszej grupie i tu wynik potwierdza poprzedni dotyczący motywacyjnej roli rodziców w kształtowaniu potrzeby kontaktu ze sztuką.

Zróznicowanie wyników odnotowano w wypowiedziach młodzieży licealnej. Osiem osób stwierdziło, że nigdy nie było razem z rodzicami w żadnej instytucji kultury. Dwanaście osób pamięta takie wspólne wyjścia, przy czym

aż sześć osób stwierdziło: *Pamiętam wyjścia z rodzicami do kina czy teatru, ale rzadko.*

Uważna lektura wypowiedzi młodzieży w tym i poprzednim zakresie tematycznym uwidacznia znaczny deficyt powinności wychowawczych rodziców, zarówno w motywowaniu młodzieży do uczestnictwa w sztuce, jak i własnym postępowaniu, organizowaniu wspólnych wyjść do instytucji kultury, które kreują rodzinne więzi, zainteresowanie drugą osobą, kształtują zaufanie i odpowiedzialność oraz pozwalają wzbudzić potrzebę obcowania ze sztuką.

Interesujące w tej kwestii było poznanie stanowiska twórców/ekspertów, poznanie roli rodziców w edukacji kulturalnej młodzieży w opinii osób tworzących kulturę lub bezpośrednio zajmujących się edukacją w tym zakresie. Diagnozowane wypowiedzi ujawniły różne stanowiska: *Rola rodziny powinna być kluczowa. Od nich pochodzą pierwsze wzorce; Rodzice stanowią dla dziecka wzór do naśladowania. Powinni angażować kulturalnie swoje dzieci, aby mogły się prawidłowo rozwijać. Prawa półkula odpowiada za twórcze myślenie, dlatego warto aktywizować młodzież do zajęć. Jak wykazują badania, dzieci chodzące do szkoły muzycznej często osiągały lepsze rezultaty w nauce niż przeciętne dzieci.* To znamienne, że twórca dostrzega bezpośredni związek między sztuką a rozwojem młodego pokolenia, wskazując potrzebę zachęcania do indywidualnej twórczości. Kilka wypowiedzi wskazywało na oczywistą rolę rodziców wynikającą z obowiązków rodzicielskich. Wyznaczenie określonej gradacji poszczególnych środowisk wychowawczych w przedmiotowym zakresie odczytujemy w następujących wypowiedziach: *Rodzice pełnią istotną rolę, najważniejszą rolę. To rodzice decydują o edukacji i rozwoju swojego dziecka, jego zainteresowań, kształtują jego gust, upodobania. Decydują, w jakim zakresie i gdzie będzie brało udział i w czym uczestniczyło. Wszystkie inne instytucje, w tym szkoła, wspomagają rodziców w wychowaniu i rozwoju dziecka; Rodzice przekazują pasję, własne zamiłowanie, nastawienie, fizycznie prowadzą od najmłodszych lat do instytucji kultury, podsuwają książki uznane przez siebie za wartościowe, sami czytają, proponują muzykę, sami jej słuchają, zachęcają do tworzenia, doceniają każdy wysiłek związany z tworzeniem (rysunki dzieci, pierwsze piosenki, wierszyki), potrafią się zatrzymać..., bo wejście w strefę kultury i sztuki to umiejętność zatrzymania się na sprawach pozornie nieistotnych.* To cenne wskazanie przesłania powszechnie funkcjonującego w społecznym dialogu, że sztuka to nieistotna sfera życia. Ta wypowiedź sugeruje potrzebę znaczącej edukacji społecznej całego społeczeństwa. Podstawową rolę rodziny wyrażającą się w aspekcie pozytywnym i negatywnym ujawnia kolejna wypowiedź: *Rodzice pełnią motywującą, inspirującą, prowokującą rolę, pokazują świat, rozmawiają. Mogą też prezentować odwrotną postawę – „usypiającą”, mało ambitną; Rodzice pełnią (powinni pełnić) priorytetową rolę w edukacji kulturalnej. A tak niestety ostatnio zaniedbywaną..., to przykre, jak się patrzy na to, co się ostatnio dzieje.* Ostatnia opinia to konsekwencja obserwacji niskiego poziomu zainteresowania

młodego pokolenia sztuką, który według twórcy/eksperta jest powszechny i stanowi efekt wieloletnich zaniedbań wychowawczych. Priorytetową rolę rodziców dostrzega także Krystyna Szaraniec – długoletnia dyrektor Teatru Śląskiego: *Rodzice i dom pełnią fundamentalną rolę w kształtowaniu młodego człowieka, także jego edukacji kulturalnej*. Znamienne wartości stanowi wypowiedź Roberta Talarczyka – dyrektora Teatru Śląskiego: *Rola rodziców ma wymiar elementarny i pierwszy. Otwierają drzwi...* Drugi człon wypowiedzi to nie tylko ukazanie naturalnej czynności – wejścia do instytucji kultury – to także metaforyczne przesłanie wyrażające się w intencjach i postawach rodziców – wszak ich aktywność kulturalna stanowi najlepsze „otwarcie drzwi”, elementarny przykład dla młodego pokolenia.

„Poszukując” istotności i roli poszczególnych środowisk w kreowaniu zainteresowania młodzieży uczestnictwem w kulturze i sztuce, mając na uwadze jednocześnie zakres działań, jakie w tym obszarze podejmuje szkoła, skierowano do nauczycieli pytanie, czy dostrzegają jakąkolwiek rolę Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego w kreowaniu przedmiotowych zainteresowań młodego pokolenia.

Pośród wypowiedzi odnotowano różne stanowiska, część badanych stwierdziła, że: *nieszczególnie dostrzega jakąkolwiek rolę w tym zakresie i nie przypisuje im znaczącej roli*. Pojawiały się też wypowiedzi wskazujące zgoła odmienne stanowiska: *Oba Ministerstwa mają w tym względzie kluczową rolę, ale w obecnej rzeczywistości politycznej to raczej niemożliwe*. Trafne obserwacje każą sądzić, że Ministerstwa zasadniczo powinny odpowiadać za stan edukacji kulturalnej młodego pokolenia, wszak w istotny sposób kształtują podstawy programowe, szkicując programy szkolnej edukacji. W pewien sposób odpowiadają za liczbę godzin realizowanych przedmiotów. Mają ponadto istotne znaczenie w funkcjonowaniu instytucji kultury tudzież placówek kulturalno-oświatowych. Stanowią formę nadrzędną regulującą całokształt instytucji oświatowych i kulturalnych. Edukacja kulturalna młodego pokolenia stanowiąca istotny zakres edukacji ogólnej winna zatem znajdować się w centrum zainteresowania poszczególnych ministerstw. To nie tylko wypowiedzi nauczycieli, ale już sama obserwacja działalności programowej szkoły, a także poziomu zainteresowań młodego pokolenia wskazuje ogromne deficyty i zaniedbania w tym zakresie. Kultura, kolejny raz – nawet we własnym ministerstwie – nie znajduje należnego jej miejsca, uznania i zrozumienia jej wartości w indywidualnym i społecznym wymiarze.

Znamienne jest wypowiedź pracownika kuratorium, polonisty: *Ministerstwo Edukacji Narodowej powinno uwzględniać sztukę, kształcenie kulturalne w podstawach programowych w zdecydowanie szerszym zakresie, a Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego powinno zadbać, aby w przestrzeni publicznej było więcej elementów sztuki w postaci programów, spektakli, koncertów, wystaw adresowanych do młodzieży. Niestety, widzę, że coraz bardziej zaczyna domiноваć, np. w telewizji, muzyka taneczna, disco polo i to w znacznym stopniu*

kształtuje powszechne gusty młodzieży. To ważny sygnał, wskazujący, że zarówno w mediach, jak i przestrzeni publicznej dominują przykłady kultury niskiej, najczęściej niemającej żadnej wartości, rzadko natomiast zarówno w telewizji, jak i w otwartej przestrzeni promuje się przejawy kultury wysokiej.

Postanowiłam poznać również opinie twórców/ekspertów na ten temat. Tu podobnie pojawiały się wypowiedzi wskazujące, że: *Ministerstwo nie zadbało o odpowiednią – większą liczbę godzin przedmiotów artystycznych; Zbyt małe zainteresowanie działaniami szkoły w zakresie edukacji kulturalnej*. Twórcy dostrzegają poziom i zakres zainteresowania młodzieży sztuką. Obecność pewnej/niewielkiej grupy młodzieży w teatrze czy na koncercie w filharmonii nie dowodzi powszechnego zainteresowania sztuką, co ujawnia się również w badaniach społecznych. Młodzież to nadal pewien niewielki odsetek uczestników – widzów, słuchaczy, ofert instytucji kultury. Stąd też i takie wypowiedzi: *Oba Ministerstwa powinny wykazywać zdecydowanie większe zainteresowanie edukacją kulturalną młodego pokolenia, obserwując obecny stan zainteresowania młodzieży kulturą*. Analizy wypowiedzi ujawniły istotną rolę odbywających się co pewien czas Kongresów Kultury, które jednak w ograniczonym zakresie odnosiły się do szeroko rozumianej kwestii edukacji młodego pokolenia, skupiając się bardziej na możliwościach finansowania kultury tudzież organizacji i zarządzania funkcjonującymi czy nowo powstającymi obiektami kultury: Kongres Kultury 2016 pokazał, że nie ma odpowiedniej relacji między tymi dwoma ministerstwami, trzeba więc zaczynać „od zera”. Współczesność pokazuje, że nadal nie dokonała się na tym polu żadna zmiana, a tylko świadomość zintegrowanego zadania mogłaby zmienić stopniowo obecny stan edukacji kulturalnej. Zwrócił na to uwagę Robert Talarczyk: *Oba ministerstwa powinny stworzyć projekty dedykowane wyłącznie młodzieży i je finansować*. Zaistnienie takiej sytuacji w przyszłości z pewnością zmieniłoby obraz, który widzimy współcześnie.

Zainteresowana możliwościami i kierunkiem działań obu ministerstw, podjęłam próbę kontaktu z przedstawicielami poszczególnych jednostek, niestety z nikim nie udało się skontaktować i porozmawiać na ten temat. Fakt ów pozostaje dla mnie znamiennej informacją.

Kultura i sztuka to swoisty próg, który za sprawą zintegrowanych działań wszystkich środowisk wychowawczych próbuje i powinien pokonać młody człowiek. Rzeczywistość ujawnia, że tak się jednak nie dzieje – dlaczego? Wyjaśnienie należy szukać we wszystkich środowiskach wychowawczych. Brak odpowiednich działań ze strony ministerstw nie powinien ograniczać aktywności podrzędnych instytucji – szkół czy instytucji kultury w kształtowaniu zainteresowania i potrzeby uczestnictwa w kulturze niosącej odpowiednie wartości. Niedostatek propozycji *stricte* kierowanych do młodego pokolenia nie powinien zniechęcać rodziców do kształtowania nawyków, przyzwyczajzeń, prezentowania własnych zaangażowanych postaw modelujących zachowania młodego pokolenia. Najskuteczniejszą formułą wprowadzania młodzieży w obszar kultury i sztuki są

zintegrowane działania wszystkich środowisk świadomych znaczenia sztuki w holistycznym rozwoju młodego człowieka. Integracja środowisk wychowawczych w edukacji kulturalnej to kluczowa kwestia, niemniej najistotniejszą, pierwotną rolę przypisuje się rodzicom i szkole/nauczycielom. To przed nimi „stoi spore wyzwanie przygotowania młodzieży do uczestnictwa w kulturze, przede wszystkim w kulturze symbolicznej, a więc teatrze, muzyce poważnej, operze. Bez kształtowania nawyku uczestnictwa w kulturze, w tym w kulturze symbolicznej, przez wszystkie środowiska społeczne, z którymi młody człowiek się spotyka, trudno oczekiwać rozkwitu potrzeb kulturalnych przyszłych pokoleń, a więc można się spodziewać zubożenia języka, wulgaryzacji zachowań, obniżenia norm moralnych czy zaniku postaw prospołecznych” (Guzy-Steinke, Wilk, 2009, 130). Po raz kolejny wydaje się, że nie czekając na rozwiązania systemowe, centralne/ministerialne, warto podjąć pozytywistyczną pracę u podstaw. Ta z pewnością może okazać się bardziej skuteczna. „Sztuka wymaga wprowadzenia, działania wychowawczego: po to, aby zrozumieć sztukę, czerpać z niej wielorakie wartości, trzeba mieć uaktywnioną wrażliwość estetyczną, tak często przecież zaniedbaną i uśpioną” (Wojnar, 1970, 108). Zatem: „Zabierajmy dzieci na specjalnie dla nich organizowane koncerty i do teatru, aby zdobyły jak najwięcej doświadczeń w kontakcie ze sztuką i miały dużo ekscytujących przeżyć” (Koźmińska, Olszewska, 2011, 79). Ów zamysł doskonale ujął Stefan Szuman, myśląc o wychowaniu estetycznym: nie bądź gnuśny – otwieraj oczy i raduj się!

5. Postrzeganie sztuki jako wartości

Społeczno-edukacyjne funkcje sztuki a możliwości zaistnienia
pozytywnych zmian w życiu jednostki
oraz wielokulturowej przestrzeni społecznej

„Blisko pięć wieków temu Andrzej Frycz Modrzewski [...] pisał [...]: »Taki ma być cel państwa, aby wszyscy jego obywatele mogli żyć dobrze i szczęśliwie, uczciwie i szlachetnie«. W klimacie Renesansu, który zawładnął wówczas niemal całą Europą, a Polska była jedną z większych monarchii na kontynencie, stworzenie państwa przyjaznego ludziom i chroniącego cnoty obywatelskie wydawało się osiągalne. Dziś bogatsi o wiedzę historyczną, ale także o wiedzę czerpaną z nauk społecznych, odbieramy postulat Frycza Modrzewskiego jako utopijny, by nie powiedzieć: naiwny. Nigdzie na świecie w ciągu minionych wieków nie powstało takie idealne państwo, którego nadrzędnym i realizowanym celem byłoby dobro i szczęście jego obywateli, nie zmaterializowała się mityczna Arkadia, w której wszyscy żyją uczciwie i szlachetnie. Doświadczenie minionych wieków dowodzi raczej czegoś przeciwnego; powstało mnóstwo struktur państwowych opartych na eksploatacji i zniewoleniu swoich obywateli; państw, których system

premiował raczej niktzemność niż szlachetność czy uczciwość” (Wnuk-Lipiński, 2008, 10).

W podobnym tonie odczytujemy słowa Zygmunta Baumana, który dostrzegając ten permanentny proces (zmian), pisał: „Wiele wyznaczników współczesnego życia przyczynia się do obezwładniającego poczucia **niepewności**: wpływają one na obraz przyszłości świata jako takiego oraz przyszłości świata prywatnego, »świata w zasięgu ręki« jako zjawiska w istocie nieokreślonego, wymykającego się spod kontroli, a przez to – przerażającego, i na przecucie, że aktualne, znane już ramy działania nie zachowają się w tym kształcie na tyle długo, by umożliwić poprawne wyliczenie skutków własnego działania... Żyjemy dzisiaj, by posłużyć się pojęciem zapożyczonym od Markusa Doela i Davida Clarke’a, w atmosferze **wszecchobecnego strachu**” (Bauman, 2008b, 106). Znamienne, że współczesne pokolenia odczuwają lęk już nie tylko przed nieznanym/obcym, ale także przed sytuacjami/zachowaniami zdawałoby się oswojonymi, a jednak nieprzewidywalność postaw człowieka sprawia, że jednostka coraz częściej nie ma pewności co do zachowania znanej jej osoby. Co o tym decyduje? Otóż: „Jednostki tworzące społeczeństwo obywatelskie żyją w stanie trwałego antagonizmu karmiącego się ich sprzecznymi interesami. Państwo musi być tworem nadrzędnym, w którym podziały ulegają harmonijnemu rozwiązaniu. By mogło do tego dojść, musi oddziaływać na społeczeństwo obywatelskie od jego zarania, łagodząc swary i kształcąc wrażliwość. To jest właśnie proces, który znamy pod nazwą kultury. Kultura jest rodzajem pedagogiki etycznej wyzwalającej w społeczeństwie idealną czy kolektywną jaźń, drzemającą gdzieś w głębi każdego z nas, jaźń w najdoskonalszy sposób reprezentowaną przez uniwersalny byt państwowy – w ten sposób stajemy się obywatelami politycznymi [...]. Państwo uosabia kulturę, która stanowi ucieleśnienie wspólnego nam wszystkim człowieczeństwa” (Eagleton, 2012, 14–15).

Ogląd/definicja rzeczywistości to nie tylko codzienność indywidualnych jednostek żyjących w różnych obszarach aktywności, to także oceny naukowców sformułowane w oparciu o szerokie teorie i analizy badań. Przykładowo: „Analizy Touraine’a nie napawają optymizmem, wskazują jednak, gdzie szukać informacji o teraźniejszości i możliwej przyszłości: w kulturze. Kultura jest najlepszym nośnikiem marzenia o lepszej przyszłości, dowodził Ernst Bloch w zapoczątkowanych blisko wiek temu wielkich studiach nad utopią” (Bendyk, 2013, 75). Rysujące trudności nie usprawiedliwiają stagnacji i narzekania, przeciwnie – winny motywować do działania, jak słusznie zauważa E. Bendyk: „Zamiast jednak biadać, należy uzbroić się w oręż katastrofizmu oświeceniowego, czyli nauczyć się rozumnie radzić, gdy już nadejdzie owo nieprawdopodobne zagrożenie. Bo w to, że przyjdzie, trudno wątpić w świecie po 11 września 2001 r. [...]. Tym orężem może się okazać kultura. To ona, jak przekonuje Girard, jest w stanie ochronić przed ekscesami rozumu. Jak? Wytwarzając mity, czyli opowieści nadające sens chaosowi świata” (Bendyk, 2013, 76). Sens światu nadaje każde

logiczne, prawe działanie służące społeczności, ale też edukacja, korzystanie z dorobku nauki, by jak najpełniej zrozumieć współczesność.

„Co złego stało się z naszym światem? – tak zatytułowany był apokaliptyczny esej Jonathana Franzena, w którym przypomniał postać wiedeńskiego satyryka Karla Krausa, zagorzałego krytyka współczesności. Kraus na początku XX wieku przewidział, że za rozwojem techniki i mediów nie pójdzie żaden postęp moralny ani duchowy. I rzeczywiście, jak pisał Franzen, dzisiaj ludzie są całkowicie skupieni na terażniejszości, całą dobę tweetują i przesiadują na Facebooku, a tymczasem świat zmierza ku przepaści. Pisarze, którzy powinni wiedzieć, czym to pachnie, w najlepsze tweetują [...]” (Sobolewska, 2015, 78). Uwaga skierowana pod adresem pisarzy zapewne nie dotyczy wszystkich i nie tylko ich. Jak sądzę, znakomita większość świadoma zagrożeń przygotowuje liczne opracowania, pozwalające nieco z dystansu dostrzec realia, ale też możliwości dokonywania zmian, właśnie poprzez kulturę. „Kultura [...] jest nie tylko »dobrem wspólnym«, ale także zespołem zweryfikowanych pokoleniowo doświadczeń, z których jednostka może – w dostępnym dla siebie trybie i w przyjętych granicach – czerpać wzory reagowania, wartościowania, relacji, motywacji, zachowań itd., w wyniku których ustala własne, »indywidualne« więzi i sposoby odnoszenia się do innych ludzi w znanej sobie grupie oraz do ich wytworów: przedmiotów, idei, pojęć, zasobów językowych, a także do odmiennych kultur i do natury” (Kosowska, 2005, 7). W działania porządkujące rzeczywistość społeczną winna włączyć się nie tylko kultura pojmowana w socjologicznym rozumieniu, ale jej specyficzna część – sztuka. Włączenie sztuki w codzienne życie to określenie jej miejsca i roli. To jednak nie tylko postrzeganie jej jako formy rozrywkowej, relaksacyjnej, to też widzenie w niej środka przekazu informacji o świecie, a zatem wyznaczenie jej funkcji poznawczej (zob. Gołaszewska, 1989).

Współczesny świat „wokół rysuje się jako bezgraniczny zbiór ponadprzeciętnych, dokładnie zaprojektowanych elementów. Rzuconych w nieładzie. [...] Konstruuja przestrzenie. [...] Konstruuja rzeczywistość. Oko łączy je wszystkie i próbuje budować własną narrację. Tę układankę organizuje tak wiele momentów, że nie sposób stworzyć ścisłego matematycznego wzoru na jej opisanie. Jednak trzeba to jakoś wszystko urządzić. Artysta na świat patrzy inaczej” (Grudniewska, 2014, 94). I może dlatego, pamiętając o nauce, warto również skorzystać z pracy/doświadczeń artystów.

Sztuka każdej epoki niesie ze sobą określone wartości służące kolejnym pokoleniom, jeżeli tylko pozwoli się jej zaistnieć w przestrzeni społecznej. Nawet sztuka prymitywna stanowi znakomite źródło poznania ludzkości, paradoksalnie istotne w dobie obecnych zjawisk. „Autentyczna sztuka prymitywna została odkryta u progu XX stulecia, a jej odkrywcami byli artyści odwiedzający »pchle targi« i paryskie Trocadero. To są jej najważniejsze źródła, stamtąd przedostała się do głównego nurtu »normalnej«, oficjalnej, uznanej sztuki. Rok 1982 okazał się szczytem jej sławy i powodzenia – wówczas to otwarto w nowojorskim

Metropolitan Museum nowe skrzydło poświęcone właśnie sztuce prymitywnej. Dwa lata później Museum of Modern Art powołało do życia głośną (oraz stałą) ekspozycję, którą nazwano »Prymitywizm w dwudziestowiecznej sztuce«, otwierając przy okazji sezon poświęconych temu tematowi seminariów, artykułów i książek. Schyłek tegoż roku był już prawdziwą inwazją – w samym Nowym Jorku otwarto pięć dużych wystaw. [...] Ale ten sam triumfalny i bogaty rok wieścił równocześnie śmierć tej sztuce: dojscie na szczyt to przecież początek schodzenia w dół» (Kuligowski, 2000, 229). Być może w sensie artystycznym, ale w zakresie społecznym to istotny przyczynek do zagospodarowania sztuki w codzienną przestrzeń życia. Sztuka bowiem nie tyle rości sobie prawo do bezpośredniej odpowiedzi i bezrefleksyjnego układania ludziom życia, bardziej zainteresowana jest stawianiem pytań, wzbudzaniem zainteresowania, do refleksji, co dzieło sztuki przedstawia, a to dopiero stanowi bazę do montowania indywidualnego i społecznego życia. Sztuka wymaga cierpliwości, odwagi i pokory, spełnienie tych aspektów „otwiera” dane dzieło odbiorcy. Jej obecność w codzienności wzmaga piękno i dobro, a pośrednio prawdę, a to podstawa społecznego funkcjonowania.

W perspektywie historycznej dostrzegamy, co prawda, odmienne stanowiska dotyczące definiowania takich pojęć, jak dobro, prawda i piękno, a także klasyfikowania ich równoważności tudzież wyższości, czy to w kontekście społeczno-pragmatycznym, czy to w kontekście emocjonalno-estetycznym, ale same rozważania w tej mierze świadczą o istotności owych pojęć. Rozterki w tym zakresie były udziałem nie tylko wielkich filozofów – Platona, Arystotelesa, Kanta czy Sartre’a, ale także samych artystów. Czytelną ilustracją owych „dyskusji” przedstawia Lew Tołstoj (1980). Kluczową kwestią pozostaje przekaz, jaki sztuka, jej forma, prezentuje, zarówno ta dawna, jak i współczesna.

„José Ortega y Gasset powiada, że podczas gdy sztuka klasyczna używała nieodpowiedzialnych metafor w charakterze ozdobników, to sztuka nowoczesna czyni z metafory jeden główny środek wypowiedzi. Dawne dzieło gromadziło metafory, żeby ładnie wyglądać, dzisiejsze dzieło w całości jest jedną wielką metaforą, bo artysta nie rozumie świata i chce dopiero go badać razem z nami. Umberto Eco nazwałby to zjawisko właśnie »otwieraniem się« sztuki dzisiejszej» (Kuligowski, 2000, 98). Otwieranie sztuki to jej zaangażowanie w przestrzeń społeczną, próba zrozumienia, opisu rzeczywistości i nadania kierunku myślenia współczesnym pokoleniom o przeszłości i przyszłości. „Głębokie przemiany, które dokonały się w sztuce i kulturze XX wieku, musiały odbić się nie tylko na wrażliwości estetycznej jej odbiorców, lecz także na krytyce artystycznej, na teorii sztuki i estetyce” (Brzoza, 1982, 49).

Każdy rodzaj sztuki może wpisać się w odpowiedni obszar rzeczywistości społecznej, wzbogacając i wzmacniając go jednocześnie. „Sztuka wydaje się obszarem, w którym mogą i muszą koegzystować różne orientacje artystyczne o niekoniecznie awangardowym pochodzeniu, aby »organizm« sztuki mógł

normalnie funkcjonować. Sprowadzenie sztuki do jednego wymiaru, jej ujednoczenie spowoduje zubożenie sztuki. Sztuka przestaje pełnić podstawowe funkcje narzucone przez człowieka, opis bytu ludzkiego staje się wówczas jednostronny, powierzchowny i zdeformowany. Dlatego pojęcie wielości jest w tym przypadku antidotum na tego rodzaju bolączki i niebezpieczeństwa. Sztuka »klasycyzująca«, która odwołuje się do przeszłości, i sztuka »awangardyzująca«, która odwołuje się do przyszłości, mają taką samą rację bytu, a wszelkie jednostronne ustalanie kryteriów wydaje się naruszeniem homeostatycznej równowagi, naruszeniem i zachwianiem pewnego porządku” (Kuligowski, 2000, 176).

Różne style w sztuce mają różnorodną moc oddziaływania. Wśród wielu stylów w sztuce szczególne miejsce zajmuje modernizm. „Modernizm zatem, to [...] szczególnego rodzaju postawa części artystów, a bardziej precyzyjnie – dążenie artysty do wyrażenia siebie za pomocą aktualnych przeżyć i zdarzeń, form czasu teraźniejszego, a nie czasu przeszłego czy tradycji” (Książek, 2000, 166). Bardzo czytelny przejaw modernizmu dostrzec można w architekturze wspomnianego okresu, w którym artyści próbowali własną twórczością odpowiedzieć na potrzeby społeczne. Ta nowoczesna sztuka dominowała w przestrzeni społecznej, nie zawsze jednak w pełni uwzględniając wymagania i potrzeby mieszkańców. „Początki modernizmu w sztuce ustala się wraz z powstaniem impresjonizmu. [...] Pierwszym teoretykiem, a także znawcą i wyznawcą sztuki modernistycznej (nowoczesnej) był Charles Baudelaire. Artysta nowoczesny [...] powinien odrzucić wzorce przeszłości, podawane mu przez tradycję [...]. Artysta nowoczesny [...] musi polegać na sile własnej wyobraźni, a podnieć do twórczości powinna dostarczać mu współczesność [...]. Powinien widzieć [...] piękno w zurbanizowanym świecie współczesnym, z jego ubocznymi skutkami cywilizacyjnymi. Artysta nowoczesny dostrzega w tym, co modne, historyczne, zmienne, element piękna wiecznego, umie i potrafi przetworzyć elementy świata współczesnego w piękno” (Książek, 2000, 171). Po kilku dekadach ten kierunek w sztuce uległ swoistemu przeobrażeniu, ustępując miejsca postmodernizmowi.

„Sztuka postmodernistyczna – twierdzi Zygmunt Bauman – radykalnie różni się od modernistycznej. Dopiero teraz, z perspektywy tej różnicy, w ciągu ostatniego dziesięciolecia czy dwóch, w pełni widoczny stał się uporządkowany charakter sztuki modernistycznej, jej bliskie pokrewieństwo z epoką, która wierzyła w naukę, postęp, obiektywną prawdę, w coraz większą kontrolę nad technologią, a poprzez technologię – nad przyrodą. Dzięki postmodernistycznemu przewrotowi możemy teraz jasno zobaczyć znaczenie modernizmu ukryte dawniej pod ryzostunkiem szybko zmieniających się szkół i stylów, często otwarcie ze sobą walczących” (Książek, 2000, 175).

Przywołałam niniejsze treści ukazujące kierunki w sztuce, niekiedy ze sobą rywalizujące, nieco podobnie jak zróżnicowane społeczeństwa. „W związku z dynamicznymi przemianami, którymi charakteryzuje się współczesna cywilizacja, sztuka (również amatorska) stać się może formą wdrożenia do elastycznego

i twórczego adaptowania się młodych osób do zmieniającego się otoczenia. Jak bowiem stwierdził Beuys, postawa artysty jest postawą szczególnie istotną, ze względu na kreatywne podejście do zagadnień życia codziennego” (Bobrowicz, 2009b, 99). Kreatywność w sztuce może zatem stać się wzorem kreatywności w innych obszarach aktywności, nie tylko *stricte* twórczej. „Każda zmiana i rozwój jednostki czy społeczeństwa uzależnione są od kreatywnego podejścia do rzeczywistości, a to znaczy od samodzielnego myślenia i odczuwania. Kto nie zrozumie, że jest samodzielną i twórczą jednostką mogącą zmieniać siebie i świat struktur społecznych, ten [...] nie może przekształcać każdej rzeczywistości [...]” (Kaczmarek, 1995, 68). Kreatywności w praktyce, jak wskazują przywołane przykłady, może uczyć każda dziedzina sztuki. Kategoria kreatywności w dobie obecnej zyskuje znaczącą rangę, postrzegana jest bowiem jako narzędzie umożliwiające sprawne/satysfakcjonujące funkcjonowanie w realiach zróżnicowanej codzienności (Bergson, 2005). Kreatywności wymagają wszystkie obszary ludzkiej aktywności. Przestrzeń życia człowieka wymaga nieustannych przemian, a te potrzebują kreatywności, by przeobrażenia wpiły się jak najbardziej w potrzeby społeczne. Pozornie i powierzchwnie doświadczamy złudzenia, że zasadniczo większość tego, co napełnia naszą rzeczywistość – szczególnie w życiu społecznym – ma pozytywny wymiar. Często sami kreujemy złudzenia owej pozytywności, bo tak łatwiej się funkcjonuje. Tymczasem: „Pomimo usilnych akcentów optymistycznych w różnych miejscach Zygmunt Bauman dojrzałe wskazuje na to, że w kontekście troski o jakość bycia razem we współczesnym świecie »póki co, widoki na przyszłość rysują się ponuro« i nieprzypadkowo kończy książkę *Razem osobno* znamiennym akapitem: »W erze globalizacji idea i polityczna praktyka uniwersalnej ludzkiej wspólnoty staje wobec najtrudniejszego i najbardziej brzemiennego w skutki wyzwania, przed jakim zdarzyło się im stawać w ich długiej historii«” (Jaworska-Witkowska, 2008, 214). Rzeczywistość uwidacznia, że obawy Baumana nie są bezpodstawne, kolejne dekady coraz bardziej wielokulturowej i zróżnicowanej etnicznie globalnej społeczności ujawniają, że człowiek potrafi stworzyć nowe technologie, nową cywilizację, ale nie potrafi opracować zasad wspólnego, bezpiecznego funkcjonowania. Czy uwzględniając współczesne dokonania technologiczne, można stwierdzić, że człowiek jest genialny? Nie, o czym niezmiennie przypominają mu przyroda i konflikty społeczne.

Dokonywane się przemiany nie dotyczą tylko kultury, „głębokich zmian doświadcza całe społeczeństwo. Nestor francuskiej socjologii Alain Touraine pisze w swej [...] książce *Après la crise (Po kryzysie)*: »la société n'existe plus« – społeczeństwo już nie istnieje – jeżeli rozumieć je jako całość, spajaną wspólnymi interesami klasowymi czy grupowymi. Indywidualną i zbiorową tożsamość określa dziś kultura. [...] Touraine przekonuje, że w społeczeństwie postspołecznym kultura staje się przestrzenią o strategicznym znaczeniu. Widać to wyraźnie we współczesnych projektach realizacji wizji społeczeństwa sprawiedliwego.

[...] Redys-trybucja nie jest wystarczająca. Nie mniej ważne jest uznanie, czyli akceptacja kulturowych tożsamości podmiotów tworzących społeczeństwo” (Bendyk, 2011, 87).

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera podejmowany we wszystkich środowiskach wychowawczych proces wychowania, kształcenia umiejętności obserwacji, słuchania, poszukiwania kompromisu i prowadzenia dialogu, tak by słowa Touraine’a nie stały się powszechną rzeczywistością. Podkreślenia wymaga rodzina i jej funkcje, które wypełniając, winna pamiętać o różnorodności zagrożeń i odmienności tworzących w coraz szerszym zakresie codzienność społeczną. Znamienne, że także refleksje, które przytaczał Stanisław Kawula ponad pięć dekad temu, nie uległy degradacji, przeciwnie – nadal wskazują na istotne kwestie modelowania procesu wychowania. W kontekście ekologii pedagogicznej Stanisław Kawula akcentuje proces wychowania oraz więzi osobiste, jakie zachodzą w rodzinie i szerszych środowiskach. W prowadzonych badaniach zwraca uwagę nie tylko na potrzebę diagnozy, ale na potrzebę wprowadzenia zmian w przestrzeni, w której dostrzeżono określone deficyty. Przywołany termin *ekologia pedagogiczna* nie jest zaczerpnięty bezpośrednio z nauk biologicznych: „ponieważ ekologia pedagogiczna nie zajmuje się wyłącznie zachowaniem człowieka w stosunku do środowiska, ale raczej stosunkiem człowieka do człowieka na tle środowiska lokalnego. Te wzajemne kontakty międzyludzkie są przecież w każdym środowisku inne, bowiem środowisko lokalne kształtuje określony typ takich stosunków. Mają one również wiele aspektów wychowawczych. [...] Pedagog ma więc opisowy charakter badań uzupełnić normatywnym, bada zjawiska, nie ograniczając się do referowania istniejącego stanu rzeczy, ale badania takie mają być podstawą do tworzenia nowej rzeczywistości wychowawczej w społeczności lokalnej” (Kawula, 1967, 43–45, za: Witkowski, 2014, 102). W tworzeniu tej nowej, bezpiecznej rzeczywistości najsprawniejszym narzędziem jest kultura i sztuka. Słusznie wielokrotnie zauważał znakomity socjolog, że bez kulturowego wysiłku, edukacji i wychowania wzbogaconych niezmiennie w powszechną kulturę i sztukę nie zintegrujemy zróżnicowanego świata, nie oswoimy ujawniających się problemów (Bauman, 2006). Jeszcze w czasie Europejskiego Kongresu Kultury w 2011 roku: „Zygmunt Bauman twierdzi[ł], że nadszedł czas »państwa kulturalnego«, które umiejętnie wspiera to, co w dzisiejszej dynamicznie zmieniającej się kulturze jest najcenniejsze – ducha uczestnictwa i twórczej aktywności, tak niezbędnych we wszystkich sferach życia z gospodarką włącznie” (Bendyk, 2011, 87). To zadanie realizowane może być w dwóch zakresach: uczestnictwa w kulturze (wysokiej) prezentującej poprzez twórczość artystyczną szereg wartości oraz zaangażowanego uczestnictwa w swoistej hybrydzie kultury wysokiej oraz regionalnej/amatorskiej twórczości artystycznej. Oba te obszary mogą się wzajemnie uzupełniać i eksponować określone treści, w obu bowiem przypadkach bazują na artystycznym wymiarze/formie, wielowiekowym dziedzictwie oraz wrażliwości i odpowiedzialności

za teraźniejszość oraz przyszłość kolejnych zróżnicowanych etnicznie i kulturowo pokoleń.

Marcin Czerwiński w swojej książce *Pytając o cywilizację* (2000) próbuje wzbudzić świadomość odpowiedzialności za przyszłość. To działania zorientowane na obronę „kultury wysokiej jako źródła niepodważalnych i niezastępowalnych wartości z punktu widzenia pożytku społecznego” (Kostyrko, 2000, 10). „Kultura wyższa zatem jest [...] »przedmiotowo dobrem świetniejszym«, to nie nasuwa żadnych wątpliwości, lecz porusza wyobraźnię przypomnieniem znakomitych, w materii zaklętych dzieł, wytworów najwyższych umiejętności malarskich, rzeźbiarskich, architektonicznych, muzycznych, literackich, których uroku do dziś zniewalającego tłumu można dowieść pośrednio, obserwując niemające »kolejki« przed Muzeum Narodowym z okazji wystawy choćby jednego obrazu słynnego artysty” (Kostyrko, 2000, 10). Nie sposób nie dostrzec, że kultura wysoka „»jest bardziej wyrafinowana poznawczo« [...]», to znaczy więcej poprzez nią można spojrzeć, poznać. Jest też »bardziej wyrafinowana formalnie«, a że taką być powinna, chętnie podkreślano w myśl estetycznej kontynuującej tradycje filozofii greckiej. Otóż ten rodzaj utrudnienia, jaki spotyka się w wyrafinowanym języku sztuki dawnej, rodzaj niebezpośredniego wyłożenia idei lub »przeniesienia« obrazu rzeczywistości, musi z założenia prowokować do myślenia [...], zmusza do analizy dzieła, zgłębiania jego wielu znaczeń, jest intelektualną szkołą” (Kostyrko, 2000, 11). Kultura „elitarna wymaga nadal, mimo istnienia upowszechniających informacji mediów, przygotowania edukacyjnego i ciągłego uczenia się – przystosowania swej wiedzy do zmian w rzeczywistości społeczno-kulturowej” (Kostyrko, 2000, 11).

Drugim wspomnianym obszarem jest hybryda kultury wysokiej i artystycznej twórczości regionalnej/amatorskiej, która znajduje pole prezentacji w różnych przestrzeniach społecznej obecności. Wyrazem aktywności twórców działających w perspektywie owej hybrydy jest sztuka w różnym wydaniu. Jedną z przestrzeni, gdzie znakomicie się sprawdza, jest teren pogranicza, przestrzeni wielokulturowych, gdzie artefakty kultury poszczególnych narodów, aktywność ich reprezentantów objawiają się w różnych dziedzinach sztuki. Ta sztuka jest określona, ukierunkowana i zaangażowana w przeobrażenia, w tworzenie perspektywy współpracy i porozumienia. Sztuce tej potrzebna jest jeszcze wiedza, by spełnić pokładane w niej nadzieje.

Dążenie do równowagi społecznej, wzajemnej akceptacji towarzyszyło ludzkości od zawsze. Toteż współczesne próby organizacji zróżnicowanej etnicznie społeczności nie są wynalazkiem przełomu wieków (XX/XXI), to tylko bezpośrednio doświadczanie wszelkich trudności i konfliktów każe nam postrzegać współczesność jako czas szczególnie w dziejach ludzkości. „Ponadczasowe było i jest poszukiwanie przez człowieka wspólnoty z innymi ludźmi – nawet jeśli owo dążenie konkretyzowało się odmiennie w różnych czasach i okolicznościach [...]. Występowało ono równie dobrze w średniowieczu, jak występuje

w czasach, gdy zwiększa się stopień indywidualizacji człowieka, gdy w odróżnieniu od dawnych wieków podatkują się jednostki, a nie społeczności, gdy człowiek wcale nie marzy o jeździe na wakacje z kolegami z pracy” (Kula, 2000, 63). Może słusznie postulował Artur Żmijewski, autor manifestu *Społeczne sztuki stosowane*, „by sztuka wzorem nauki przyczyniała się do opisywania, porządkowania i – ostatecznie – odmieniania świata. Słowem by włączyła się w dyskurs nie tylko estetyczny, ale społeczny, polityczny czy cywilizacyjny” (Sarzyński, 2013b, 84). Trafnie zauważał H. Muszyński, że: „Sztuka jest nosicielem określonych treści, które poprzez nią i wraz z nią docierają do ludzi, bywają przez nich przyswajane, przeżywane oraz przekazywane sobie nawzajem. [...] Sztuka wprowadzając człowieka w świat określonych wartości, angażuje go do służenia tym wartościom oraz do ich obrony” (Muszyński, 1978, 304). Rolę sztuki dostrzegał też August Comte. „Dzięki działaniu sztuki ludzie mają stać się zarazem bardziej wrażliwi i bardziej szlachetni, a więc zdolni do sprawniejszego myślenia i do lepszego organizowania życia społecznego” (Wojnar, 1970, 67). Czy jednak bodaj częściowo nie ma racji Marek Krajewski, pisząc, że: „Sztuka może stać się istotna i zazwyczaj taką się staje najczęściej w sytuacji kryzysowej, kiedy zagrożony jest istniejący ład lub jego postrzeganie w świadomości jednostek. Z takiej perspektywy świat artystyczny i produkowane przez niego dobra jawią się jak rezerwowo ‘magazyn’ sensu i wartości. Na co dzień rzadko z niego korzystamy, ale zawsze pamiętamy o jego istnieniu, wiemy, że w razie potrzeby możemy do niego sięgnąć. Sztuka przestała być istotna społecznie [...]” (Krajewski, 1995, 63). To ważny głos, godzien uwagi, ale trudno mi się zgodzić z ostatnim przywołanym zdaniem. Dla mnie sztuka jest istotna społecznie, bo ze społeczeństwa wyrosła i społeczeństwu niezmiennie służy.

Wartość i funkcje sztuki w przeobrażaniu przestrzeni społecznej wyrażają się najczęściej poprzez funkcjonowanie w niej instytucji kultury, której oferta skierowana jest do danej społeczności. Wobec powyższego istotne było poznanie stanowiska badanych, dlaczego ważne jest, by instytucje kultury działały w środowisku zamieszkania.

W grupie młodzieży ze szkoły podstawowej z Katowic wszyscy jednomyślnie odpowiadali, że: *instytucje kultury są potrzebne, bo pozwalają się wszystkim rozwijać*. Rozwój można tu odczytywać w wielu obszarach, których młodzież nie wskazała, co może sugerować rozwój holistyczny. Istotną kwestią jest na pewno zwrócenie uwagi na kategorię – *wszystkim*, młodzież nie odnosi zatem rozwoju za sprawą sztuki jedynie do swojej grupy wiekowej, ale dostrzega również jej rolę w rozwoju pozostałych grup.

W grupie młodzieży z miasta w woj. małopolskim, poza dwoma osobami, które nie widzą potrzeby obecności instytucji kultury w mieście, co być może wiąże się z przypadkiem braku tego typu instytucji w ich środowisku, pozostałe osoby dostrzegają taką potrzebę, łącząc ich obecność/funkcjonowanie z możliwością korzystania z oferty, a tym samym z możliwością rozwoju. Pomimo

odmiennej sytuacji bezpośredniej obecności instytucji kultury w środowisku zamieszkania badanych stanowiska młodzieży w przedmiotowej kwestii są bardzo zbieżne.

W podobnym zakresie zapytano młodzież z katowickiego gimnazjum. W tej grupie wypowiedzi badanych były bardziej różnorodne. Wszyscy stwierdzili, że instytucje kultury są potrzebne: *bo to stwarza możliwość korzystania z ich oferty*. Jednocześnie młodzież dostrzegła, że co kilka lat: *otwierane są nowe instytucje, bo są potrzebne*. Badani dostrzegają także zmiany w formie powoływanych instytucji. Wartościowe były także wypowiedzi wskazujące, że: *jest ich dużo, ale mogłoby być jeszcze więcej*. To potwierdza zainteresowanie i wzrost świadomości pewnej grupy młodzieży, która widzi sens obecności instytucji kultury w przestrzeni miasta.

Odmiennie wypowiedzi zarejestrowałam w grupie młodzieży z wiejskiego gimnazjum w woj. mazowieckim. Tu osiem osób stwierdziło, że instytucje takie są potrzebne, ale tylko trzy osoby potrafiły uzasadnić ich potrzebę: *ponieważ prezentują pewne treści i można się czegoś nauczyć*. Pozostałe dwanaście osób z badanej grupy nie dostrzega takiej potrzeby. Prawdopodobnie swoje stanowisko odnosili jedynie do własnej miejscowości, nie uwzględniając szerszej perspektywy, mimo że z owych instytucji korzystają, chociaż w ograniczonym zakresie. Stanowiska obu grup gimnazjalistów wydają się rozbieżne z podstawowego powodu – obecności lub nieobecności w przestrzeni środowiska zamieszkania instytucji kultury.

W tym samym zakresie postanowiłam zapytać starszą, licealną młodzież. Wypowiedzi pokazały, że pięć osób nie dostrzega potrzeby obecności instytucji kultury w swoim środowisku, natomiast pozostałe piętnaście widzi tę kwestię zgoła odmiennie: *Instytucje kultury są bardzo potrzebne w mieście, wzbogacają rozwój człowieka*. Trzy osoby zwróciły też uwagę na aspekty edukacyjne, ale i na szerszy kontekst społeczny: *Są potrzebne coraz bardziej, kultura pozwala na zrozumienie i porozumienie między ludźmi*. To trafne spostrzeżenie, szkoda, że tak mało osób zwraca na to uwagę.

Instytucje kultury to przestrzeń działalności twórców, którzy w niniejszym opracowaniu pełnią funkcję ekspertów, dlatego postanowiłam poznać ich stanowisko w tej kwestii. Wypowiedzi ekspertów/twórców ukazują różnorodność uzasadnień: *Instytucje są pożądane – zawierają żywy przekaz historii danego miejsca; umożliwiają kontakt ze sztuką, uczestniczenie w jej propozycjach*. Wypowiedzi wskazywały także na wzbogacenie atrakcyjności środowiska i rozwój jednostek za sprawą sztuki: *Instytucje kultury wpływają na: atrakcyjność miasta, rozwój osobowości jego mieszkańców*. W podobnym tonie odczytuję odpowiedź Roberta Talarczyka: *Instytucje kultury uszlachetniają jego mieszkańców i tym samym rośnie prestiż samego miasta*; oraz Krystyny Szaraniec: *Instytucje kultury, tak jak kościoły, są miejscem życia duchowego, są również świadectwem poziomu cywilizacyjnego danego społeczeństwa, nadają prestiż miastu*. W wypowiedziach

zwracano także uwagę na aspekty edukacyjne i rekreacyjne: *Institucje kultury pokazują ludziom, zwłaszcza młodym, że oprócz pracy, dążenia do sukcesu lub „gonienia” za czystą rozrywką, jest przestrzeń, w której można pokazać przeżycia, emocje, można je odczytać, przyjąć, poznać jakąś lub czyjaś historię, czegoś się nauczyć dla siebie, dla samej radości bycia w takiej przestrzeni, tworzenia samemu lub z innymi ludźmi.* Wypowiedzi twórców w pewnym zakresie zwracają uwagę na inne aspekty, równie ważne jak uczestnictwo i rozwój intelektualno-społeczny. Dostrzeganie prestiżu miasta, jego atrakcyjności czy poziomu cywilizacyjnego społeczeństwa to egzemplifikacja rozumienia wartości sztuki, jej potencjału i społecznej mobilności.

Institucje w przestrzeni środowisk społecznych sytuowane są przede wszystkim z myślą o mieszkańcach. Prezentują różne projekty artystyczne, odpowiadają na potrzeby mieszkańców, jednocześnie je kreując. W świetle wyników badań dotyczących uczestnictwa w ofertach kulturalnych młodzieży, a nade wszystko funkcji społecznych sztuki, interesujące było poznanie opinii i zainteresowania mieszkańców miasta propozycjami tych instytucji.

W grupie młodzieży ze szkoły podstawowej w Katowicach jedna osoba stwierdziła, że nie potrafi odpowiedzieć na to pytanie. Trzy osoby przyznały, że ich zdaniem mieszkańcy niechętnie uczestniczą w ofertach instytucji kultury. Pozostałych szesnaścioro badanych zgodnie przyznało, że: *Mieszkańcy chętnie chodzą do instytucji kultury, najchętniej do kina i muzeum, rzadziej do teatru i filharmonii.* To trafna obserwacja potwierdzająca różne wyniki badań społecznych (zob. Pęczak, 2009, 36–40; Bendyk, 2010, 62–63).

W grupie młodzieży ze szkoły w mieście w woj. małopolskim połowa badanych uważa, że mieszkańcy chętnie korzystają z ofert instytucji kultury: *jeżeli tylko mogą, bo muszą jechać do Katowic albo do Krakowa.* Druga połowa stwierdziła, że w ich opinii mieszkańcy nie są zainteresowani taką aktywnością.

Bardziej zróżnicowanych odpowiedzi udzielili gimnazjaliści z Katowic. W opinii sześciu osób ten udział jest duży: *choć dotyczy zwłaszcza starszego pokolenia; duży, zwłaszcza po otwarciu NOSPR-u.* Osiem osób wskazało, że: *udział jest raczej niewielki, zależy od środowiska, poza tym ludziom się nie chce, nie mają takiej potrzeby.* Cztery osoby stwierdziły, że udział jest: *ograniczony, więcej osób mogłoby korzystać z bogatej oferty.* Dwie osoby nie potrafiły odnieść się do tego zagadnienia. Dostrzeżenie w środowisku bogatej oferty, a przy tym braku chęci i potrzeby korzystania z oferty tych instytucji to trafna refleksja, potwierdzająca swoistą wrażliwość i uwagę społeczną.

W kolejnej badanej grupie młodzież niemal jednomyślnie stwierdziła, że udział mieszkańców w życiu kulturalnym jest praktycznie żaden: *Na terenie wsi żadna instytucja nie funkcjonuje, trzeba by było jechać do Warszawy albo innego miasta, a mało komu się chce.* Przywołana wypowiedź doskonale ilustruje aktywność i zaangażowanie w kulturę nie tylko tej miejscowości. Zapewne podobne wyniki otrzymalibyśmy z badań w innych podobnych regionach, środowiskach

naszego kraju. To potwierdza powszechny brak potrzeby i świadomości wartości, jakie niesie kultura/sztuka.

W badanej grupie młodzieży licealnej dostrzeżono zróżnicowane wypowiedzi i chociaż mało precyzyjne w metodologicznym wymiarze, to jednak obrazujące obserwowany stan. Osiem spośród badanych osób stwierdziło, że udział mieszkańców w życiu kulturalnym środowiska jest znaczny, zwracając przy tym uwagę jak uprzednio, że: *zwłaszcza osób w średnim wieku i starszych*. Zakres *średni* udziału w kulturze wskazało pięć osób, natomiast jedna osoba stwierdziła, że jest on *niewielki*. Sześć osób nie potrafiło odnieść się do tego pytania.

Analizując uzyskane wypowiedzi, można zauważyć, że jedynie w Katowicach udział mieszkańców jest w istotnej części zadowalający, w pozostałych środowiskach jest bardzo niewielki lub niemal żaden. Wyniki obserwacji młodzieży korespondują, jak się wydaje, w znacznym stopniu z bezpośrednim dostępem do instytucji kultury. W pewnym zakresie „wyjaśnienie” tego stanu odnajdujemy też w niechęci, braku potrzeby i zainteresowania społeczności ofertami tych instytucji, na co zwracała uwagę również badana młodzież (zob. Świątkiewicz, 1992).

Współczesna przestrzeń społeczna obfituje w wielość i różnorodność zdarzeń, z którymi jako społeczeństwo nie potrafimy jak na razie skutecznie sobie radzić. Sytuacja ta bezpośrednio i pośrednio dotyczy coraz większych społeczności tworzących nowe technologie, usprawnienia cywilizacyjne, postęp, zapominając o społecznych kontekstach codziennego życia, a może bardziej nie licząc się z nimi. Powinnością współczesnych pokoleń jest zatem poszukiwanie rozwiązań rysujących się trudności i próba ich implementacji we wszystkie obszary aktywności człowieka. Wspominałam już poprzednio o wartości i potencjale sztuki, nie tylko w wymiarze teoretycznych analiz, ale nade wszystko prakseologicznych rozwiązań. Uważam, że sztuka nadal – w społecznym wymiarze – jest niedoceniana, minimalizuje się jej wartość i funkcje, wręcz nie pozwala na uzdrawianie i profilaktykę rzeczywistości. Stan taki jest w moim przekonaniu wynikiem nie tyle niefrasobliwości, co deficytu wiedzy i świadomości.

Mając na uwadze powyższe, postanowiłam sprawdzić stanowiska nauczycieli i twórców/ekspertów, w jaki sposób rozumieją kategorię: *sztuka jako wartość społeczna*.

Wypowiedzi nauczycieli wskazują m.in., że wartość społeczna sztuki wyraża się w deficycie imprez kulturalnych: *Wystarczy stanąć w kolejce po bilet na Warszawski Festiwal Filmowy i od razu odnosi się wrażenie, że takich wydarzeń jest zbyt mało*. W opinii wszystkich nauczycieli sztuka to wartość społeczna: *bo służy człowiekowi w jego życiu*. Dostrzeżono też, że niezależnie, do jakiej grupy sztuka trafia, to: *Każda grupa społeczna potrzebuje sztuki, nawet jak sobie tego nie uzmysławia, doświadcza jej w wielu wymiarach*. Jednak *dobrze by było, żeby to było świadome doświadczenie*. Podobnie odczytujemy kolejną wypowiedź: *Sztuka jest ze swej istoty społeczna. Modeluje wartości społeczne i więzi między-*

ludzkie. Nie jest ona bez wątpienia centrum życia społecznego, ale i nie jest jego marginesem. Tworzą ją ludzie, wprowadzają w obieg, są jej odbiorcami. Sztuka ze swej istoty musi być wartością pożądaną społecznie (choć nie wszyscy zdają sobie z tego faktu sprawę), bowiem ludzie włączeni są w życie sztuki, a sztuka jest nierozzerwalnym składnikiem naszego życia. W przywołanych wypowiedziach nauczycieli dostrzec można jednorodne stanowisko na temat społecznej wartości sztuki. Czy podobne zaprezentują twórcy?

W wypowiedziach twórców widać różne opisy skłaniające się wszelako ku jednemu stanowisku tożsamemu ze stanowiskiem nauczycieli, co potwierdzają wybrane wypowiedzi: *Sztuka jest wartością społecznie pożądaną, ale z uwagi na różne modele wychowania nie każdy ma uświadomioną jej potrzebę; Sztuka jest absolutnie pożądaną wartością, wręcz niezbędną; Myślę, że zawsze była i nadal jest, choć teraz w czasach ogólnego przesytu wszystkiego, może być trudno w niej tę wartość odnaleźć.* Ten głos zaniepokojenia to wyraz świadomości i troski o miejsce sztuki w codziennym życiu. Myślę jednak, że dla wielu ludzi świadomość jej społecznej wagi i roli stanowi skuteczną barierę degradacji konsumpcyjnej. *Sztuka to szeroki wachlarz możliwości. Sztuka jest potrzebna w każdej grupie wiekowej, kulturalnej czy intelektualnej.* Znamienne w tym aspekcie są głosy dyrektorów Teatru Śląskiego w Katowicach: *Oczywiście. Sztuka pełni wielorakie funkcje społeczne i jest niezbędna w rozwoju społecznym* (Robert Talarczyk); *Rozwój sztuki leży w interesie każdej społeczności. Poziom rozwoju sztuki pobudza jakość życia społecznego. Konkursy muzyczne, literackie, plastyczne pomagają w rozwoju talentów, i wielka szkoda, że marginalny jest udział sztuki w edukacji powszechnej* (Krystyna Szaraniec). Długoletnia dyrektor Teatru Śląskiego słusznie zauważa marginalny udział sztuki w edukacji.

Wartość to nie jedyna kategoria opisująca sztukę, nie mniej znaczące są zadania sztuki i funkcje, jakie pełni ona współcześnie. W całokształcie funkcjonowania jednostka może doświadczać różnych przejawów zadań i funkcji sztuki, postanowiono zatem poznać opinie młodzieży w tym względzie.

W wypowiedziach młodzieży z katowickiego gimnazjum wydzielić można kilka obszarów tematycznych. Najwięcej badanych wskazało, że sztuka pełni funkcje: *kulturalne i rozrywkowe, pozwala organizować czas wolny.* Trzy osoby wskazały na: *rozwój osobowości.* Pojedyncze osoby wskazywały na: *„odejście” od rzeczywistości,* co może być nieco irracjonalne, zwłaszcza że sztuka w pełni wywodzi się z rzeczywistości, codziennych doświadczeń, być może poza niektórymi przejawami sztuki nowoczesnej „wybiegającej” w przyszłość. Młodzież zwracała też uwagę na funkcje edukacyjne i wychowawcze: *Sztuka buduje kapitał na przyszłość.*

W drugiej grupie gimnazjalistów wypowiedzi były nieco odmienne, osiem osób nie potrafiło odpowiedzieć na pytanie. Pozostałe osoby wskazywały zwłaszcza na funkcje wychowawcze, edukacyjne i rozrywkowe. W kilku przypadkach dostrzeżono, że: *Sztuka kształtuje umysł człowieka, ma zatem istotne*

znaczenie. Liczba osób niepotrafiących wskazać zadań i funkcji sztuki budzi niepokój, zwłaszcza że dotyczy młodzieży w wieku 14–15 lat. Należy wszakże założyć, że w trakcie wieloletniej edukacji uczniowie spotkali się z określeniem funkcje, a można sądzić, że uczniowie zetknęli się z tematyką funkcji sztuki w edukacji artystycznej już w szkole podstawowej.

Wskazane deficyty edukacyjne gimnazjalistów budzą zainteresowanie, jak ów temat postrzegają uczniowie liceum. W badanej grupie sześć osób nie potrafiło wskazać funkcji, jakie współcześnie pełni sztuka. Pozostałe osoby potwierdziły jej zadania i funkcje w realiach codzienności. Wszystkie osoby jednomyślnie wskazały na funkcję edukacyjną/rozwojową. Dziewięć osób dostrzegło funkcję relaksacyjną. Cztery osoby zauważyły w sztuce piękno: *uwrażliwia na piękno i estetykę*. Pojedyncze osoby wskazywały na funkcję *ekspresyjną*, która w konsekwencji może doprowadzić do odstresowania. Trzy osoby dostrzegły funkcję społeczną: *Sztuka pozwala na kontakty z innymi ludźmi*. To ważne spostrzeżenie w kontekście prowadzonych rozważań.

Podobne zagadnienie skierowano pod rozwagę nauczycieli. W wypowiedziach widać pewną różnorodność funkcji sztuki. *Sztuka zwraca uwagę na trudne problemy społeczne, pokazuje człowiekowi, że może być źródłem emocji, inspiracją do myślenia*. Dostrzeżenie przez sztukę problemów społecznych to istotny przejaw społecznej wrażliwości, potwierdzającej jednocześnie odwieczne funkcje sztuki w tym zakresie. Wskazywano także na funkcje: *estetyczną, poznawczą, terapeutyczną, emocjonalną, użytkową, etyczną i inne*. Ukazanie tak wielu obszarów modelowanych przez sztukę to zarysowanie jej szerokiego pola oddziaływań służących człowiekowi. Potwierdzenie odwiecznych zadań odnotowano również w kolejnej wypowiedzi, zwracającej wszelako uwagę na dominację nowych obszarów: *Myślę, że jej zadania i funkcje są nadal takie same. Może czasem nie skupiamy już uwagi na jej funkcji estetycznej czy etycznej. Nowym zjawiskiem (moim zdaniem) jest dominanta funkcji zabawowej, identyfikacyjnej i integracyjnej*. Nie uważam, żeby te „nowe” funkcje rzeczywiście były w pełni nowe, ale z pewnością współcześnie wśród wielu grup społecznych są dominujące, marginalizując tym samym zakresy artystyczne, edukacyjne i społeczne.

Sztuka, nawet jeżeli gros osób nie dostrzega jej zadań/funkcji edukacyjnych i społecznych, w przestrzeni codzienności takie funkcje spełnia. Dlatego postanowiłam zapytać ekspertów/twórców, jaką rolę odgrywa sztuka w przestrzeni społecznej. Wypowiedzi wskazywały na obecność funkcji: *estetycznej, etycznej i poznawczej*. Wymieniano także aspekty rozrywkowe, propozycje organizacji czasu wolnego wszystkich grup wiekowych. Niektórzy dostrzegali w sztuce: *przesłanki do prowadzenia społecznych dyskusji*. Sztuka poprzez funkcje, jakie spełnia, wpisuje się w konteksty globalne: *Sztuka buduje wrażliwość estetyczną, kształci, kreuje nowe perspektywy patrzenia na świat i przemiany, jakie się w nim toczą*. Twórcy zwracali też uwagę na indywidualne korzyści płynące z aktywności sztuki: *Kształtuje gust, pobudza do myślenia, edukuje, prowokuje, rozwija*

i motywuje do aktywności, tak niezbędnej w dobie obecnej. Sztuka pozwala także na rozwój zainteresowań w każdej dziedzinie sztuki. Uwagę zwraca również dostrzeżenie jej funkcji: kształtującej poczucie więzi społecznych i przynależności narodowej.

Realia współczesności ujawniają różnorodne i wieloaspektowe zakresy sytuacji problemowych, które nie pozwalają obecnym społeczeństwom na spokojne i bezpieczne wykonywanie codziennych powinności. Mając na uwadze ową różnorodność, pragnę skupić uwagę na obszarze, który sam stanowi zarzewie zła i niepokoju, jednocześnie wzmaga i rozwija inne negatywne zjawiska występujące w danym środowisku. Ten obszar to wielokulturowość wpisująca się coraz szerzej w przestrzeń krajów, grup etnicznych, które często dotychczas doświadczały tego zjawiska w niewielkim stopniu. Współczesna wielokulturowość to konsekwencja coraz szerszej migracji, głównie o charakterze politycznym, ekonomicznym, religijnym, społecznym i kulturowym. Rozprzestrzenianie się w perspektywie globalnej różnych grup kulturowych powoduje szereg nieporozumień, konfliktów, przemocy i obaw wynikających z braku dostatecznej wiedzy o odmienności kulturowej oraz braku umiejętności prowadzenia dialogu przyczyniającego się do poprawy wzajemnych stosunków, tak by kategoria *Obcy* nie stanowiła zasadniczego źródła rysujących się niepokojów. Odnoszę swoje rozważania do tego obszaru również dlatego, że wymaga on namysłu, rozważań i działań zorientowanych na uporządkowanie przestrzeni. Do tego potrzebne są określone narzędzia: edukacja, wychowanie, wiedza, a nade wszystko chęć zrozumienia i budowania porozumienia. W tym zakresie nadrzędną rolę przypisuję kulturze i sztuce, to one mogą stanowić skuteczne antidotum na wiele problemów współczesnego świata, w tym wielokulturowość. Kultura i sztuka, pełniąc szereg funkcji w przestrzeni społecznej, mają znakomitą perspektywę wzbogacania i rozwijania wiedzy oraz wychowania poszczególnych społeczeństw, w tym młodego pokolenia, szczególnie wrażliwego na dokonujące się przemiany.

Wobec obserwowanej rzeczywistości istotne wydało mi się poznanie opinii młodzieży na temat miejsca sztuki w kontekście funkcjonowania współczesnych społeczeństw. W grupie młodzieży gimnazjalnej z Katowic odnotowano różnorodne wypowiedzi, odnoszące się ogólnie do sztuki, jak również do jej poszczególnych dziedzin: *Każda dziedzina sztuki jest użyteczna i ma wpływ na funkcjonowanie współczesnych społeczeństw, wszystkie mają wpływ na funkcjonowanie ludzi.* Młodzież trafnie zauważała istniejące odmienności etniczne w społeczeństwach, dlatego zapewne zwracała uwagę, że: *Każdy naród, społeczeństwa mają odmienne kultury, dlatego tak ważna jest dbałość o nią i poznanie jej odmian; Pomimo odmienności kulturowej sztuka pozwala spotkać osoby o podobnych zainteresowaniach.* Istotę odmienności kulturowej ukazuje także wypowiedź: *Każda dziedzina sztuki uczy szacunku do sztuki odmiennej, pozwala ją poznać i zrozumieć.* Wypowiedzi wskazywały również na konkretne zasługi

określonych dziedzin sztuki dla społecznego funkcjonowania: *Literatura rozwija język; Muzyka pozwala przewyżczać własne trudności, podobnie jak film czy teatr.*

Zdecydowanie odmienne wypowiedzi odnotowano w grupie młodzieży wiejskiego gimnazjum w woj. mazowieckim. Sześć osób nie potrafiło w ogóle odnieść się do tej kwestii. W pozostałej grupie tylko cztery osoby dostrzegały istotność sztuki w społecznym funkcjonowaniu: *Sztuka pozwala inaczej spojrzeć na świat i zmieniać odpowiednio poglądy.* Kolejne dziesięć osób stwierdziło, że: *Sztuka jest mało istotna w społecznym funkcjonowaniu.* Prezentowane stanowiska są prawdopodobnie pokłosiem rzeczywistości, czyli braku bezpośredniej dostępności instytucji kultury w środowisku zamieszkania, tym samym braku odniesienia do sztuki jako czynnika modelującego przestrzeń społeczną.

Zastanawiające, że w grupie młodzieży licealnej aż sześć osób nie potrafiło wskazać istotności sztuki w codzienności społecznej. Za to pozostałe osoby jednomyślnie zauważają, że: *Sztuka w społeczeństwie jest bardzo istotna, rozwija i edukuje oraz wzmacnia poczucie tożsamości, zwłaszcza w dobie wielokulturowości.* To trafne spostrzeżenie młodych ludzi dostrzegających zależności związku wielu sytuacji konfliktowych z narastającą falą odmienności kulturowej widocznej w całym kraju. Ostatnie dekady to masowy wzrost migracji osób nie tylko z krajów sąsiednich, ale także spoza naszego kontynentu, co wiąże się z diametralnie odmienną kulturą, wzorami zachowań, systemem wartości. Sytuacja ta wymaga od nas podjęcia wysiłku edukacyjnego, działań umożliwiających wypracowanie kompromisu i porozumienia. Tym bardziej, że prognozy społeczne wskazują na zwiększający się zakres wspomnianego zjawiska.

Stanowisko młodzieży postanowiłam skonfrontować z wypowiedziami nauczycieli. W tej grupie zwracano uwagę, że istotność sztuki w funkcjonowaniu współczesnych społeczeństw: *uzależniona jest od potrzeb duchowych i estetycznych jednostki. Ja uważam, że sztuka jest istotną wartością we współczesnych społeczeństwach. Można sądzić, że ich członkowie są mniej skłonni do oddawania swojego czasu i uwagi sztuce, ale ja uważam, że chcą coraz wyższych, lepszych, ciekawszych przeżyć, których sztuka im może dostarczyć.* Duchowy wymiar z orientacją na praktyczne zastosowanie jej wartości ujawnia także kolejna wypowiedź: *Myszę, że ciągle (świadomie lub nie) sztuka odgrywa istotną rolę, można się tylko zastanowić, jak to się przedstawia w kontekście poszczególnych grup społecznych.* Zwracano uwagę na praktyczne wymiary jej obecności: *Sztuka jest bardzo istotna, pełni funkcję etyczną i terapeutyczną oraz skłania do refleksji.*

Interesująca była również analiza poglądów w tym zakresie twórców/ekspertów, którzy – jak można zakładać – istotność sztuki postrzegają z innej perspektywy. Wszyscy zgodnie zauważyli, że sztuka jest: *niezbędnym elementem w społecznej przestrzeni, zachęca bowiem do społecznej dyskusji.* Niektórzy zauważali, że: *Sztuka dostarcza piękna niezbędnego w życiu, zaspokaja tę potrzebę.* Zwracano także uwagę, że: *Sztuka pozwala na niezależność, swobodę, na*

obcowanie z dziełami sztuki z każdej dziedziny, jest też znakomitym narzędziem komunikacji. Znamienne w tym względzie są wypowiedzi dyrektorów Teatru Śląskiego, zwracające uwagę na różnorodne konteksty społeczne: Sztuka, w tym literatura, są niezwykle ważne w kształtowaniu duchowych więzi społecznych. One przenoszą nas w różne światy, dają odpowiedzi na różne nasze dylematy, cieszą i bawią, skłaniają do refleksji (Krystyna Szaraniec). Dziedziny sztuki są istotne, jeśli społeczeństwo jest otwarte na sztukę. Inaczej działają w społeczeństwach demokratycznych, a inaczej w totalitarnych. Inaczej w biednych, inaczej w bogatych. Vide Kaczmarek. W czasie stanu wojennego był bardem wolności, po 89 roku tylko pieśniarzem z gitarą (Robert Talarczyk).

W obszarze politycznym, społecznym i socjalnym podejmowane są liczne działania mające na celu oswojenie wielokulturowej rzeczywistości, ale z nie dość pozytywnym skutkiem. Dlatego już nie jako uzupełnienie podejmowanych działań, ale jako podstawowa kategoria w wielości podejmowanych inicjatyw kompensacyjnych, edukacyjnych i profilaktycznych winna zaistnieć kultura i sztuka. Sztuka – jak wskazuje przeszłość – pomocna jest w różnych sytuacjach życiowych jako forma rozrywki, edukacji, terapii, wychowania czy wsparcia, warto zatem nauczyć się ją wykorzystywać dla dobra publicznego.

Pozornie może wydawać się, że podejmowane w niniejszym podrozdziale treści odbiegają od przedmiotowych zakresów – powszechnej i szerszej implementacji sztuki w programy edukacyjne szkoły. Jednak to tylko złudzenie. Podejmuję temat – określony również w celach i problemach badawczych – analizowany na wcześniejszych etapach tego opracowania, ponieważ dostrzegam pełną zależność/związek posiadanej wiedzy, prezentowanych postaw i systemu wartości – wychowania w sferze kultury i sztuki z sytuacjami kryzysowymi rozwijającymi się na bazie rysującej się coraz wyraźniej odmienności etnicznej i kulturowej. Jestem, podobnie jak Zygmunt Bauman, w pełni przekonana, że najlepszą metodą zachowania ładu i wykreowania wspólnego, bezpiecznego życia jest wartościowa kultura/sztuka wprowadzona powszechnie do społecznej przestrzeni. Wprowadzanie/upowszechnianie kultury/sztuki winno obejmować wszystkie środowiska wychowawcze, chociaż priorytetową rolę przypisać należy rodzinie. Równie znaczące miejsce w owym procesie zajmować powinna szkoła jako instytucja przez wiele lat wpisana w życiorys dziecka/adolescenta, która ma ogromne możliwości prowadzenia celowej i systematycznej edukacji w zakresie kultury i sztuki. W niniejszym obszarze nie można zapominać o działaniach środowiska lokalnego w istotny sposób modelującego wartości i postawy społeczne, zwłaszcza gdy lokalne społeczności podejmują inicjatywy promujące kulturę własną i obcą.

W opracowaniu odnosiłam się już wielokrotnie do rodziny i szkoły, ukazując ich możliwości, w tym miejscu pragnę wskazać kilka przykładów inicjatyw artystycznych, podejmowanych przez zawodowych artystów oraz artystów amatorów w różnych przestrzeniach wielokulturowych i/lub naznaczonych wielością

problemów społecznych. Przedstawione tu inicjatywy łączy wspólny mianownik: zaistnienie czytelnych, pożądaných zmian indywidualnych i społecznych za sprawą zaangażowania sztuki w omawiane projekty.

Obszarem, który od wieków, nie tylko w naszym kraju, wymaga uwagi i rozważenia w prowadzeniu codziennego życia, jest pogranicze. Przestrzeń życia co najmniej dwóch graniczących ze sobą społeczności prezentujących w różnym zakresie odmienność etniczną, religijną czy kulturową, ale często mających podobną historię. Współcześnie pogranicza to przykłady wspólnych inicjatyw społecznych i kulturalnych wzmacniających tożsamość, ale też kształtujących szacunek i poczucie więzi społecznych, promujących wzajemne poznawanie kultury i budowanie na jej podstawie przestrzeni życia. „Współpraca transgraniczna rozwija się dzisiaj w całej Europie, w różnych strukturach i z różną intensywnością. Na niektórych obszarach granicznych ma ona długą tradycję. Niekiedy można już mówić nie tylko o współpracy, lecz nawet o rozpoczynającej się właśnie transgranicznej integracji. Wizja wspólnej Europy ożywiła również nadzieje obszarów przygranicznych Polski i krajów sąsiednich na intensywny rozwój społeczny i gospodarczy. Gminy, miasta, środowiska samorządowe szybko zrozumiały, że dzięki efektywnej współpracy transgranicznej mogą odegrać historyczną rolę w zacieraniu podziałów między społeczeństwami żyjącymi po obu stronach granicy” (Jóskowiak, 2002, 181). Uwzględniając wszelako różne zaszczości historyczne tudzież współczesne ogniska nacjonalizmu, działacze Europejskich Regionów Granicznych, w ostatnich dekadach formułują [...] kilka kluczowych tez mających na celu zwrócenie uwagi na potrzebę podejmowania działań edukacyjnych:

- „współpraca społeczno-kulturalna przyczynia się do pogłębienia wiedzy na temat różnic i wspólnych aspektów kultury, społeczeństwa i tradycji będących ważnymi czynnikami rozwoju w regionie granicznym współpracy gospodarczej i współpracy w innych dziedzinach;
- najbardziej powszechną formą współpracy są przedsięwzięcia zbliżające ludzi, organizowane jednorazowo lub regularnie, takie jak imprezy kulturalne i sportowe, wymiana między szkołami, seminaria na temat zwyczajów, tradycji i historii regionów;
- tworzenie stałych gremiów służących wymianie informacji na temat kultury, historii, gospodarki i innych dziedzin życia regionu granicznego może odgrywać ważną rolę w wypracowywaniu strategii współpracy jako instrumentu rozwoju gospodarczego;
- doświadczenia regionów granicznych pokazują, że telewizja, radio i prasa w poważnym stopniu ułatwiają proces współpracy;
- trwałym fundamentem budującym związki transgraniczne mogą być transgraniczne dobra kultury, ich istnienie skłania do wypracowywania zintegrowanego systemu ochrony dziedzictwa kulturowego” (Jóskowiak, 2002, 182–183).

Działania te mają się przyczynić do zmiany sposobu myślenia o odmienności i budowaniu pozytywnych relacji pomiędzy reprezentantami poszczególnych państw. Potrzebna jest świadomość, że: „Rozwiązanie dylematów pluralizmu nie leży w ciągłym podziale na coraz to słabsze państewka narodowe. Pozytywne podejście polega na budowaniu państw pluralistycznych kulturowo, respektujących kulturową i językową różnorodność w ramach całej społeczności i zachęcających przez to jednostki do przekraczania granic kulturowych i twórczej interakcji” (Smolicz, Hudson, Secombe, 1999, 7).

Życie na pograniczu to specyficzny układ wzajemnych relacji i szacunku, który należy wypracować. W sukurs tym potrzebom od 2011 roku przychodzi działalność Międzynarodowego Centrum Dialogu Krasnogruda ulokowanego na pograniczu polsko-litewskim, obejmującego Ośrodek Kultury w Sejnach oraz wioskę teatralną Węgajty. Tematyką działań artystycznych podejmowanych przez Centrum są powszechne kryzysy tożsamości, gospodarcze, religijne, społeczne. Po spektaklach odbywają się dyskusje, performanse’y. „Wioska Teatralna przekształca się niepostrzeżenie w Letni Uniwersytet podejmujący najważniejsze problemy współczesności, stodoła zamienia się w agorę, a dla uczestników z Polski, Niemiec, Izraela, Tajwanu, Albanii Węgajty stają się centrum świata” (Bendyk, 2012b, 73). To przykład zaangażowania pasjonatów w sztukę, którą uczynili narzędziem dialogu. Podejmowane działania bazują na społecznym zaangażowaniu, historii i kulturze regionu. Przeszłość oraz doświadczenia współczesności kreują tematykę projektów służących porozumieniu i kształtowaniu szacunku wobec odmienności. „Sejny szybko stały się ważnym, widzialnym w świecie ośrodkiem kultury – na organizowanych przez Pogranicze wydarzeniach spotkać można było Czesława Miłosza, Tomasza Venclowę, Zygmunta Baumana, [...] Tomasza Grossa – artystów i intelektualistów kształtujących współczesną światową myśl” (Bendyk, 2012b, 74; zob. Nikitorowicz, 2013, 11–28). Obecność znakomitych reprezentantów poszczególnych kultur najlepiej uzasadnia celowość i trafność podejmowanych inicjatyw społecznych.

Uruchomiony w 1991 roku Ośrodek Pogranicze – Sztuk, Kultur, Narodów, adaptując budynek sejneńskiej Białej Synagogi oraz budynki dawnej jesiwy i gimnazjum żydowskiego, prowadzi działalność teatralną i animatorską. „Chcieliśmy wiedzieć, o co chodzi w tym życiu na pograniczu, w wiecznym styku z innymi kulturowo, jak się to przenika, jakie konflikty wywołuje i jak ta literatura, którą się zaczytywaliśmy, ma się do współczesnej rzeczywistości. Aby do tego dotrzeć, musieliśmy zacząć słuchać, a więc zejść ze sceny, przestać być aktorami i stać się animatorami kultury czynnej” (Bendyk, 2012b, 73). Projekty to najczęściej formy teatralne, które tworzą i w których uczestniczą mieszkańcy wspomnianych terenów. Podejmowane liczne wspólne projekty angażowały w istotnej mierze młode pokolenie, które miało za zadanie porozmawiać z dorosłymi mieszkańcami o przeszłości Sejn. Te rozmowy pozwoliły wrócić pamięcią do czasów, gdy Sejny były wspólną przestrzenią życia

Polaków, Litwinów, Żydów i Cyganów. Jak pokazuje przeszłość, nic tak nie jednocy reprezentantów różnych narodowości, jak wspólnie tworzona kultura (Nikitorowicz, 2009).

Ośrodek Pogranicze to nie jedyny przykład amatorskiej twórczości teatralnej i literackiej, która promuje różnorodność kulturową nie tylko krajów granicznych. Równie aktywnie na polu międzynarodowej edukacji kulturalnej działają Teatr w Dynowie, Stowarzyszenie Teatralne Gardzienice czy wspomniany Teatr Wiejski Węgajty. To tylko najbardziej znane, ale nie jedyne ośrodki popularyzujące sztukę jako narzędzie zmian społecznych, kierunku myślenia o innych. W niniejsze działania znakomicie wpisuje się teza Beuysa mówiąca o tym, że każdy człowiek jest artystą, i to nie w odniesieniu do zawodowych twórców, ale do każdego człowieka, angażującego się w przestrzeni społecznej. Zaangażowanie i działanie na bazie kultury sprawiają, że człowiek ma okazję wyrazić swoją ekspresję, a sztuka teatralna jest wyjątkowym polem do ukazania własnej ekspresji. „W ujęciu pedagogiki i psychologii humanistycznej ekspresja stanowić musi ślad konkretnej indywidualności, być potwierdzeniem własnej autentyczności pozwalającej na przekraczanie granic swej odrębności poprzez nawiązywanie związku ze światem. Ekspresja teatralna sprzyja postawie twórczej rozumianej za Stanisławem Popkiem jako umiejętność widzenia, rozumienia, reagowania, dziwienia się, stawiania sobie pytań i angażowania się w działanie. Zakłada aktywizowanie dyspozycji twórczych, które chronią człowieka od konformizmu, dając szansę kreacji i autokreacji. Wtedy staje się ona procesem samorealizacji i zarazem komunikacji społecznej” (Stefańska, 2012, 40–41).

Nie tylko sztuka *stricto* teatralna realizowana jest we wspomnianych ośrodkach, podejmowana jest tam również działalność plastyczna, muzyczna, literacka czy taneczna. Każda bowiem dziedzina sztuki daje możliwość wypowiedzi, staje się asumptem do rozmowy, dyskusji i edukacji w duchu relatywizmu kulturowego. Zwracam uwagę na taniec, bo w połączeniu z muzyką nawiązuje do najbardziej pierwotnych form komunikacji, pozawerbalnej, ale niekiedy bardziej czytelnej. Warto zauważyć, że w wielu współcześnie żyjących plemionach ta forma nadal jest kultywowana, a zatem jest ważnym ogniwem codzienności danej wspólnoty. „Taniec pomaga w nawiązywaniu relacji międzyludzkich i integruje, dlatego – jak pisze polski choreolog prof. Roderyg Lange w książce *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze* – pełnił on w kulturach pierwotnych ważną funkcję społeczną. Potwierdza to obserwacja tańców plemiennych i ludowych, w których bierze udział większa część wspólnoty” (Krzemińska, 2011, 68). Społeczną siłę tańca dostrzegał też Jacek Łumiński, założyciel Śląskiego Teatru Tańca, który jednoczącą funkcję tańca wykorzystał na warsztatach w Chartumie. „Namówił on do wspólnego tańca sudańskich tancerzy wyznania muzułmańskiego, animistów i chrześcijan, którzy mimo toczącej się wojny i wrogości zaczęli ze sobą rozmawiać i współpracować” (Krzemińska, 2011, 68). Doświadczenie to najlepiej zaświadcza o potędze sztuki w budowaniu porozumienia.

Wspomniane tu inicjatywy są przykładem świadomości społecznej oraz pewną formą kompensacji obszaru tak bardzo zaniedbanego, jakim jest edukacja kulturalna. Te społeczne, oddolne inicjatywy mają ogromną wartość, obejmują swym zakresem wszystkie grupy wiekowe, same zatem stają się przestrzenią edukacji młodego pokolenia. Tylko gdzie w tym wszystkim są systematyczne działania szkoły? Zwłaszcza że to reprezentanci sztuki od lat wydają się stroną bardziej aktywną w motywowaniu do angażowania sztuki do procesu edukacyjno-wychowawczego niż nauczyciele, nie wspominając o rodzicach. Tymczasem w rozwoju miast i społeczeństw kultura ma do odegrania kluczową rolę. Warto pamiętać, że twórczość artystów poszczególnych epok nie była tylko historycznym realizmem, polem indywidualnej ekspresji, wyrazem obserwacji rzeczywistości, ale informacją społeczną gotową do „dyskusji”. Współcześni artyści podejmują twórczość również z intencją dotarcia do odbiorcy, inspiracji do refleksji, namysłu, kreacji postawy wobec otaczającej, niepokojącej rzeczywistości. Sami architekci, projektując budynki mieszkalne, użyteczności publicznej czy instytucje kultury, pragną zachęcić nie tylko do aktywności, uczestnictwa w ofercie danej instytucji, ale też zainteresować samą formą budynku, jego lokalizacją, nawiązaniem do historii czy rozgrywających się w przeszłości wydarzeń. Budynki te, stając się symbolami miasta, budują poczucie tożsamości i przynależności do lokalnej społeczności. Stają się asumptem do poszukiwania podobnych rozwiązań w innych przestrzeniach. Stanowią obiekty zainteresowania reprezentantów innych narodów odwiedzających dane miasto. Gdy budynek przywołuje określoną historię, nawiązuje do niej, to owa historia „dociera” również do innych ludzi, reprezentujących inną kulturę. Współczesne wybrane symbole architektury: Szczecin: Filharmonia oraz Centrum Dialogu „Przełomy”; Wrocław: Narodowe Forum Muzyki, Centrum Edukacji Ekologicznej „Hydropolis”; Białystok: Opera i Filharmonia Podlaska; Warszawa: Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN; Kraków: Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej Manggha; Katowice: Muzeum Śląskie, siedziba Narodowej Orkiestry Symfonicznej Polskiego Radia i inne to znakomite przykłady integracji sztuki architektonicznej i potrzeb społecznych. „Model struktury sztuki otwarty na świat człowieka pozwala i nakazuje widzieć powiązania, jakie ją łączą z życiem człowieka. [...] Sztuka uczy patrzeć na świat, więc poznawać go inaczej, ale też uczy go tworzyć” (Hohensee-Ciszewska, 1982, 188).

Oglądanie/poznawanie świata dokonuje się nie tylko przez bezpośredni kontakt z otaczającą rzeczywistością, ale także poprzez fotografie zapisujące przeszłość i teraźniejszość. Fotografia bywa znaczącym materiałem poznawczym, nie tylko w zakresie architektury przestrzeni, wizerunków poszczególnych osób w różnych aspektach aktywności, ale również jako obszar relacji społecznych. W edukacji kulturalnej fotografia także odgrywa istotną rolę, prezentując przeszłość kulturową danego regionu oraz artefakty aktywności twórczej minionych pokoleń. Ilustracja przeszłości staje się źródłem poznania realiów życia ludzi

o odmiennej kulturze i narodowości. Toteż tak znaczące w społecznym i edukacyjnym wymiarze są wszelkie wystawy materiałów fotograficznych organizowane w muzeach, galeriach czy innych miejscach użyteczności publicznej – foyer kin, filharmonii czy teatrów tudzież jako reprodukcje w otwartej przestrzeni miasta. W wielu miastach organizuje się wystawy fotografii, nie tylko *stricte* artystycznej, które ukazują historię danego miasta czy regionu, tworząc otwartą dla wszystkich mieszkańców przestrzeń edukacyjną. „Dzisiaj na gruncie teorii sztuki i w estetyce niezwykle znaczące okazują się koncepcje przyjmujące za główną perspektywę właśnie zjawiska odbioru, interpretacji, społecznej recepcji przekazu artystycznego” (Sułkowski, 1992, 97). Fotografia staje się znakomitym obszarem poznania dla reprezentantów innych kultur i narodowości. Obraz jest tu uniwersalnym językiem poznania, podobnie jak plastyka: malarstwo, rzeźba czy muzyka. Tym samym: „Rysuje się wyraźnie przesunięcie uwagi obserwatorów z ekspresywnego, wyrażającego artystę aspektu w kierunku perspektywy komunikacji społecznej” (Sułkowski, 1992, 97). Szeroki kontekst odczytania przesłania płynącego z każdego dzieła sztuki prezentują też słowa Bogusława Sułkowskiego: „Skoro informacja niesiona przez utwór nie jest jakimś znaczeniem ukrytym, zakodowanym przez artystę, lecz tylko bodźcem do poszukiwań, skoro jest to informacja o możliwości gromadzenia sensów w nieskończoność, to jest to zadanie nie dla pojedynczego eksperta, lecz dla rzeszy ludzi przychodzących do sztuki z różnych stron” (Sułkowski, 1992, 98).

Dziedziną sztuki, która opisem rzeczywistości ukazuje relacje przeszłości historycznej, refleksje emocjonalne autora, przeżycia bohaterów literackich i doświadczenia codzienności, jest literatura. Jej mądrość polega na tym, co można z niej wyczytać, jaki obraz społeczeństwa i tworzące go więzi przedstawia. Literatura: „Już w połowie lat 80. zaczęła wymyślać nowe społeczeństwo – otwarte na inność, pluralistyczne, zdolne do skonfrontowania się ze wstydliwymi wydarzeniami z historii. Dokonała tego, sięgając do przeszłości. Najważniejsze książki tamtego okresu – *Sublokatorka* Hanny Krall, *Umschlagplatz* Jarosława Marka Rymkiewicza, *Weiser Dawidek* Pawła Huelle, *Zagłada* Piotra Szewca, *Bohiń* Tadeusza Konwickiego – dokonały historycznego dzieła. Poszerzyły obrzęd dziadów, wciągając nas w fabuły wspominające nieobecnych innych – zwłaszcza polskich Żydów. W ten sposób wymyśliły inne społeczeństwo – takie, które dostrzega pustkę wokół siebie, ma świadomość, że samo się do jej powstania przyczyniło i wyciąga z przeszłości przestrożę” (Żakowski, 2015, 34). Literatura to znakomite pole poznawania i budowania zrozumienia, próby rozliczania przeszłości dla przyszłości. „Pisarze jako pierwsi zaczęli przedstawiać rozpad dużych i małych podmiotów zbiorowych – od rodziny, poprzez społeczności małomiasteczkowe, klasy społeczne, aż po wspólnotę religijną i państwo” (Żakowski, 2015, 34). Podejmowane przez współczesnych pisarzy tematy, niezależnie czy to w literaturze faktu, czy fabule literackiej, w powszechnej większości bodaj w niewielkim zakresie nawiązują do współczesnej problematyki społecznej, próbując

tym samym uczynić z danego dzieła narzędzie usprawniające ową dosłowną i metaforyczną przestrzeń.

Literatura to często zaczątek sztuki dramatycznej, spektaklu teatralnego. Teatr współczesny, realizowany przez zawodowe zespoły, sięga zarówno po sztuki dramatyczne, stanowiące niemal gotowe scenariusze, lub po literaturę, która poprzez adaptację nabiera formuły gotowej do wystawienia na scenie. Podobnie jak inni artyści, również reżyserzy potrafią „dostosować” premiery teatralne treścią i formą do realiów współczesności. Jak inni pragną w większości przypadków swoją twórczością opisać/przedstawić rzeczywistość, tak stworzyć nie tylko perspektywę poznania danego dzieła, ale także wykreować swoiste laboratorium, w którym każdy będzie mógł snuć refleksje nad własnym życiem. Sztuka teatralna, podobnie jak film, odpowiednio zaprezentowana, może przyjąć pedagogiczną perspektywę, nie tylko w wymiarze czysto edukacyjnym, ale także kompensacyjnym i profilaktycznym. I nie mam tu na myśli form teatralnych *stricte* terapeutycznych. Bo tak naprawdę każda sztuka może ową formułę prezentować. W tym kontekście teatr może w sposób bardzo klarowny i często natychmiastowy przyczynić się do przemian w życiu indywidualnym i społecznym. We współczesnej przestrzeni naszego kraju w repertuarze niemal każdego teatru możemy odnaleźć spektakle z czytelnym przesłaniem, asumptem do dialogu społecznego. Wskazuję tylko kilka przykładów w pełni potwierdzających społeczny wymiar i wartość tej dziedziny sztuki.

Przykładem zaangażowania się teatru w opanowanie niepokojów społecznych lat 90. w Nowej Hucie jest wspomniany już Teatr Ludowy, który za sprawą nieco przypadkowej działalności społeczno-pedagogicznej Jerzego Fedorowicza wraz z reprezentantami dwóch przeciwstawnych subkultur: punków i skinheadów wprowadził ład i spokój w przestrzeni społecznej (Fedorowicz, 2007). Przygotowując spektakl *Romeo i Julia* na dużej scenie, reżyser wykorzystał zarysowany przez Szekspira konflikt dwóch rodów i przygotował równocześnie spektakl z udziałem młodzieży – w skróconej wersji. Spektakl przyniósł nie tylko rozwiązanie problemów społecznych i środowiskowych, ale zyskał ogromne uznanie poza granicami naszego kraju. Wymiar pedagogiczny, edukacyjno-wychowawczy dominował nad formą artystyczną, bo to było celem tego specjalnego „spotkania” dwóch światów: sztuki i subkultury/przemocy.

Innym przykładem teatralnym realizowanym w przestrzeni Nowej Huty jest działalność Teatru Łąźnia Nowa, który swoją twórczością aktywizuje lokalne społeczności do zmian indywidualnych życiorysów oraz zmian społecznych. Aktywność zapoczątkowana na przełomie XX i XXI wieku jest kontynuowana, przynosząc opisywane już wcześniej rezultaty. Zmiany w indywidualnych życiorysach, także wielu osób bezdomnych i wykluczonych, oraz wiele przykładów konkretnych zmian w środowiskach lokalnych obserwujemy co najmniej od lat 90. ubiegłego stulecia w Legnicy i Wałbrzychu, miastach w przeszłości bardzo zróżnicowanych kulturowo, a w okresie transformacji doświadczających

powszechnie negatywnych konsekwencji tego procesu. Zmiany wprowadzane za sprawą funkcjonujących we wspomnianych miastach teatrów dramatycznych nadal służą mieszkańcom i – co warto zauważyć – przyczyniły się nie tylko do zmian fizycznych w przestrzeni miast, ale nade wszystko w sposobie myślenia ich mieszkańców, postrzegania przeszłości i wykreowania poczucia własnej wartości i tożsamości. Spektakle realizowane przy licznych udziałach mieszkańców przyczyniły się znacznie do innego spojrzenia na ludzi innych narodowości, kultury i religii, a to największa nagroda dla twórców teatru.

Innym przykładem środowiska, które za sprawą teatru stara się uczestniczyć w publicznym dialogu międzykulturowym, jest Wrocław. Stolica Dolnego Śląska to jedno z wielu symboli wielokulturowości i zaangażowania społecznego. „To we Wrocławiu narodziła się radosna Pomarańczowa Alternatywa, która do walki z absurdami PRL delegowała krasnoludki. [...] To we wrocławskim hotelu Monopol w 1948 roku Pablo Picasso, jeden z czołowych gości Światowego Kongresu Intelktualistów w Obronie Pokoju, narysował na papierowej serwetce słynnego gołąbka pokoju. To tu znajduje się jedyna na świecie Dzielnica Czterech Świątyń i Wzajemnego Szacunku, w okolicach której sąsiadują ze sobą zbór ewangelicki, kościół katolicki, prawosławna cerkiew i żydowska bożnica” (Wróbel, 2016, 112). To we Wrocławiu od lat organizowany jest Międzynarodowy Festiwal Teatralny Dialog-Wrocław prezentujący spektakle z całego świata. Zasadniczy nurt tematyczny zawiera się w tytule festiwalu, czyli budowaniu dialogu. Każda edycja festiwalu sygnuje się określonym motywem przewodnim, np. w 2017 roku było *pytanie o zło w człowieku*. Propozycja motywu przewodniego danej edycji jest konsekwencją obserwacji i wrażliwości twórców, dostrzegających intensyfikację niepokojących zjawisk w przestrzeni globalnej. Propozycje spektakli osnutych wokół owego motywu mają uświadomić widzom zakres i istotę danego problemu oraz sprowokować ich do refleksji i namysłu nad potrzebą zmian w danym obszarze.

Wspomniane wydarzenia, a nade wszystko współczesne zaangażowanie miasta wyrażające się w licznych projektach kulturalnych w kreowanie bezpiecznej wspólnotowości na bazie kultury w znacznej mierze przyczyniły się do wyboru Wrocławia na gospodarza Europejskiego Kongresu Kultury w 2011 roku. Obrady Kongresu toczyły się wokół przewodniego hasła: „Kultura dla zmiany społecznej”, stanowiącego odniesienie do książki Baumana *Kultura w płynnej nowoczesności* przygotowanej specjalnie na owo wydarzenie. Kongres był płaszczyzną spotkania polityków, naukowców i twórców/ludzi kultury, którzy wyrażali zgodne stanowisko, że jedynym i najsprawniejszym narzędziem zagwarantowania społecznego bezpieczeństwa coraz bardziej zróżnicowanych kulturowo i etnicznie społeczeństw pozostaje niezmiennie kultura, o czym już w wykładzie inauguracyjnym Kongresu przekonywał Zygmunt Bauman.

Kolejnym międzynarodowym wydarzeniem, w pewnym zakresie kontynuacją Europejskiego Kongresu Kultury z 2011 roku, było przyznanie Wrocławowi

tytułu Europejskiej Stolicy Kultury w 2016 roku. Zaproponowane projekty, podjęte inicjatywy miały nie tylko promować miasto, ale wskazać jego działania zabezpieczające codzienność wszystkim mieszkańcom, także w obszarze dostępności i uczestnictwa w kulturze.

Znakomitym przykładem inicjatywy społecznej poświęconej przypomnieniu historii miasta, jego kształtowania się w perspektywie wielokulturowości było zwrócenie się ku grupom wykluczonym. To oni, w ramach Europejskiej Stolicy Kultury, stali się podmiotem wielu projektów i wydarzeń, nie tylko w nich uczestnicząc, ale także je współtworząc. W ramach aktywności artystycznych zrealizowano projekty tematyczne m.in. Duch Odbudowy, który na Rynku spotykał się z Duchem Wielu Wyznań, nawiązujący do wielokulturowych korzeni i współczesności miasta. Równie znaczące, odnoszące się do codzienności miasta były projekty – nieco metaforyczne – Mosty, Przebudzenie czy kończący obchody zamknięcia Europejskiej Stolicy Kultury – Niebo. Te plenerowe imprezy opowiadały o Wrocławiu na nowo, z perspektywy współczesnej Europy. „Takie performatywne angażujące działania ożywiają przestrzeń miejską i angażują grupy wykluczone społecznie. W pochodzie Ducha Odbudowy wraz z mieszkańcami miasta, więźniami i artystami jechało około stu osób na wózkach inwalidzkich” (Wróbel, 2016, 110). Zamysłem organizatorów było ukazanie, że miasto to przestrzeń otwarta dla wszystkich jego mieszkańców. Zaproponowane projekty były z kolei próbą ukazania historii miasta oraz jego współczesnego potencjału odpowiadającego za warunki i możliwości realizacji codziennych scenariuszy życiowych.

Obecność różnych przejawów kultury i sztuki, tematycznie nawiązujących do rokrocznie określanego przez organizatorów motywu przewodniego, obserwujemy na Malta Festival Poznań, jednym z najważniejszych wydarzeń kulturalnych środkowej Europy, organizowanych od 1991 roku niezmiennie w Poznaniu. Od 2010 roku kolejne edycje Festiwalu skupione są wokół określonego hasła, np. w 2011 roku hasło przewodnie dotyczyło tematu – Wykluczenie, w 2015 roku tematem był – Nowy Ład Światowy, a w 2020 roku nawiązano do globalnej pandemii – W czasie zarazy. Chociaż prezentacje tematyczne festiwalu obejmują wszystkie dziedziny sztuki, które tematyką oraz formą artystyczną próbują zainteresować odbiorcę, to dominującą dziedziną pozostają formy teatralne, które znajdują najwierniejsze grupy widzów.

Nie bez przyczyny w różnorodnych propozycjach festiwalowych w naszym kraju to teatr cieszy się tak znaczącym zainteresowaniem – to forma łącząca różne dziedziny sztuki, pozwalając tym samym na doświadczanie prezentowanej tematyki w owej różnorodności – literatury, muzyki, plastyki/scenografii, ruchu scenicznego. Teatr to znacząca siła, wiedział o tym Stefan Jaracz, pisząc: „Chodzi więc przede wszystkim o to, aby przekonanie o poważnej roli teatru stało się istotne, przynajmniej w tych sferach, od których jest zależny rozwój kulturalnego życia w ogóle. [...] Sztuka jest cudownym istnieniem. Ale to istnienie

jest trudne do prowadzenia. Opłaca się jednak. Któż nie tęskni do doznawania cudu” (Jaracz, 1945, 8). Teatr, co potwierdzają w najwyższym stopniu spektakle prezentowane już choćby w ramach przywołanych festiwali, dostarcza nie tylko treści/tematyki gotowej do refleksji, jest także narzędziem modelowania postaw społecznych, wyznawanych wartości. Jest ilustracją życia w danym czasie i sytuacji. „Przywołaną refleksję z pewnością można odnieść nie tylko do instytucji teatru, gdzie niejako z racji funkcji i formy doznajemy wspomnianego cudu, ale również, jak sądzę, do codziennych zajęć każdego z nas. Aby jednak było to możliwe, musi zaistnieć pełne zaangażowanie w edukację i wychowanie ze strony rodziców, nauczycieli oraz innych podmiotów, instytucji odpowiedzialnych za wychowanie oraz edukację dzieci i młodzieży, a także chęć zainteresowania oraz zgoda młodych ludzi na propozycje kierowane w ich stronę” (Wilk, 2007, 153).

Próbą celowego ukazania edukacyjnej funkcji teatru jest współczesny spektakl teatralny *Dybuk* Anny Smolar, budujący dialog poprzez „opowieść o miłości i jej braku, o koźle ofiarnym, o internetowym hejcie i obcej, żydowskiej kulturze [...]. Na co dzień to budowanie wspólnej kulturowej przestrzeni odbywa się poprzez język” (Kyzioł, 2017a, 76). Anna Smolar, reżyser teatralny, na bazie własnych losów rodzinnych oraz obserwacji współczesności twierdzi: „Chcę wytwarzać przestrzeń, w której przyglądamy się temu, kim jesteśmy jako społeczeństwo, zadajemy pytania, co to znaczy zabierać głos, ale też słuchać, dialogować z drugim człowiekiem, opowiadać się za jakąś ideą, budować wspólną wizję przyszłości. Może teatr stanie się ostoją sprawczości obywatelskiej?” (Kyzioł, 2017a, 79). Reżyserka w swojej aktywności artystycznej i edukacyjnej dostrzega szczególną rolę szkoły w przygotowywaniu młodego pokolenia do realizacji zadań w dorosłym życiu, dlatego w teatrze w Bydgoszczy podejmuje współpracę „[...] z Agatą Siwiak nad spotkaniem wokół postaci nauczyciela. Pytania, czym jest szkoła i uczenie innych, jaki jest status nauczyciela, są kluczowe dla naszej przyszłości. Ta postać domaga się dojścia do głosu i chciałabym wytworzyć taką sytuację w teatrze, w której będziemy gotowi do słuchania” (Kyzioł, 2017a, 79). Wspomnianą gotowość młodego pokolenia należy wypracować w toku codziennych zabiegów wychowawczych podejmowanych nade wszystko w środowisku rodzinnym, a dalej rozwijanych w szkole.

Uwaga w obserwacji przestrzeni życia to też pewna forma wrażliwości wobec otaczającego świata przeszłości oraz teraźniejszości i przyszłości. Zaangażowana postawa wobec przykładów sztuki, przeciwstawienie się wszelkim przejawom jej degradacji to egzemplifikacja dobrego wychowania, wyraz artystycznej i społecznej wrażliwości. Nie bez przyczyny hasłem kampanii społecznej na rzecz dziedzictwa kulturowego, którego naczelnym celem jest edukacja społeczna, poczynawszy od najmłodszych pokoleń, jest zdanie: *Chroniąc zabytki, wybierasz przyszłość*. Program ów obejmuje różne miejsca w kraju, które w sposób szczególnie mogą ilustrować miejsca pamięci narodowej i wielokulturowej. Wspomniany projekt wpisuje się w obchody ustanowionych w 1991 roku przez Radę Europy

Europejskich Dni Dziedzictwa. Każda edycja odbywa się pod określonym hasłem, które ma w danym roku zwrócić szczególną uwagę na określony obszar dziedzictwa. Na przykład w 2015 roku hasłem przewodnim było *Utracone dziedzictwo*. Europejskie Dni Dziedzictwa to nade wszystko „projekt edukacyjny, którego celem jest promocja dziedzictwa narodowego oraz wspólnych korzeni kultury europejskiej, a także zwiększenia dostępu społecznego do obiektów lokalnego dziedzictwa. [...] Lokalne projekty wydarzeń skierowane zostały do bardzo szerokich grup odbiorców, niezależnie od ich wieku i wykształcenia” (*Materiały...*, 2015, 3).

Każda dziedzina sztuki wpisuje się w zakres dziedzictwa narodowego. Każda proponuje określone wartości cenne dla przeszłych i obecnych pokoleń. To siła sztuki, którą człowiek ma obowiązek nie tylko kultywować, ale także z niej praktycznie korzystać. Tę świadomość prezentują nie tylko artyści, ale także wielcy reprezentanci nauki. „Zygmunt Bauman [...] tłumaczy w filmie *Jak to jest* autorstwa Agnieszki Arnold [...], że pojęcie kultury ma rodowód oświeceniowy i wiąże się z politycznym projektem, jakim była wizja »kultury człowieka« o określonych cechach i kompetencjach” (Bendyk, 2011, 87). Projekt ów może dokonać się jednak tylko za sprawą rozumienia i docenienia kultury. Wiedzą o tym twórcy, tworzenie sztuki to przyjęcie na siebie pewnego zobowiązania nieustannej aktywności oraz odpowiedzialności wobec sztuki i odbiorcy. Pożądane byłoby, aby wiedzieli to także odbiorcy.

Kultura, sztuka, w tym teatr i film, to dziedziny najbardziej zainteresowane kwestiami społecznymi, równie dobrze opisujące nieprawidłowości w środowiskach bogatych krajów, jak też w miejscach konfliktów zbrojnych, etnicznych. Przykładowo: „Dla Saharyjczyków wojna to przede wszystkim walka o tożsamość, o byt. Najpierw walczyliśmy z Hiszpanami o prawo do bycia Saharyjczykami, teraz walczymy z Marokiem o to samo. Kultura ma w tej walce wyjątkową rolę [...]. Mohamed zamiast o tym opowiadać, po prostu tę rolę pokazuje. Wyciąga uratowane z powodzi kaligrafie i tłumaczy: tu w kształt tradycyjnego saharijskiego dzbanka do herbaty wpisany wiersz o gościnności Saharyjczyków, najważniejszej dla nich cesze; a ówdzie na tarczy zegara rozpisana przypowieść o porach roku na pustyni. Wszystko opowiada o tradycjach kraju, którego nie ma” (Sipiński, 2017, 103). Równie ważną rolę odgrywają filmowcy i chociaż produkowane filmy nie są dziełami sztuki, to nie o jakość filmu tu chodzi, ale: „o refleksję, kim jesteśmy, skąd się wywodzimy. Przekazujemy wszystkim, że mamy własną tożsamość kulturową [...]” (Sipiński, 2017, 104). Istotną rolę w dążeniu do uzyskania niepodległości odgrywają także muzycy. „Saharyjscy muzycy zawsze mają w głowie naszą sprawę. Muzyka to nasza broń, z której musimy korzystać w tym dziwnym czasie naszego konfliktu [...]” (Sipiński, 2017, 104). Sztuka odgrywa zatem znaczącą rolę w podtrzymywaniu tożsamości, wartości kultury, to od dawna praktykowana cecha narodów nękanych konfliktami. Podobne doświadczenia mają również Polacy z okresu rozbiorów czy

kolejnych wojen. Kultura okazuje się znaczniejszym narzędziem kultywowania tożsamości, zachowania dziedzictwa narodowego niż polityka. Prawdą jest, że: „Sztuka ma rolę do odegrania w budowaniu czegoś dobrego. Często polityka przejmuje ten formalny proces robienia czegoś, ale duch ludzi jest w rękach artystów i poetów” (Sipiński, 2017, 105). To twórcy i efekty ich pracy pozwalają na zachowanie odrębności narodowej i kulturowej, a tym samym na podejmowanie rozmów/dialogu, zwłaszcza w sytuacji rysującego się zagrożenia. Sytuacja ta to nie tylko przeszłość, ale także obecna rzeczywistość, bliska i codzienna.

Współczesna Europa od wieków jest przykładem kolażu, w dobie obecnej zasadniczo zestawieniem dwóch światów: chrześcijan i muzułmanów, stanowiących źródło lęku (Lipczak, 2016, 54–57). Objawiająca się w różnym wydaniu wrogość rodzi wrogość. Stan ten jest źródłem inspiracji dla reżyserów, twórców filmów dokumentalnych i fabularnych próbujących naświetlić zakres zjawiska oraz jego konsekwencje, indywidualne i społeczne. Przykładem rozważi twórców jest realizacja dokumentu pt. *Szkoła Babel* (reż. Julie Bertuccelli, Francja, 2015), który pokazuje „zjawisko multikulti w modelowym wręcz wydaniu. 24 uczniów pochodzących z 24 państw w jednej klasie. Przyjechali do Francji z całego świata, z nadziejami na lepsze życie [...]” (Pietrasik, 2015, 96). Pozorny stan spokoju zmienia się, gdy jedna z uczennic nie zalicza roku, w dodatku jest to czarnoskóra uczennica, która uważa, że to kolor skóry jest przyczyną jej trudności. To swoiste wyzwanie zrealizowane we francuskiej szkole pokazuje, że nie zawsze wszystko układa się dobrze i nawet jeżeli nie *stricte* kulturowe, to inne czynniki mogą sprawiać trudności, które niełatwo opanować, zwłaszcza że uprzedzenia rasowe, które prezentuje film, nadal nie są przeszłością, nawet, wydawać by się mogło, w bardziej tolerancyjnej Europie. Innym przykładem ukazania problemów wielokulturowych jest film fabularny nakręcony na podstawie sztuki teatralnej: *Szkoła jako metafora skonfliktowanego społeczeństwa* (Wróblewski, 2013, 69). Film opowiada o trudnych relacjach nauczyciela z wychowankami, którzy muszą zmierzyć się z odmiennością kulturową, samobójczą śmiercią ulubionej nauczycielki oraz nowym wychowawcą, algierskim imigrantem. Film: „Pokazuje proces budowania więzi, podkreśla znaczenie rozmowy, w nowym świetle stawia odwieczne pytanie, czy szkoła ma jedynie uczyć, czy również wychowywać i w jaki sposób ma to czynić? Piękna, mądra przypowieść [...]” (Wróblewski, 2013, 69). Film ten byłby znakomitym materiałem/zacznym dyskusji dla młodzieży licealnej. Wątpię jednak, biorąc pod uwagę realia kształcenia w zakresie kultury, a także wypowiedzi młodego pokolenia, by takie praktyki były powszechne.

Współczesny film podobnie jak sztuka teatralna wpisuje się w społeczny dyskurs dotyczący migracji i wielokulturowości. Dobrym przykładem jest film braci Dardenne *Nieznanoma dziewczyna*, w którym autorzy na bazie fabuły filmu wprost przekazują nam komunikat: „Zamknięte drzwi nie uchronią nas przed problemami tego świata [...]. To, co dzieje się na zewnątrz, zawsze nas do-

padnie” (Kyziół, 2017a, 79). Nie chcemy o tym pamiętać, mimo że twórcy stale nam o tym przypominają. Dlaczego? To kolejny temat do dyskusji.

W naszej rzeczywistości, nieco podobnie jak we francuskiej szkole, odnajdujemy pojedyncze przykłady szkół, które przyjmują dzieci imigrantów, próbując stworzyć im jak najlepsze warunki dydaktyczne i socjalne. Takie praktyki to też znakomite naturalne lekcje edukacji międzykulturowej, kształtowania szacunku wobec odmienności. Przykładem jest XX Społeczne Gimnazjum w Warszawie, gdzie zorganizowana była klasa dla dzieci imigrantów. Dzieci uchodźców, cudzoziemcy umieszczani są w klasie „multikulti”. Zanim rozpoczną programową naukę w gimnazjum, przez rok uczą się języka polskiego i kultury polskiej. „Nauka języka polskiego zajmuje sześć, siedem godzin dziennie. Co tydzień organizujemy wycieczki po mieście, dzieci chodzą wspólnie z nauczycielem do kawiarni lub muzeum. W ten sposób uczą się kultury i ćwiczą język w różnych życiowych sytuacjach” (Winnicka, 2015, 27). Szkoła podejmuje wiele działań ukazujących odmienności kulturowe poszczególnych krajów, z których pochodzą uczniowie. Odmienności kulturowe nie przeszkadzają w porozumiewaniu się i realizacji wspólnych projektów. „Brak stałej i jedynej natury sztuki, jej kulturowo uwarunkowana zmienność może powodować zarówno różnorodność (a nawet sprzeczność) cech i celów sztuki – jak i konieczną na ten stan rzeczy odpowiedź – właśnie w pluralizmie estetycznym w odmianie kulturowej” (Borowiecka, 1986).

W przywołanych propozycjach zaznacza się istotna integracja wszystkich dziedzin sztuki, pomimo że stanowią odrębne byty. „Każda sztuka buduje swoje miasto zamknięte, swoją dziedzinę specyficzną, wrogo nastawioną wobec innych. Literatura powinna być najpierw literacka; teatr teatralny; malarstwo malarskie; film filmowy” (Gawrak, 1962, 99). To prawda, ale zachowując własną wartość, istotę, nie mniej wartościowe jest tworzenie kompozycji ujmującej kilka dziedzin, pogłębiając tym samym opis rzeczywistości, wzmacniając przesłanie społeczne, wzbogacając artystyczny wyraz danej kompozycji. Propozycje te mają wiele wspólnych cech, poza zamysłem artystów zorientowanym na szeroko rozumianą edukację międzykulturową; stanowią nie tylko artefakty gotowe do biernej percepcji, ale są także wyrazem twórczości określonych grup społecznych zaangażowanych w ich współtworzenie.

Aktywność/twórczość to ważna cecha ludzkiego życia. Jak zauważa Tadeusz Gadacz: „Twórczość jest porywem i wzlotem wynoszącym ponad życie i poza nie. Poprzez nią człowiek przewycięża siebie i zbliża się ku transcendencji.” (Gadacz, 2009b, 416). Co więcej: człowiek poprzez twórcze zaangażowanie przybliża się do drugiego człowieka, jego kultury i wyznawanych wartości. Twórczość zbliża i motywuje do podejmowania dialogu. Pamiętają o tym nieliczni nauczyciele, pozwalając młodemu pokoleniu w ramach zajęć lekcyjnych czy pozalekcyjnych uprawiać indywidualną twórczość, a nade wszystko artyści, pracownicy instytucji kultury. W większości takich instytucji prowadzone są zajęcia wzbogacone

twórczością młodego pokolenia, przekazujące określoną wiedzę i pozwalające na wyraz własnej ekspresji. Jak na przykład: „Projekt »Dzieci w Galerii« realizowany w Krakowie w latach 1999–2002 jest przykładem propozycji zajęć skierowanych do nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów, niejako z zewnątrz, jako pierwszy etap wprowadzania wychowanka do wspólnoty kultury zjednoczonej Europy” (Aksman, Pater, 2005, 151). Choć takich inicjatyw jest wiele, to nadal zbyt niewielu przedstawicieli młodego pokolenia ma możliwość uczestnictwa w tego typu projektach.

„Działaniem najpełniej konstruktywnym jest w przekonaniu Reada sztuka zdolna do mobilizowania tego, co w ludziach najszlachetniejsze. Odrodzenie sztuki może być szansą ocalenia ludzkości, upadek sztuki zwiastuje zło” (Wojnar, 1976, XIII). To, czy sztuka pozostanie i ocali ludzkość, zależy od społecznego podejścia do niej. Jeżeli zadbamy o kształcenie w tym zakresie, znikną obawy, jeżeli jednak nadal tak beztrzesko będziemy podchodzić do obecności sztuki w codzienności, to dzisiejsza rzeczywistość, już i tak niepokojąca, stanie się jeszcze większym zagrożeniem. Słusznie zauważał Suchodolski: „Wychowanie estetyczne lub, mówiąc ogólniej, wszelka akcja mająca na celu zbliżenie ludzi do piękna jest nierozłącznie związana z dążeniem do odrodzenia całej kultury [...], do przywrócenia ludziom bezpośredniości i pełni” (Suchodolski, 1997, 199). To również przywrócenie – poprzez kulturę – szacunku do drugiego człowieka. W ujęciu Reada tylko sztuka „może wyrobić w dziecku instynktowne rozumienie praw rządzących światem i dzięki temu wytworzyć nawyki czy sposób zachowania się zgodny z naturą” (Read, 1976, 82). Dzieła sztuki poszczególnych dziedzin od wieków ukazują *dobro*, aby nauczyć człowieka, do czego powinien dążyć, i *zło*, pokazując to, czego powinien się wyrzekać. Przykład literatury może wydawać się najbardziej czytelny w tym względzie: „[...] od 200 lat polska literatura przekonywała o niemoralności przemocy. Przynajmniej od *Kordiana*, gdzie car staje się nietykalny, gdy składa przysięgę w kościele” (Żakowski, 2015, 34). Ale równie znaczące są przekazy teatralne, filmowe, dzieła malarskie czy muzyczne. Każda forma, jak wskazuje historia, może być znaczącą informacją, jeżeli tylko człowiek zechce ją przyswoić w praktyce własnego życia.

W kontekście niepokojów społecznych ujawniających się z coraz większą siłą istotnego znaczenia nabiera zaangażowana percepcja oraz indywidualna kreatywność we wszystkich obszarach aktywności człowieka. Warto przy tym pamiętać, że kreatywny potencjał społeczeństwa tworzy nie tylko potencjał twórczy, ale wiele innych walorów ujętych w kulturze. „Wpływ na potencjał kreatywny ma także stan infrastruktury: jakość edukacji kulturalnej i kształcenia artystycznego, wielkość i struktura uczestnictwa w kulturze, dostępność oferty kulturalnej. Niestety w większości tych wymiarów polska wypada mizernie. Edukacja kulturalna praktycznie nie istnieje [...], kształcenie artystyczne jest na wysokim poziomie, lecz pod względem liczby absolwentów uczelni artystycznych w stosunku do liczby mieszkańców łądujemy na ponurym

końcu europejskich rankingów” (Bendyk, 2010, 63). To znamieny sygnał do rewitalizacji edukacji w zakresie kultury i sztuki od najmłodszych lat.

Zarysowane projekty z różnych dziedzin stanowią przykłady zmian – zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i społecznym – zaistniałych za sprawą zaangażowania sztuki w przestrzeni publicznej. Czy jako odbiorcy potrafimy to odczytać? Zapewne nie zawsze, bo wymaga to wiedzy i wrażliwości społecznej, które nie stanowią wrodzonych cech człowieka. Wszelako jeżeli takie zmiany mają w przestrzeni publicznej miejsce, a badani w różnym zakresie doświadczali edukacji estetycznej, postanowiłam poznać, w jaki sposób uczestnictwo w sztuce może przyczynić się do pozytywnych zmian w życiu jednostki.

W badanej grupie uczniów ze szkoły podstawowej z Katowic wszyscy jednomyślnie stwierdzili, że: *Uczestnictwo w sztuce, poprzez edukację, przyczynia się do pozytywnych zmian, zatem warto w niej uczestniczyć*. Próba doprecyzowania odpowiedzi nie przyniosła rezultatów, ale i tak zadowala, ponieważ młodzież dostrzega w sztuce dobro, a to cenna wartość.

Identyczny rezultat uzyskano w trakcie badań w grupie młodzieży ze szkoły podstawowej w mieście w woj. małopolskim. W tej grupie pojawiły się wypowiedzi zwracające uwagę na fakt, iż: *Uczestnictwo w zajęciach plastycznych czy muzycznych pozwala na rozwój własnych umiejętności lub: oglądanie spektaklu lub filmu sprawia, że możemy zrozumieć pewne zachowania, które do tej pory nie były możliwe*. To wartościowe uwagi wskazujące na dostrzeżenie dobra i przesłania płynącego z danego dzieła.

Zdecydowanie szerszego uzasadnienia doświadczania pozytywnych zmian dostarczyła młodzież gimnazjalna z Katowic. Dwie osoby wyraziły wątpliwości co do możliwości zaistnienia pozytywnych zmian – to zapewne efekt ograniczonego uczestnictwa w ofertach sztuki. Natomiast osiemnaście osób jednomyślnie potwierdziło taką prawidłowość, podając przy tym pewne uzasadnienia: *Sztuka jest impulsem do działania; doświadczanie sztuki wpływa na zmianę poglądów, pozwala zobaczyć znane rzeczy/zachowania w innym, lepszym świetle, pozwala podjąć przemianę*. Część młodzieży zwracała uwagę, że sztuka: *poprzez prezentowane treści uwalnia od problemów* – mamy tu praktyczny przykład działania sztuki jako swoistego laboratorium. Pośród pozytywnych zmian wskazywano również na fakt, że: *Przeczytana książka czy wysłuchana piosenka uwrażliwia na piękno, a ono pozwala lepiej żyć; Poprzez sztukę można odnaleźć swoją pasję*. Sztuka w opinii młodzieży może także: *wyzwolić z nałogów i poznać ciekawych ludzi z pasją*. Przedstawiona różnorodność pozytywnych zmian to potwierdzenie, że doświadczenia uprzednich kontaktów bezpośrednich czy pośrednich ze sztuką przynoszą pożądaną kierunek myślenia.

W drugiej grupie gimnazjalistów ze wsi w woj. mazowieckim również były dwie osoby, które miały wątpliwości co do pozytywnych indywidualnych zmian w życiu jednostki, pozostałe osiemnaście osób stwierdziło, że taka zależność występuje i przejawia się: *w rozwoju jednostki; pobudzaniu szczęścia i radości na co*

dzień. Ograniczona liczba wypowiedzi/wskazań, w jakiej te zmiany są widoczne, nie zmienia faktu, że młodzież jednak je dostrzega, a to już bardzo wiele.

Zastanawiające, że w grupie młodzieży licealnej aż pięć osób nie potrafiło wskazać obszarów, które mogą ulec pozytywnym zmianom pod wpływem sztuki. Pozostałe piętnaście osób potwierdziło tę zależność, wskazując na: *wiele zmian w obszarze poglądów, postaw i spojrzeń na rzeczywistość*. Kilka osób podkreślało: *ten wpływ dokonuje się w bardzo dużym zakresie, ponieważ człowiek patrzy inaczej na świat i staje się bardziej wrażliwy*.

Interesujące było poznanie opinii nauczycieli, którzy z definicji są odpowiedzialni za edukację kulturalną. Ich wypowiedzi wskazywały, że w każdym zakresie: *Sztuka zawsze może przyczynić się do pozytywnych zmian. Szczególnie, kiedy to jest wystawa zdjęć, film – te uznajemy za środki silnie oddziałujące na emocje (obraz), ale kiedy to jest muzyka, tekst literacki też można liczyć na to, że odbiorca zmieni swoją postawę; Zakładam, że kontakt ze sztuką zawsze wyzwala pozytywne zmiany. Wzbogaca człowieka, jego wrażliwość, pobudza go do głębszych refleksji*. Wypowiedzi zwracają niezmiennie uwagę na rozwój: *Przeżywanie sztuki jest procesem otwartym. Cennym na każdym etapie rozwoju człowieka, zaspokajającym, a równocześnie rozwijającym wciąż nowe potrzeby. Zakładam, że sztuka zawsze rozwija, wzbogaca człowieka, czyni go lepszym, wzbogaca jego wiedzę, uczy postaw moralnych; Uczestnictwo w sztuce może przyczynić się do pozytywnych zmian w życiu jednostki, motywuje go do udziału w kolejnych spektaklach, wystawach. Człowiek uczy się właściwie odbierać przekaz, porównywać, oceniać, wartościować*. To szczególnie cenne cechy w perspektywie wielokulturowej przestrzeni.

Wypowiedzi twórców/ekspertów w przywołanym zakresie były jednomyślne, potwierdzające wpływ sztuki na zaistnienie pozytywnych zmian w życiu jednostki. Eksperci zwracali przy tym uwagę zasadniczo na rozwój, jaki dokonuje się pod wpływem doświadczania sztuki. Również wypowiedź dyrektor Krystyny Szaraniec wskazuje, że: *Każde uczestnictwo w kulturze, sztuce niewątpliwie może inspirować do zmian w życiu jednostki, prezentowanych postaw, stylu życia, wyznawanych wartości i dokonywanych wyborów*. Na istotne aspekty zwraca uwagę Robert Talarczyk: *Ludzie dzięki sztuce stają się piękniejsi wewnątrz. Zadają więcej pytań i szukają na nie odpowiedzi. I są bardziej świadomymi obywatelami*. Wypowiedzi dowodzą, że niemal wszyscy dostrzegają istotną rolę sztuki w modelowaniu pozytywnych zmian w życiu jednostki, zwracając szczególnie uwagę na aspekt edukacyjny i holistyczny rozwój.

Uwzględniając istotność sztuki obserwowaną w prezentowanych przypadkach w niektórych regionach naszego kraju, skierowałam do twórców/ekspertów pytanie, czy sztuka może zmienić życie, funkcjonowanie mieszkańców i przestrzeń miasta, czy może być narzędziem normalizującym dane środowisko. Wypowiedzi ukazują pewną mapę stanowisk, skłaniających się do pozytywnych i znaczących wpływów: *Czy zmienia, nie wiem, ale na pewno wpływa na dane*

społeczności; Ostatnio ciekawym wydarzeniem była wystawa z okazji 100-lecia Dąbrowy Górniczej. W projekcie fotograficznym brali udział mieszkańcy Dąbrowy. Sądzę, że to interesujący projekt, w którym mieszkańcy poznali się wzajemnie. Często nie znamy naszych sąsiadów, a poprzez sztukę można się poznać. Podobnie odczytujemy kolejną wypowiedź na temat udziału mieszkańców w propozycjach kultury: *W Katowicach mamy w ostatnich latach wiele przykładów na to, jak rozwój stref kultury, sztuki wpływa na mechanizmy funkcjonowania społeczeństwa, na mentalność. Wraz z szerszym dostępem do kultury tzw. wysokiej, ale podanej w atrakcyjny dla człowieka współczesnego sposób, następuje zmiana mentalności, nastawienia, rodzice przyprowadzają już najmłodsze dzieci na koncerty, przedstawienia, do muzeum na ciekawe wydarzenia i wystawy.* Wypowiedzi wprost wskazywały na zmiany w przestrzeni miasta: *Sztuka zmienia przestrzeń miasta w zakresie nieocenionym, może zmienić jakość i osobowość miasta, wpłynąć na jego bogactwo duchowe i materialne, zmienić ludzi, dodać energii, wiadomości, mądrości, podnieść jakość życia, wpłynąć na samoocenę, uaktywnić.* Każda wypowiedź wskazująca na możliwość zaistnienia zmian pod wpływem sztuki to znacząca wartość dla samych mieszkańców, także tych, którzy tego jeszcze nie dostrzegają.

Znakomitym przykładem ilustrującym docenienie promocji muzyki i działalności na tym polu jest przykład Katowic. Wydarzenia muzyczne w mieście, nie tylko w Filharmonii czy NOSPR, ale także koncerty promujące różne gatunki muzyczne w Międzynarodowym Centrum Kongresowym, Spodku czy na otwartej przestrzeni, stały się przesłanką dla odpowiednich gremiów UNESCO, które nadały Katowicom w 2016 roku tytuł Miasta Kreatywnego UNESCO jako Miasta Muzyki. Tym samym Katowice należą do Sieci Miast Kreatywnych UNESCO. Fakt ten sprawił, że miasto coraz bardziej dba o edukację muzyczną najmłodszych, powstał Muzykodrom – autorski ośrodek edukacji muzycznej prowadzony przez artystkę Asi Mińę. Od 2016 roku z propozycji ośrodka skorzystało już kilka tysięcy młodych ludzi – młodszych dzieci i nastolatków. W celu rozwijania zainteresowań muzycznych w mieście powstał również Katowicki Orkiestrowy Uniwersytet Ludowy. To specyficzny projekt edukacyjny angażujący młodzież z dwóch szkół podstawowych – w Murckach i Załężu. Projekt ten jest dostępny również dla dorosłych amatorów muzyki, którzy pod opieką profesjonalistów uczą się grać i doskonalić swoje umiejętności. Wspominam o tym, bo od co najmniej pięciu lat podejmowane aktywności i edukacyjne działania muzyczne postrzegane są jako swoiste narzędzie usprawniające przemianę miasta i jego społeczności.

Sztuka od wieków wpisana była w codzienność społeczną, pełniąc w niej określone funkcje – od rozrywki po edukację. Już w minionym okresie wspólne doświadczanie sztuki sprzyjało jednoczeniu grup społecznych, identyfikacji oraz budowania poczucia tożsamości. To z kolei pozwalało na zachowanie względnie bezpieczeństwa i porządku publicznego. Kwestią kluczową w każdej epoce

było wzmocnienie więzi społecznych niezależnie od statusu i ról społecznych, jakie dane osoby czy grupy pełniły. Podobne zadanie staje przed współczesnymi społeczeństwami, wielce zróżnicowanymi w aspekcie politycznym, ekonomicznym, socjalnym i kulturowym. Jak pokazuje rzeczywistość, kreowanie i zachowanie tej specyficznej, pożądanej kategorii wymaga świadomości jej wartości oraz chęci jej podtrzymywania. Jakość więzi łączących poszczególne grupy tworzące wspólnoty, jak wskazuje doświadczenie, nie jest w pełni satysfakcjonująca. A w sytuacji licznych rysujących się zagrożeń to właśnie więzi stanowią podstawę bezpiecznego współistnienia.

W prowadzonych analizach postanowiłam sprawdzić, jakie jest przekonanie badanych na temat możliwości wzmocnienia więzi społecznych za sprawą sztuki, a dokładniej: czy wspólne doświadczenie sztuki może je wzmocnić.

W grupie młodzieży ze szkoły podstawowej w Katowicach trzy osoby nie potrafiły sformułować odpowiedzi, a pozostałe osoby stwierdziły, że: *Wspólne oglądanie spektakli czy filmów oraz wystaw może znacząco wzmocnić więzi w danej grupie*. Podobny zakres wypowiedzi widać w grupie młodzieży ze szkoły podstawowej w mieście w woj. małopolskim: dwie osoby stwierdziły, że nie potrafią odpowiedzieć na to pytanie, pozostałe natomiast jednomyślnie wypowiedziały się twierdząco, uzasadniając to doświadczeniem podobnych emocji, poznawania tych samych treści, a to ukazuje, że ludzie ci mają podobne potrzeby.

To samo pytanie skierowałam do uczniów gimnazjum katowickiego. W grupie tej jedna osoba zaprzeczyła występowaniu zależności między wzmocnianiem więzi a wspólnym doświadczeniem sztuki, pozostałe osoby natomiast potwierdziły ową zależność m.in. słowami: *Zdecydowanie tak, ponieważ wspólne zainteresowania wzmocniają więzi*. W podobnym tonie wypowiadała się młodzież z wiejskiego gimnazjum w woj. mazowieckim. To interesujące, uwzględniając, że w środowisku zamieszkania tej grupy nie funkcjonują żadne instytucje kultury, a mimo to młodzież dostrzega ową zależność. To interesujące „doświadczenie”. zwłaszcza że udział tej grupy w ofertach instytucji kultury i zainteresowanie nimi nie są znaczące. Może to wynik edukacji szkolnej.

Istotne w tym zakresie było poznanie stanowiska młodzieży licealnej. W tej grupie trzy osoby stwierdziły: *Nie wiem*. Takie odpowiedzi, nawet trzech osób, budzą zastanowienie, że dorosła młodzież nie potrafi określić własnego stanowiska w tej sprawie. Cenne zapewne jest to, że pozostałe osoby dostrzegają znaczącą zależność pomiędzy wspólną percepcją sztuki a wzmocnieniem więzi społecznych.

Analiza wypowiedzi młodzieży wykazała, że wskazana zależność jest dostrzegana i to stanowisko dominuje, tym bardziej należy zadbać, by młodzież licznie uczestniczyła w ofertach kultury.

Zastanawiało mnie, jakie stanowisko w niniejszym zakresie reprezentują twórcy/eksperti, ludzie bezpośrednio związani ze sztuką. Wypowiedzi wszystkich osób w tej grupie jednomyślnie potwierdzały, że wspólne doświadczenie

sztuki wzmacnia więzi społeczne, akcentując przy tym, że czynnikiem istotnym jest wspólnota zainteresowań. Pozytywną wypowiedź przedstawił także Robert Talarczyk: *Oczywiście, nic tak nie integruje, jak wspólne przeżywanie sztuki i przeżycie katharsis*. Przywołane wypowiedzi dowodzą świadomości badanych co do istotności sztuki w budowaniu wspólnoty, kreowaniu i wzmacnianiu więzi społecznych, a jednak tak wiele osób nie uczestniczy w propozycjach instytucji kultury. To kolejny obszar wymagający diagnoz i kompensacji tego stanu.

Jak wskazuje historia sztuki, przez stulecia odgrywała ona znaczącą rolę w codzienności, chociaż świadomość jej wartości była i nadal jest, jak ukazują badania, dość zróżnicowana. Uwzględniając rozwój cywilizacji, postęp technologiczny ujawniający się również w zakresie sztuki nowoczesnej, chciałam poznać stanowisko badanych, czy sztuka jest ważna w codziennym życiu.

W grupie młodzieży ze szkoły podstawowej w Katowicach trzy osoby wyraziły wątpliwość, pozostałe jednomyślnie stwierdziły: *Sztuka jest ważna w codzienności, bo ją wzbogaca, a nas rozwija*. Podobnie wypowiadały się osoby ze szkoły podstawowej w mieście w woj. małopolskim: cztery osoby nie dostrzegają istotności sztuki w codzienności, pozostałe natomiast zgodnie stwierdziły jej potrzebę, uzasadniając to: *możliwością rozwoju, upiększania przestrzeni, doświadczeń estetycznych, nabywania wiedzy, możliwością poznania interesujących ludzi*. W analizowanych wypowiedziach dominowały argumenty dotyczące edukacji, doświadczeń estetycznych oraz kontaktów z osobami zajmującymi się sztuką. To dobrze rokuje, ponieważ wspomniane aspekty są istotne we wspólnotowej strukturze.

To samo pytanie skierowałam do młodzieży gimnazjalnej w Katowicach, która z jednym wyjątkiem zgodnie stwierdziła, że sztuka jest potrzebna w życiu codziennym, argumentując swoje stanowisko następująco: *Bez sztuki zatracilibyśmy jakąkolwiek wrażliwość na piękno, na nasze zachowanie, a to zmieniłoby nasze zachowanie*. To szczególnie trafne spostrzeżenie identyfikujące piękno z dobrem. Młodzież wskazywała również na: *względy edukacyjne, rozwojowe; zmianę perspektywy codzienności; poszerzenie horyzontów myślenia*. Dostrzeżono także istotę konkretnych dziedzin sztuki: *Bez filmu czy muzyki trudno byłoby żyć*. W przywołanym kontekście analizie poddano też wypowiedzi młodzieży z wiejskiego gimnazjum w woj. mazowieckim. W tej grupie dwie osoby nie potrafiły określić istotności sztuki w codziennym życiu, pozostałe osoby zgodnie stwierdziły: *Sztuka na co dzień pozwala się rozwijać; zmieniać poglądy na świat*. Podobnie jak w poprzedniej grupie tu także dostrzeżono rolę sztuki jako czynnika modelującego kierunek myślenia oraz prezentowane postawy. W perspektywie odmienności kulturowej i rasowej to słuszne spostrzeżenie na temat roli sztuki w codzienności i warte popularyzacji.

W grupie najstarszej młodzieży – licealistów – jedna osoba stwierdziła, że nie ma zdania w tym zakresie, pozostała grupa zgodnie uznała potrzebę obecności sztuki w codzienności. Pośród argumentacji uzasadniającej tę potrzebę

wymieniano: *Sztuka pozwala kształcić umiejętności i poszerzać wiedzę i rozwijać się; Zdecydowanie wzmacnia więzi społeczne; Sztuka pozwala kształtować światopogląd i stosunek do innych kultur; Pozwala spojrzeć na „coś” w inny sposób. Młodzież dostrzegała także inne możliwości obecności sztuki: Poprzez budzenie emocji sztuka pozwala kształtować nasze osobowości i postawy; Uczestnictwo w sztuce lepiej pozwala zrozumieć otaczający świat; Kultura innych narodów wprowadza inną rzeczywistość, którą mamy szansę poznać; Sztuka uświadamia człowiekowi wiele rzeczy, o których bez niej by nie pomyślał. Przywołane refleksje świadczą o świadomości wartości i roli sztuki w codziennym życiu. W zestawieniu owych wypowiedzi z bezpośrednim uczestnictwem młodzieży w kulturze zastanawia tak dojrzały wymiar niniejszych wypowiedzi, co wszelako zaświadcza o oddziaływaniu szerokiego kontekstu edukacyjnego, zapewne nie tylko na polu sztuki.*

W rozważaniach nad społecznymi konotacjami sztuki istotne wydało mi się poznanie stanowiska twórców/ekspertów: jak rozumieją sformułowanie *społeczny charakter sztuki*. Odpowiedzi ujawniły stosunkowo szeroki charakter postrzegania sztuki w tym aspekcie: *Rozumiem to jako działanie dla ludzi, wobec ludzi i wokół ludzi; Dana sztuka działa na daną grupę społeczną – opowiada o wartościach, którymi dana grupa się posługuje, odnosi się w pewien sposób do danej grupy, danego społeczeństwa*. Wypowiedzi te ukazują bezpośredni związek funkcjonowania człowieka ze sztuką, która wspomaga jego ogólną sprawność. Zwracano także uwagę na konkretne formy aktywności twórczej jako kanał komunikacyjny: *Społeczny charakter wyraża się w tym, kiedy dzieło sztuki, przekaz twórcy trafia do odbiorcy w sposób bezpośredni poprzez wystawę, warsztaty, performance, wydarzenie kulturalne; Sztuka jest zjawiskiem społecznym w takim sensie, że stanowi formę przekazu, kanału komunikacyjnego, jest nadawca/twórca i odbiorca, a więc ktoś, kto tworzy pewien kod, i ktoś, kto go odczytuje, interpretuje*. Część wypowiedzi orientowała się w kierunku *stricte* społecznym, w kierunku życia: *Sztuka odzwierciedla życie, zjawiska społeczne, polityczne, tłumaczy i wyjaśnia bądź zadaje istotne pytania; Sztuka to rozmowa ze społeczeństwem o wartościach, talentach, możliwościach, uczuciach, nieskończoności potencjałów, dialogu społecznym, wolności, gustach, słabościach, nieprzeciętnym rozwoju osobistym. Kształtuje postawy patriotyzmu i mądrości narodowej*. Zwracam uwagę na słowa dyrektorów Teatru Śląskiego, bo one w pewien sposób stanowią kłamrę wypowiedzi wcześniej przywołanych: *Rozumiem to jako coś, co istnieje wobec człowieka i jego problemów tu i teraz. Sztuka, która jest z człowiekiem w każdym aspekcie jego życia, tym dosłownym i metaforycznym* (Robert Talarczyk). Interesujących zakresów dotyka wypowiedź Krystyny Szaraniec: *Społeczny charakter sztuki wyraża się właśnie przez kształtowanie kodu kulturowego. Sztuka nie może pozbyć się zmysłu krytycznego, bo traci na tym społeczeństwo i demokracja. Każda władza lubi być chwalona i jeży się na każdą krytykę, ale to nie zwalnia instytucji kultury i twórców od krytycznej roli w kulturze. Zadania i funkcje sztuce*

nakłada ona sama, ale obecność w przestrzeni społecznej, jej zainteresowanie i zaangażowanie twórcze sprawia, że wspomniane funkcje winny korespondować z rzeczywistością, tak by działania sztuki były adekwatne do rysujących się potrzeb.

W kontekście poczynionych rozważań teoretycznych i analiz wypowiedzi badanych na koniec postanowiłam zadać młodzieży pytanie o wymierne korzyści, jakie miastu i społeczeństwu może przynieść sztuka.

Młodzież gimnazjalna z Katowic zwracała uwagę na wiele aspektów: *Dostęp do sztuki daje szansę szerokiej edukacji dla społeczeństwa; Pozwala rozwijać się; W istotnym stopniu wzmacnia więzi/relacje społeczne.* Podkreślano również kwestie związane z promocją miasta: *Sztuka promuje miasto i motywuje turystów do odwiedzenia go; W istotnym stopniu buduje prestiż miasta; Im więcej sztuki, wydarzeń kulturalnych, tym większe grono turystów, a to pozwala na rozwój ekonomiczny miasta.* Trafne spostrzeżenia młodego pokolenia to pozytywna perspektywa na przyszłość, wymagająca wszelako wzmoczonej edukacji młodzieży.

Kolejna grupa – gimnazjalistów ze wsi w woj. mazowieckim – nie potrafiła się szerzej odnieść do niniejszego pytania i odpowiedzi skupiła wokół rzeczywistości swojego środowiska, w którym poza biblioteką nie istnieją żadne instytucje kultury – tym samym młodzież niemal jednoznacznie stwierdziła, że sztuka nie niesie żadnych korzyści ani miastu/wsi, ani jego mieszkańcom. Nieliczne osoby stwierdziły, że: *Sztuka przyczynia się do rozwoju człowieka, czyli społeczeństwa; Miastu może przynieść prestiż, że prezentuje wiele odmian dzieł sztuki.*

W kontekście przywołanych stanowisk zastanawiają wypowiedzi licealistów, którzy w swoim i sąsiedzkim mieście (Katowice) mają szereg instytucji kultury, zatem jej zaangażowanie powinno być widoczne. Tymczasem aż osiem osób stwierdziło, że: *nie dostrzega lub nie potrafi odpowiedzieć.* Jedna osoba widzi umiarkowane korzyści zarówno społeczne, jak i miejskie. Jedenaście osób wskazało, że: *Za sprawą sztuki wzrasta zainteresowanie miastem; Miasto się wzbogaca, staje się ciekawsze, rozwija się turystyka.* Zwrócono także uwagę na: *rozwój indywidualny i społeczny związany ze sztuką; Wzrasta zainteresowanie miastem, jego historią i mieszkańcami, a to pozwala na lepsze poznanie mieszkańców i zachowanie szacunku.*

Analiza wypowiedzi ujawnia, że znaczna część badanej młodzieży dostrzega wymierne korzyści społeczne i generowane w przestrzeni miasta przy udziale sztuki. Potwierdzające wypowiedzi korespondują z opisywanymi działaniami sztuki przemieniającymi życiorysy mieszkańców, wzmacniającymi więzi społeczne oraz wprowadzającymi konkretne zmiany w strukturze opisywanych miast. Zarówno konkretne przykłady rewitalizacji społecznej, jak i wypowiedzi badanych przekonują o pilnej potrzebie wdrożenia systematycznej edukacji w zakresie kultury/sztuki, tak by współczesna rzeczywistość oraz przyszłość były bardziej przyjazne do życia. Różnorodność stanowisk w proponowanych obszarach tematycznych uwidacznia potrzebę wdrażania i poszerzania treści

z zakresu kultury i sztuki w działaniach edukacyjnych i wychowawczych szkoły, rodziny i środowiska lokalnego. Tylko integracja myśli i działania owych środowisk może przynieść pożądane rezultaty. „Zdobywanie wiedzy o sztuce nigdy się nie kończy. Zawsze jest coś nowego do odkrycia” (Gombrich, 2013, 36). Ta myśl winna przyświecać nauczycielom/wychowawcom, chociażby dlatego, że „Sztuka jak żaden inny środek wychowawczy może towarzyszyć człowiekowi przez całe życie, będąc stałym źródłem nowych doświadczeń, bogatych przeżyć, wciąż odnawianej wiedzy o świecie i o samym sobie” (Gładyszewska-Cylulko, 2011, 78). Analiza przywołanych wypowiedzi wszystkich badanych grup – młodzieży, nauczycieli i ekspertów – ogniskuje się wokół wspólnego celu, jakim powinno być wprowadzenie sztuki do działań wychowawczych (socjalizacyjnych) i edukacyjnych, zwłaszcza do szkół i środowisk rodzin, by wspólnie doprowadzić do świadomego kształtowania indywidualnego kapitału kulturowego pozwalającego na pełny rozwój oraz odpowiedzialne życie w zróżnicowanej kulturowo przestrzeni.

Zamiast zakończenia: sztuka, edukacja, wychowanie – w perspektywie codzienności

„Czymże bowiem innym jest sztuka, jak nie uszczęśliwiającym człowieka odbłaskiem Urody świata” (Szuman, 1990, 539). W tej refleksji Stefana Szumana można odczytać perspektywę edukacji, pracy oraz społecznej codzienności. To także swoisty postulat skierowany do człowieka, by zechciał zrozumieć i zrozumiał istotę sztuki, a tym samym piękno, jakie oferuje nam świat. To właśnie dzieła sztuki ukazują nam jego urodę. Między wierszami uważny czytelnik odczyta przesłanie – jeżeli człowiek nie zniszczy przestrzeni swojego życia, to owa refleksja będzie stale mu towarzyszyć, jeżeli tego nie rozumiemy, wspomniany odbłask będzie egzemplifikacją ludzkiej pazerności, a to, o czym już obecnie wiemy, w aspekcie globalnym, nie uszczęśliwia człowieka.

„Badania nad rolą sztuki w życiu ludzi z poszczególnych warstw społecznych i poszczególnych środowisk można zakreślić szerzej, biorąc pod uwagę nie tylko psychiczne dyspozycje jednostek, ale również techniczną możliwość obcowania z dziełami sztuki, wybór dzieł, dostępnych jednostkom, należącym do poszczególnych grup społecznych, warunki zewnętrzne, w jakich kontakt ze sztuką następuje” (Ossowski, 1966a, 339). Prowadzone badania najczęściej skłaniają się do określenia uczestnictwa społecznego w ofertach kultury. To istotna kwestia, ale rzadko wskazuje się na dalsze konsekwencje – indywidualne, a zwłaszcza społeczne – takich bezpośrednich kontaktów. Sztuka ma służyć holistycznemu rozwojowi jednostki, ale równocześnie ma służyć rozwojowi społecznemu, budowaniu – jak przekonywał Zygmunt Bauman – wspólnot umożliwiających prowadzenie bezpiecznego życia (Bauman, 2011b).

Tak jak w przeszłości, gdy przyjrzymy się bodaj najbardziej czytelnej postaci naukowca i artysty – Leonardowi da Vinci, który wykorzystywał wiedzę do własnej twórczości, tak i obecnie: „Współczesna sztuka stwarza dziś przestrzeń dla artystów, którzy wykorzystują dla własnych celów narzędzia przypisane nauce” (Sarzyński, 2015, 78). Jak dowodzi historia, żadna z dziedzin nie ucierpiała na tym związku, przeciwnie – stanowi on przykład wzajemnego wsparcia

i rozwoju. Uważam podobnie jak Jakub Woynarowski, że: „Sztuka może być jednym z narzędzi służących produkcji wiedzy, natomiast nauka sprawdza się także jako narzędzie kreacji. Potencjalna przestrzeń spotkania obu dziedzin jest więc spora” (Sarzyński, 2015, 80).

W praktyce artystycznej twórcy odrzucają zbędny materiał, by „wydobyć” konkretne dzieło, jego istotę. Odrzucanie zbędnego materiału to w edukacji, w życiu dokonywanie wyboru na podstawie zdobytej wiedzy i doświadczenia. Nauka i edukacja stanowią zatem podstawę rozwoju i umiejętności dokonywania wyboru pomiędzy tym, co dobre/właściwe, a tym, co złe. Zasada ta dotyczy każdej sfery ludzkiej codziennej aktywności, także kontaktów i uczestnictwa w kulturze i sztuce.

Już kilkanaście lat temu Andrzej Radziewicz-Winnicki zauważał: „Nowe oblicze współczesnej cywilizacji jest już faktem, a nam chodzi o to, by usuwać na co dzień wszelkie nieszczęścia ludzkości, by dzięki nauce przekraczać granice ułomnej natury ludzkiej. [...] Obecnie nastawiać się [...] należy na niespotykaną dotąd w Polsce ofensywę na rzecz naprawy oświaty i skierowanie jej na nowe tory” (Radziewicz-Winnicki, 2004, 170). Dokonujące się przemiany i obraz współczesnej szkoły, jej forma oraz zakres programowy, od lat nie tworzą spójnej, harmonicznej struktury. Znamienne, że dostrzegają to nauczyciele, rodzice, a w najmniejszym stopniu osoby decyzyjne, mające wpływ na strukturę i zakres kształcenia. Wspomniane rozbieżności, deficyty dotyczą zarówno formy i treści kształcenia poszczególnych dziedzin nauki, procesu wychowania, jak również kształcenia w obszarze sztuki. Na tym ostatnim polu deficyty najbardziej dostrzegają twórcy/artyści, co potwierdzają słowa znakomitego reżysera Michała Zadary: „zaniedbania w edukacji kulturalnej i artystycznej czuć w Polsce na każdym kroku” (Kyzioł, 2016b, 92). Jako członek obywateli kultury Michał Zadara, w ramach „Październikowego Kongresu Kultury [2016 – T.W.] przygotowuje »Zgromadzenia« – Festiwal Sztuki Wspólnoty. Będziemy myśleć o różnych wspólnotach tworzących się przy okazji sztuki. Janusz Olejniczak będzie całą noc grać Chopina, Kongres Wróżek Polskich będzie wróżył przyszłość Polski, będziemy wspólnie pisać poprawkę do konstytucji. Pokazane zostaną moje »Dziady«, a na koniec na placu Defilad rozpalimy ognisko. Ludzie konserwatywni się tu odnajdą. Myślmy, ja też, o tym, co i jak można by zrobić, żeby ludzie nie byli tak zawzięci. Żeby mimo różnic poglądów można było wspólnie funkcjonować” (Kyzioł, 2016b, 92). Ta formuła znakomicie ukazuje jednostkowe i społeczne konsekwencje wdrażania sztuki do codzienności.

Potrzebna jest też stała refleksja, że nowoczesne społeczeństwa są zbudowane na nauce i kulturze, a my poprzez nierozważne działania, także te w systemowej edukacji, jesteśmy raczej robotnikami służącymi tym nowoczesnym społeczeństwom. Przykładem może być największa księgarnia świata, która nie otwiera w Polsce swoich sklepów (zapewne sądzą, że nie ma dla kogo), ale otwierają swoje magazyny, bo do noszenia pudełek z pewnością się nadajemy. Czy to na

pewno stwierdzenie dalekie od prawdy? Jeżeli jednak dalej będziemy tworzyć bariery edukacji w zakresie kultury, izolować tym samym społeczeństwo od wartościowej sztuki, to reakcja nie tylko Amazonu może przybrać niepokojące rozmiary. Niezbędna jest tu zatem praca u podstaw, tak by zrozumieć, że kultura jest opowieścią o przeszłości, która jest ważna i o której myślimy w perspektywie przyszłości. Czas, by powszechnie zaistniało Heideggerowskie myślenie sztuką. Co więcej: „Wiedza o sztuce powinna wyjść naprzeciw potrzebom współczesnego życia i postulatом współczesnej pedagogiki, nierozłącznie towarzysząc upowszechnianiu sztuki” (Hohensee-Ciszewska, 1982, 12).

Pedagogika niezmiennie poszukuje metod wspierających rozwój człowieka. Tym samym, jak zauważa Maria Tyszkowa: „Związek sztuki z pedagogiką i szkołą wyrasta ze słusznych przekonań o potrzebie integracji wszystkich działań mających na celu rozwój dziecka” (Tyszkowa, 1979, 42).

W niniejszych rozważaniach skupiłam się na kwestiach szerszego włączenia sztuki w proces edukacyjno-wychowawczy młodego pokolenia, na ukazaniu istoty i wartości sztuki w jej wymiarze artystycznym i społecznym, na edukacji w zakresie sztuki, ale, o czym warto pamiętać, powinna to być równocześnie edukacja holistyczna, angażująca sztukę w rozwój poszczególnych obszarów, indywidualnych i społecznych. Podnoszenie poziomu kulturalnego ludzi wiąże się nierozzerwalnie z podnoszeniem ich poziomu umysłowego. To zaś ma znaczenie nie tylko dla wewnętrznego życia człowieka, ale także dla jego społecznej i zawodowej działalności.

Przyjmując koncepcję Schillera, Read wprowadza określenie *wychowanie przez sztukę*. Choć oddziaływanie sztuki w pedagogice może wydawać się utopią, to jednak Read, działając twórczo i społecznie w okresie wojny, której sam doświadczał i był jej „obserwatorem”, zyskał świadomość w „czym” tkwi ocalenie człowieka. Ocalenie może się dokonać przez sztukę. „Określenie »przez« miało pokazać, że sztuka pomyślana jako pobudzenie wrażliwości, wyobraźni, wzruszenia, sposobu przeżywania świata, pewnego typu człowieczeństwa może dokonać wielu ważnych rzeczy w świecie. Może zmienić mechanizmy oddziaływań wychowawczych, a przez to ukształtować innego człowieka [...], nie tyle zrównoważonego, zharmonizowanego wewnątrznie, ale takiego, który funkcjonuje dzięki pewnej różnorodności swoich dyspozycji psychicznych i nieustannie wzbogacanych możliwości” (Wojnar, 2010, 18). Read, obserwując swój świat, pisał, że człowiek głosi ideały, a jednocześnie realizuje okrucieństwo. Takie postawy doprowadzają do triumfu zła. A światu potrzebne jest dobro. W tym procesie jest miejsce dla sztuki, która umożliwia kształtowanie podstaw porozumienia, opisywania świata i sposobów rozwiązywania pojawiających się problemów. Wymaga to wszelako postawy twórczej, zaangażowanej, zarówno po stronie nauczycieli, jak i uczniów. W namysłach teoretycznych oraz rozwiązaniach praktycznych „usprawniających” edukację pojawia się koncepcja kreowania człowieka, podobnie jak kreowania sztuki.

Sztuka, edukacja kulturalna przez pedagogów i wychowawców nie jest powszechnie doceniana w szkolnych procesach dydaktycznych, w relacjach z młodym pokoleniem. Również młodzież powszechnie postrzega sztukę jako narzędzie rozrywki, spędzania czasu wolnego, a nie narzędzie edukacyjne. Nauczyciele zbyt rzadko wykorzystują sztukę w procesie edukacyjno-wychowawczym, tym samym nie jest stosowana zasada edukacji kultury dla rozwoju indywidualnego, rozumienia sztuki i umiejętności jej zastosowania w innych formach aktywności. A to właśnie świadomość istoty sztuki, jej stałej obecności w szkolnym procesie edukacyjnym staje się współcześnie jedną z najważniejszych koncepcji wychowania humanistycznego, ujmującego w znacznym stopniu indywidualną twórczość młodego pokolenia.

Twórczość artystyczna młodzieży może przyjmować różne formy; ważne, by wyrażała indywidualne przeżycia, refleksje doświadczane w codzienności. Jak zauważa Tołstoj: „Wywołać w sobie uczucie raz doznane i wywoławszy je w sobie, za pomocą ruchów, linii, fal, dźwięków, obrazów wyrażonych słowami, oddać to uczucie tak, iżby inni go doznawali – na tym polega działanie sztuki. Sztuka jest czynnością ludzką na tym zasadzającą się, iż ktoś świadomie, przy pomocy pewnych znaków zewnętrznych, komunikuje innym uczucie przez się doznawane, a i inni zarażają się tymi uczuciami i przechodzą je sami” (Tołstoj, 1980, 73). „Infekcja” dokonująca się pomiędzy twórcami i odbiorcami jest celemowym zabiegiem twórców.

Już ponad pół wieku temu Irena Wojnar zwracała uwagę: „W epoce współczesnej dzięki wielu rozmaitym okolicznościom wzrasta rola sztuki w życiu człowieka i z tej racji, zarówno w estetyce, jak i w pedagogice, zarysowują się zupełnie nowe problemy. Dlatego dziś tak wiele dyskutuje się na temat wychowania przez sztukę, to znaczy takiego wychowania, które uznaje sztukę za czynnik kształtowania osobowości” (Wojnar, 1970, 15). Czy obecnie wspomniane dyskusje mają miejsce, czy są powszechne? Obserwując rzeczywistość, analizując wyniki badań, trudno podzielić się pozytywną refleksją. Jeżeli ktokolwiek rozmawia o powszechności i potrzebie wychowania i edukacji, to są to artyści, przedstawiciele różnych dziedzin sztuki, dla których jest ona nie tylko profesją, ale nade wszystko absolutną wartością. Toteż kontakt z dziełami sztuki, ich wartościami jest/być powinien stałym elementem edukacji i wychowania. Wiedzieli o tym starożytni filozofowie, średniowieczni wychowawcy i opiekunowie, wreszcie nauczyciele i wykładowcy w kolejnych epokach, w coraz szerszym zakresie udostępniających i upowszechniających edukację. Nadal jednak ów zakres jest zbyt wąski.

Edukacja ze sztuki jawi się jako współczesna potrzeba, zwłaszcza gdy uświadomimy sobie, że: „Gdyby zapytać Polaków o ich słynnego kompozytora, pewnie wymieniliby Chopina. Na pytanie o malarzy pewnie pojawiłby się Matejko i... pewnie tylko Matejko. A poeci? Samych noblistów i romantycznych wieszczów w masowej świadomości mamy w sumie pięciu. Nazwiska Kochanowskiego,

Tuwima czy Herberta brzmią bardziej swojsko niż Boznańskiej, Szukalskiego lub Kuryłowicza. [...] Już Mickiewicz, a za nim krytyk Julian Klaczko odmawiali Polakom wyobraźni wizualnej. Polacy, jak uważał Mickiewicz, z racji tego, że w naszym kraju zimno, ciemno i ponuro, a świat zewnętrzny wrogi, są bardziej zbliżeni ku wnętrzu, koncentrują się na życiu duchowym i dzięki temu ukształtowała się u nich wyobraźnia poetycka, a nie plastyczna” (Wolff, 2015, 88). Może to sprawia, że – jak zauważa Maria Poprzęcka – „Polacy mają bardzo małe rozeznanie w sztuce i niską potrzebę tejże, co bierze się stąd, że kultura wizualna nigdy nie była naszą mocną stroną. Bardziej liczyło się u nas słowo niż obraz [...]. Dopiero od XIX w. powolny rozwój muzeów i galerii spowodował wytworzenie się wąskiej grupy odbiorców, rekrutujących się z miejskiej inteligencji. Do dziś potrzeba kontaktu ze sztuką jest słabsza niż w innych krajach pomimo trzykrotnego wzrostu frekwencji w muzeach w ciągu ostatnich lat, co jest efektem gigantycznej pracy muzealnych edukatorów. Największe nadzieje niesie tu sztuka współczesna, bardziej przemawiająca do ludzi młodych, sięgająca po ich media i język” (Krzemińska, 2018a, 82).

Współcześnie uczestnictwo w kulturze w znacznym stopniu opiera się na korzystaniu z Internetu jako źródła informacyjnego oraz narzędzia przekazu. To zapewne znacząca forma, umożliwiająca niemal nieograniczony kontakt z dziełami sztuki ulokowanymi w przestrzeni medialnej. To możliwość poznania dzieł, które zgromadzono w muzeach czy galeriach całego świata, trudno zatem minimalizować tę formę poznania sztuki. Tylko czy poznanie pośrednie/medialne stanowi pełne doświadczenie danego dzieła? Moim zdaniem – nie, to może być uzupełnienie poznania, alternatywa w sytuacji braku bezpośredniego kontaktu, zawsze jednak będzie to forma ograniczona, zwłaszcza w sferze emocjonalnej. Poza tym przekaz medialny sztuki wymaga uwagi i wiedzy pozwalającej na dokonywanie wartościowych wyborów. Przekaz medialny współcześnie oferuje szereg treści z zakresu kultury masowej, z których większość to propozycje bezwartościowe. Nawet zatem poszukując danej oferty kultury w internecie, trzeba wykazać się wiedzą, świadomością, jakiego dzieła sztuki, przekazu kulturalnego poszukujemy.

„Media tradycyjne coraz gorzej pełnią funkcję kulturalnych pośredników, z takiej roli zrezygnowała także polska szkoła. [...] Zmieniają się czasy, zmienia się kultura i formy korzystania z kulturalnej oferty, a samo uczestnictwo w kulturze, podobnie jak praktyki religijne, to prywatna sprawa każdego człowieka. To prawda, ale nie pełna. Jednym z kluczowych aspektów współczesnych przemian cywilizacyjnych jest także radykalna zmiana znaczenia kultury dla życia społeczeństw” (Bendyk, 2010, 63). Podzielam przywołaną refleksję: uczestnictwo w kulturze jest, w pewnym stopniu, prywatną sprawą jednostki, ale jako członek danej społeczności każdy winien mieć na względzie dobro danej wspólnoty, a to wymaga zaangażowania w jej funkcjonowanie, także poprzez uczestnictwo i dbałość o kulturę.

Współczesny system edukacyjny, jak już wspominałam, nie wydaje się dostatecznie wyposażać młodego człowieka w wiedzę i rozwagę w poszukiwaniu wartościowych ofert kulturalnych. Zakres edukacji kulturalnej nie pozwala na uświadomienie istoty i ważności tego aspektu edukacji w rozwoju człowieka i jego społecznego funkcjonowania, szczególnie w tak nieprzyjaznej rzeczywistości. „Współczesne przemiany cywilizacyjne sprawiają, że system edukacji jest coraz mniej adekwatny do potrzeb i oczekiwań społecznych. Można to wiązać przede wszystkim z procesami globalizacji i międzynarodowej integracji, które sprawiły, że głównym celem wychowania stało się już nie kształtowanie członków narodu czy państwa, lecz obywateli kontynentów i świata, dbających o własny indywidualny rozwój na wszystkich etapach życia” (Olszewska-Gniadek, 2009, 9). Nie można minimalizować potrzeby szerszego kontekstu wychowania, ujmującego globalną perspektywę, dostrzegania przemian i licznych związków, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi narodami, grupami etnicznymi, ale nie można zapominać, że istotą życia człowieka jest jego identyfikacja z danym narodem i poczucie tożsamości. Kształcenie młodego pokolenia jedynie w kontekście obywatela świata, przy marginalizowaniu istoty lokalnej społeczności, najbliższego środowiska funkcjonowania człowieka, minimalizowaniu odpowiedzialności za wspólnotę, w której rozgrywa się codzienność, nie jest słusznym zamysłem i z pewnością nie służy kształtowaniu pożądaných społecznie postaw. To wartości i postawy wypracowane u podstaw – w najbliższych środowiskach życia jednostki – mogą z czasem stać się potencjałem wykorzystanym w szerszym zakresie przestrzeni społecznej, także tej wielokulturowej. Wychowanie musi uwzględniać potrzeby indywidualne i społeczne. Zorientowane na wspólne dobro. Słuszna zatem jest opinia, że: „Obywatele Ziemi wielokształtnej, Europejczycy nie mogą nie słyszeć polifonicznego gwaru ludzkich języków. Zwrot ku innym, którzy mówią własnym językiem, to warunek wstępny budowy solidarności o bardziej konkretnych niż propagandowe przemówienia” (Hagège, 1992, 273). Wspominam o tym, bo to kultura i sztuka stanowią najbardziej wartościowy przekaz, mechanizm kształtowania pozytywnych postaw społecznych, budowania szacunku do człowieka, jego indywidualności i odmienności. Dobrze zatem zacząć solidną edukację od własnego języka i kultury własnego narodu, by z czasem nauczyć się szanować kultury innych narodów i z nich korzystać. Nie bez przyczyny Lew Tołstoj już w końcu XIX wieku postulował, by sztuka była dostępna nie tylko jej twórcom i elitom społecznym, ale całemu społeczeństwu. Zadaniem państwa jest umożliwienie, poprzez odpowiednie nakłady finansowe, pełnego dostępu do wszelkiej twórczości. Postulat Tołstoja winien być i współcześnie rozpowszechniany, zwłaszcza wśród osób odpowiedzialnych za kształt i dostępność kultury i sztuki w powszechnym ujęciu. Obserwując rzeczywistość, nie sposób nie zauważyć, że kultura i sztuka nadal pozostają na marginesie działań politycznych współczesnych rządów, traktujących ją jako ewentualny, ale niekonieczny dodatek do ludzkiego życia. Postawa taka przyjmuje nie tylko

wyraz ekonomiczny, ale także prakseologiczny wymiar doświadczany w całym kraju. Oczekuje się od młodego pokolenia holistycznego wychowania i edukacji, ale nie wspiera się podstawowych obszarów – kultury i sztuki – które tę edukację mogłyby w pełni rozwijać.

Tymczasem podstawowe środowisko wychowawcze – rodzina – w niewielkim zakresie wprowadza młode pokolenie w przestrzeń sztuki, toteż zainteresowanie młodzieży ofertami instytucji kultury jest niewielkie. Również szkoła w ograniczonym czasowo systemie lekcyjnym zapoznaje uczniów z wartościami kultury i sztuki. Oferty zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych też trafiają do nielicznych zainteresowanych. Jedyną szansę na poprawę tej sytuacji, zmianę postrzegania sztuki, myślenia o niej dostrzegam w zmianie podejścia do sztuki przez nauczycieli oraz organy prowadzące szkoły, a także reprezentantów ministerstwa. Istotna – zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej – jest nie tylko powszechność i systematyczność zajęć ze sztuki, odpowiednia liczba godzin lekcyjnych przeznaczonych na zajęcia artystyczne oraz wprowadzenie i upowszechnienie praktyki dostrzegania i wykorzystywania sztuki w ramach wszystkich zajęć przedmiotowych dla ich wzbogacenia, a tym samym większego zainteresowania nimi uczniów. Korelacja nauki i sztuki, co wielokrotnie sygnalizowałam, to znakomity pomysł edukacyjny oraz wychowawczy. Niezwykle cenne byłoby także wprowadzenie obowiązku realizacji pewnej części godzin w instytucjach kultury oraz w formie spotkań, warsztatów z twórcami wszystkich dziedzin sztuki. Jestem przekonana, że pożądana zmiana w tym zakresie może nastąpić tylko poprzez zmiany w systemie szkolno-lekcyjnym. Ta swoista rewitalizacja może przyczynić się do szerszego zainteresowania młodzieży sztuką, poznania jej wartości i dostrzeżenia wielości funkcji, jakie spełnia w życiu indywidualnym i zbiorowym. Pozwoli zrozumieć, że sztuka pośród wielu dyscyplin najpełniej wyraża człowieczeństwo, jest materią, przestrzenią wielostronnej edukacji, zarówno przedmiotowej, jak i społecznej. Pozwala doświadczać wrażliwości i piękna zawartego w przeszłości oraz rozwijać wartości zorientowane na przyszłość, wreszcie – dostrzec, że najlepszą promocją kultury danego kraju jest jego sztuka.

Zasadne jest zatem pytanie: „Jak zatem radzić sobie obecnie z nauczaniem wobec braku naturalnych układów odniesienia, braku linii demarkacyjnej pomiędzy tym, co słuszne, a tym, do czego z pewnością nie chcemy się odwoływać? Jak odpowiedzieć na problem kryzysu edukacji? Balansowanie między teoriami wydaje się być ryzykowne” (Grudniewska, 2014, 94). Nie tylko między teoriami, również pomiędzy „zalewem” bezwartościowymi treściami kultury popularnej, zyskującymi coraz więcej odbiorców. Współcześnie popularyzacji kultury narodowej i powszechnej nie sprzyja telewizja, która w przeszłości w zdecydowanie szerszym zakresie upowszechniała sztukę/kulturę wysoką, i to dla wszystkich grup wiekowych. Obecnie propozycje z tego zakresu są marginalne, dominuje kultura popularna prezentująca treści na niezadowalającym

poziomie. Pozostaje więc edukacja prowadzona w szkole, instytucji programowej, powszechnej, umożliwiającej systematyczne wprowadzanie młodego pokolenia w obszar sztuki rodzimej i obcej.

Główny problem to skuteczność szkoły. W szkole francuskiej, „odpowiednik naszego WOS ma charakter warsztatowy: np. uczniowie »przepychają« ustawę, idąc krok po kroku przez francuski system polityczny, bawiąc się w parlament, prezydenta, Sąd Najwyższy. Matematyka nie polega na kontemplacji piękna tego przedmiotu, ale treningu w operacjach bankowych czy podatkowych. Polska szkoła nie uczy przede wszystkim technik efektywnej nauki. [...] Większości polskiej młodzieży brakuje ciekawości zewnętrznego świata, podstawowej w nim orientacji geograficznej i historycznej” (Wilk E., 2015, 28). Podobnie jest w zakresie kultury: w czasie gdy francuski rówieśnik odwiedza galerie, muzea czy operę, polski nastolatek najczęściej uczestniczy w werbalnym przekazie nauczyciela, nierzadko bez jakiegokolwiek ilustracji przekazywanych treści lub w ogóle pozbawiony jest możliwości poznania sztuki czy danego dzieła, ponieważ w danym roku szkolnym nie realizuje się zajęć ze sztuki albo są one ograniczone czasowo.

„Jest rzeczą niewątpliwą, że jak wszystkie nauki humanistyczne jest ona [sztuka – T.W.] nauką społeczną, bo dzieło sztuki, tak jak idea, jak system ekonomiczny, jak w ogóle istota ludzka, istnieć może tylko w systemie relacyjnym jakiegoś społeczeństwa” (Białostocki, 1979, 130–131). Tymczasem w minionych latach obecność poszczególnych dziedzin sztuki została mniej lub bardziej świadomie zniesiona w systemie edukacyjnym naszego kraju, co przyniosło ogromne negatywne konsekwencje. Dlatego należy je przywrócić i rozszerzyć, by w pełni możliwa stała się wizja holistycznego i wartościowego wykształcenia. Zmiana sposobu prowadzenia zajęć ze sztuki jest koniecznością, nie tylko z racji zapewnienia harmonijnego rozwoju młodego człowieka, ale przygotowania go do społecznego funkcjonowania w zróżnicowanym etnicznie i kulturowo społeczeństwie. Świadoma i zaangażowana obecność w społeczeństwie wymaga stałej komunikacji, zapewnienia wymiany myśli, dialogu. To właśnie edukacja szkolna w zakresie kultury i sztuki może najsprawniej wypracować potrzebę dialogu oraz umiejętność jego prowadzenia. To sztuka uczy pokory, rozwija wyobraźnię, uczy formułowania myśli kierowanych do drugiego człowieka. „Komunikowanie się jest, zdaniem Thompsona, jedną z podstawowych form aktywności ludzkiej, a »produkcja«, przechowywanie i rozprzestrzenianie, tak informacji, jak i treści symbolicznych, stanowi główny i fundamentalny przejaw życia społecznego” (Hawrylik, 1999, 105).

Prawie pół wieku temu Irena Wojnar pisała: „W perspektywie wielkiego dialogu kultur problem trwałości i zmienności w sztuce uzyskuje nową egzemplifikację” (Wojnar, 1984b, 75). Obok wielu, w moim odczuciu, nową współczesną egzemplifikacją jest powszechne włączenie sztuki w codzienność społeczną. To jednak musi poprzedzić świadome i zaangażowane włączenie sztuki w program

szkoły podstawowej i średniej. Działania te winny być przeprowadzane we współpracy z rodzicami oraz instytucjami kultury. Potrzeba kooperacji szkoły, rodziny i środowiska lokalnego (instytucji kultury), wypracowanie powszechnej świadomości, że szkoła to *moja szkoła*, a nie dyrektora czy samorządu lokalnego, to zasada, która winna przyświecać odpowiedzialnym i zaangażowanym reprezentantom środowisk wychowawczych.

Swego czasu wybitny polski antropolog kilku znakomitym postaciom kultury polskiej – m.in. Danielowi Passentowi, Jackowi Cyganowi, Krzysztofowi T. Toeplitzowi, Andrzejowi Samsonowi – zaproponował napisanie wspólnej książki *Podręcznik obytego Polaka*. Propozycja owa była konsekwencją obserwacji rzeczywistości i próbą przyjęcia z pomocą osobom, które tworzą – strukturalnie – nową klasę średnią, ale zakresem wiedzy i inteligencji już nie. Książka miała wyjaśniać m.in., skąd się wziął syreni śpiew, miecz Damoklesa czy rubensowskie kształty. Wszyscy zaproszeni wywiązali się z tego zadania i powstała niezwykła, ponadczasowa książka, która nie tylko świadczy o kulturze minionych pokoleń, ale stanowi znakomity materiał edukacyjny dla przyszłych (Cygan i in., 2004). Autorzy tego tomu myśleli zapewne podobnie jak Nietzsche, który mawiał, że istotą życia nie jest przetrwanie, ale rozwój (Gadacz, 2009a, 80–81).

Edukacja kulturalna to także możliwość wyrażenia własnej twórczości, potwierdzającej indywidualność, tożsamość, pragnienia oraz chęć przekazania komunikatu/refleksji. Istotnym elementem edukacji/wychowania w tym zakresie jest zabawa, czynność umożliwiająca rozwój i wyrażanie ekspresji, kształtowanie cech społecznych: odpowiedzialności, współdziałania, zaufania. Własna kreatywność wzbogaca prawidłowy rozwój. Dlatego tak ważne jest, by w edukacji nie zabrakło miejsca na aktywność literacką, plastyczną czy muzyczną, która ujawni możliwości/dyspozycje ucznia w danym obszarze sztuki, a jednocześnie rozwinie cechy psychofizyczne, które w obecnej i przyszłej rzeczywistości pozwolą racjonalnie dysponować wiedzą, czasem, kulturą, przeciwstawiając się złu tego świata. Louis Lavelle pisał, że „zło jest skandalem świata” (za: Gadacz, 2009a, 486). Co więcej: prognozy, że zło na trwałe zniknie z tego świata, nie wydają się optymistyczne. To wydaje się wręcz niemożliwe, ale jeżeli tak wiele działań zawodzi, to czemu nie spróbować zaangażowania sztuki w „naprawianie” świata? Po raz kolejny jawi się tu postulat pracy u podstaw, dla dialogu i wspólnoty.

Uwzględniając powyższe, w niniejszym opracowaniu starałam się w każdej części ujawniać wartości i funkcje sztuki oraz podkreślać jej potencjał w codziennym procesie edukacyjno-wychowawczym młodego pokolenia. Sięgając do przeszłości historycznej, pragnęłam przypomnieć stałą obecność sztuki w codzienności społecznej, także edukacyjnej. Jeżeli w przeszłości dostrzegano walory sztuki, nie tylko artystyczno-estetyczne i emocjonalne, dlaczegoż współcześnie nie sięgnąć do tego dobra? Świadomie przywoływałam przykłady rozwiązań ukazujących zaangażowanie i funkcje sztuki w przestrzeni społecznej

i edukacyjnej stosowane nie tylko w kraju, ale także poza jego granicami, możliwości ich wykorzystania oraz zapoznania się z odmienną kulturą.

Sztuka była i jest bytem, formą i ideą, nie tylko wizji artystycznej, ale i przesłania społecznego. Słusznie zauważał Władysław Tatarkiewicz: „Zapewne: w społeczeństwach ludzkich idee pojawiają się, giną, ale też wracają. Jest możliwe, a nawet jak najbardziej prawdopodobne, że idea piękna wróci. Ale dziś jest w upadku” (1970). Znakomity filozof odnosił swoją refleksję wprost do piękna, postrzeganego, w moim przekonaniu, nie tylko jako artystyczny wyraz twórczej aktywności, ale piękno człowieczeństwa, ilustrujące rzeczywistość społeczną. Przywołane treści stanowią znaczący asumpt do poznawania i rozumienia sztuki w kontekście społecznej, aktualnej rzeczywistości. Zrozumienie i prezentowanie pożądaných społecznie postaw w terażniejszości stanowi znakomity materiał edukacyjno-wychowawczy dla kolejnych pokoleń. Wspomniana idea ma szansę upowszechnić się za sprawą świadomości wartości sztuki u rodziców i nauczycieli oraz dzięki wszelkim aktywnościom zorientowanym na upowszechnienie sztuki, a dalej jej mądre zastosowanie w różnych obszarach życia.

W naszym kraju uwidacznia się coraz więcej lokalnych inicjatyw przyjmujących różne formy. Wszystkie one mają na celu ukazanie piękna dzieł sztuki oraz przekucia tego piękna/potencjału na codzienne potrzeby obecnych i przyszłych pokoleń, na budowanie dialogu wspólnoty. Jednym z wielu przykładów jest Art Inkubator – nowa instytucja kultury powstała w Sopocie jako odpowiedź na potrzeby lokalnej społeczności i samych artystów. Dyrektor Art Inkubatora zauważa, że ma to być „przestrzeń dialogu, bo to, co się dzieje w sferze publicznej w Polsce, pokazuje, że ludzie nie tylko w wymiarze politycznym coraz mniej potrafią ze sobą rozmawiać. Chcemy być miejscem przyjaznym na poziomie ludzkim i jako przestrzeń nieskrępowanej twórczej ekspresji. [...] Zamierzamy organizować spotkania z mistrzami – tak, aby młodzi, wchodzący na rynek artyści mieli okazję do wymiany poglądów z ludźmi, którzy mogą im pomóc swoim autorytetem” (Knera, 2020, 81). Jerzy Pilch mawiał, że żeby coś osiągnąć w sztuce, trzeba trybu pracy księgowego, wielkiej dyscypliny (Sobolewska, 2020a, 79). Ową myśl można w pełni „przenieść” na grunt społeczny. Wspomniana dyscyplina ujmująca uwagę, wiedzę i odpowiedzialność, przyświeca również założycielom sopockiego Art Inkubatora, co odnajdujemy w następującym zapisie: „Nie chcemy, aby widzowie i słuchacze byli wyłącznie konsumentami sztuki, ale czynnymi uczestnikami procesu. Przyszłość należy do miejsc, które będą stwarzały przestrzeń dla rozwoju kultury w bardzo bliskim i bezpośrednim kontakcie z odbiorcą – nastawionych na proces twórczy, a nie na efekt. Powrót niewielkich wspólnot, wzajemne uczenie się siebie, interdyscyplinarność i sieciowanie, to są zadania, jakie stawia sobie Art Inkubator. Edukacja kulturalna, ale też obywatelska” (Knera, 2020, 81).

W swoich opracowaniach Józef Chałasiński często poszukiwał odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób dokonuje się [...] odrywanie jednostki od konkret-

nego otoczenia i przechodzenie do rozleglejszego świata kultury narodowej” (Chałasiński, 1984, 3). Tę myśl, aktualną również współcześnie, można rozwinąć o kolejne, spójne wątki: Jak uzmysłowić współczesnemu człowiekowi potrzebę „wydobycia się” z wąskiej przestrzeni lokalnego środowiska? Jak sprawić, by zachowując własną tożsamość, kulturę, chciał i potrafił dostrzec różnice kulturowe, zachowując szacunek dla drugiego człowieka?

Czym jest uznanie kultur? „To uznanie należy rozumieć jako uświadomienie faktu, jako akceptację związku, który wytwarza się między narodami przez kulturowe zapożyczenia, i jako poczucie złożoności kultury »własnej« wynikłe z jej otwartości na świat kultur obcych” (Kłoskowska, 1997, 51). Kultury bodaj wszystkich krajów to hybrydy różnych kultur zaczerpniętych/pozyskanych z kultur obcych. „W każdej rozwiniętej kulturze narodowej można wskazać wiele elementów pochodzących z innych narodowych syndromów kulturowych, ale nieuświadomianych jako zapożyczenia lub wręcz intencjonalnie nieuznawanych za dłużne jakimkolwiek obcym wpływom” (Kłoskowska, 1997, 51). Odpowiedzi na pojawiające się pytania starałam się szukać w prezentowanych w niniejszym opracowaniu analizach, zawartych zarówno w literaturze z przeszłości, jak również we współczesnych obserwacjach i wynikach badań własnych. Już początkowe rozmowy i analizy materiału empirycznego ujawniły, że kultura i sztuka to terminy nie w pełni rozumiane lub rzadko funkcjonujące w codziennej przestrzeni młodego pokolenia. Świadczy o tym między innymi różnorodnie rozumiane pojęcie *sztuki*, która jest dla nich zarówno równoznaczna z pięknem, tożsama z kulturą, ale też odnosi się do poszczególnych dziedzin sztuki, rzadziej wartości, funkcji czy określonej perspektywy aktywności człowieka. Wyniki badań wskazują, że młodzież w ograniczonym zakresie uczestniczy w ofertach instytucji kultury, zwłaszcza ta zamieszkała na wsi oraz w małych miastach, co można zasadniczo identyfikować z brakiem bezpośredniego dostępu do wspomnianych instytucji. Znaczące, że młodzież zamieszkała w średnich i dużych miastach, z pełnym dostępem do instytucji kultury, nie przejawia szerszego zainteresowania ofertami tych instytucji, co, jak wskazują wyniki, ma swoje źródła w deficycie wychowawczym i edukacyjnym rodziny i szkoły, ale także środowiska lokalnego. To też ilustruje kapitał kulturowy, jakim dysponują zarówno rodzice, jak i młode pokolenie.

Analiza dokumentów pozyskanych z poszczególnych instytucji oraz wypowiedzi badanych ujawniły, że współczesna szkoła w niewielkim stopniu realizuje zajęcia z zakresu sztuki, są to zasadniczo zajęcia z muzyki i plastyki w wymiarze jednej godziny tygodniowo – w szkole podstawowej w klasach IV–VII oraz w szkole średniej w wymiarze jednej godziny, na wybranym poziomie, w klasie I, II, III, przy czym zajęcia te często są fakultatywne, niekiedy zatem uczniowie w ogóle nie uczestniczą w zajęciach z przedmiotów artystycznych na poziomie szkoły średniej. W pewnym zakresie elementy wiedzy o sztuce są prezentowane na lekcjach języka polskiego lub historii, nie odnotowano

natomiast żadnych przykładów „odnajdywania” sztuki na innych przedmiotach. Pewną formą rekompensaty niewielkiej obecności sztuki w programie szkolnym są pozalekcyjne zajęcia artystyczne, jak jednak sugerują wyniki, są prowadzone w niewielkim zakresie w środowiskach średnich i dużych miast – Świętochłowic i Katowic, natomiast w pozostałych, mniejszych środowiskach w zasadzie nie występują. Podobny wymiar mają klasowe wyjścia do instytucji kultury – kina, teatru, muzeum. I w tym przypadku można sądzić, że zasadniczą barierą jest brak owych instytucji w danym środowisku. Świadomość odległości małego miasta w województwie małopolskim oraz wsi w województwie mazowieckim od ośrodka, miasta wojewódzkiego lub stolicy sprawia jednak, że nasuwają się inne uwarunkowania braku powszechnej aktywności w tym zakresie. To nie tyle brak możliwości, co brak odczuwanej potrzeby uczestnictwa w sztuce, brak wiedzy i świadomości wartości oraz doświadczeń estetycznych różnych dziedzin sztuki.

Materiały źródłowe i obserwacja poszczególnych instytucji sztuki ujawniają ich aktywność edukacyjną. Zapewne jest ona jeszcze daleka od satysfakcjonującej, zwłaszcza pod względem skali dostępu i oddziaływań, znaczące wszelako jest to, że to sfera sztuki „upomina się” o potrzebę edukacji młodego pokolenia, jak się wydaje w zdecydowanie szerszym zakresie niż szkoła.

Niezadowolające wyniki dały również badania na temat aktywności środowiska rodzinnego w zakresie zainteresowania i wychowania młodego pokolenia w kulturze i sztuce. Wypowiedzi młodzieży z rzadka wskazywały na propozycje rodziców i zachęcanie do uczestnictwa w ofertach instytucji kultury. Co istotne, takie postawy dotyczyły nie tylko środowisk, w których nie istnieją wspomniane instytucje, ale także miast, gdzie oferta instytucji kultury jest ełna. Wydawać by się mogło, że współcześnie rolę swoistego „edukatora”, narzędzia umożliwiającego upowszechnienie kultury/sztuki wśród młodzieży mogą pełnić media publiczne. Obserwacja propozycji środków masowego przekazu oraz wyniki badań pokazują, że przekaz sztuki ma miejsce, ale zasadniczo tej o niskiej wartości, dzieła sztuki uznane i wartościowe pojawiają się natomiast w znikomym stopniu. Wspominam o wartościowej sztuce, bo tylko ona ma możliwość pożądanego oddziaływania: budzenia refleksji, zdobycia wiedzy, uważnej obserwacji, kształtowania odpowiedzialności, zachowania godności człowieka, propagowania uznanych społecznie postaw czy możliwości doświadczenia piękna i emocji.

Wyniki ujawniają, że młodzież w znacznym stopniu dostrzega wartość sztuki, ale już w niewielkim stopniu jest zainteresowana jej doświadczaniem, zwłaszcza w instytucjach kultury. Również świadomość/potrzeba rozszerzenia zajęć z przedmiotów artystycznych jest ograniczona. W badanych grupach młodzieży dostrzegamy zróżnicowane stanowiska dotyczące korzystania z ofert instytucji kultury, także w formie zbiorowych/klasowych wyjść. Zasadniczo młodzież ze środowiska wiejskiego oraz małego miasta w województwie małopolskim zajęcia

szkolne z plastyki i muzyki postrzegała jako wystarczające, niekiedy nawet je marginalizując jako mniej ważne niż matematyka, język polski czy inne przedmioty. Inne stanowisko odczytujemy w opiniach nauczycieli, a zwłaszcza ekspertów. Obie grupy dostrzegają wartość sztuki i jej potencjał w rozwoju młodego pokolenia. Nauczyciele i eksperci podzielają opinię, że to praca pedagogiczna rodziców, nauczycieli oraz przedstawicieli różnych dziedzin sztuki winna się uaktywnić, by młodzież chętniej uczestniczyła w propozycjach instytucji kultury, a także zajęciach pozalekcyjnych i środowiskowych (domy kultury). W sytuacji tak zróżnicowanych ocen potrzeby uczestnictwa w instytucjach kultury, a także częściej marginalnej wartości artystycznych przedmiotów szkolnych warto zwrócić uwagę na propozycje ekspertów, którzy sugerują istotne zmiany w formach i metodach prowadzonych zajęć szkolnych oraz intensyfikacji i szerszej promocji zajęć oferowanych przez teatry, filharmonie muzea czy galerie.

Istotnym obszarem badań była próba diagnozy, czy i w jakim zakresie badani, zwłaszcza uczniowie i nauczyciele, dostrzegają możliwość popularyzacji poszczególnych dziedzin sztuki poza przedmiotami artystycznymi. Badani, także nauczyciele, jeżeli dostrzegali takie możliwości, widzieli je zasadniczo w edukacji z języka polskiego, rzadziej historii, właściwie nie odnotowano przykładów innych przedmiotów, które wskazywałam wcześniej. Warto w tym miejscu poddać refleksji zakres i formę edukacji nauczycieli.

Analiza wyników badań ujawniła nie tylko znaczne deficyty w edukacji artystycznej w programach szkolnych, ale także w zakresie zajęć pozalekcyjnych. Te, które są realizowane, otrzymują pozytywne oceny, ale uwagę zwraca fakt, że jest ich niewiele i zazwyczaj dotyczą jednej dziedziny sztuki. Nieco szerszą ofertę zajęć ze sztuki znajdujemy często w środowisku lokalnym, ale zainteresowanie nimi przejawia tylko pewna (niewielka) grupa młodzieży, świadoma i otwarta na przekaz sztuki. Jak wskazują badania, to zasadniczo zasługa rodziców i nauczycieli. Próbowalam także pozyskać informację, w jakim zakresie media/Internet mogą „zastąpić” bezpośrednio doświadczenia sztuki. I w tym wypadku widoczne jest znaczące zróżnicowanie wśród młodzieży, która zdaje się nie dostrzegać różnicy w odbiorze pośrednim i bezpośrednim lub też twierdzi, że Internet nie jest w stanie zastąpić bezpośredniego przekazu/doświadczenia. Różne opinie prezentują również eksperci, z tym, że nawet ci, którzy dopuszczają poznawanie sztuki przez Internet, zwracają uwagę, że w różnych sytuacjach życiowych ta forma może być jedyną, warto zatem propagować też ją, ale nie tylko bezpośredni kontakt.

Obok pytań o funkcje sztuki i jej rolę w rozwoju jednostki – które to zagadnienie reprezentanci wszystkich badanych grup potrafili dostrzec i określić jako znaczące w holistycznym wymiarze – w badaniach zapytano, czy respondenci widzą znaczącą rolę sztuki w codzienności i czy przez jej obecność można dokonać pozytywnych przemian w tej przestrzeni. To zagadnienie sprawiło wiele trudności grupie młodzieży, zasadniczo tylko młodzież z Katowic potrafiła –

w pojedynczych przypadkach – wskazać takie wartości i możliwości przemian, pozostała część młodzieży nie odniosła się do tego zagadnienia. Pozytywnie obecność sztuki w przestrzeni społecznej ocenili natomiast eksperci, akcentując wzrost kapitału kulturowego i rozwój więzi społecznych oraz czynnik integrujący zbiorowość poprzez wspólne doświadczanie sztuki.

Wyniki badań prowadzonych w grupie młodzieży reprezentującej trzy poziomy kształcenia ujawniły znaczące deficyty w obszarze zainteresowania i uczestnictwa w ofertach kultury. Badani w zdecydowanej większości nie dostrzegają potrzeby prowadzenia szerszego zakresu edukacji artystycznej w trybie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. W poszczególnych grupach tylko pojedyncze osoby były zainteresowane wprowadzeniem szerszej oferty zajęć szkolnych w przedmiotowym zakresie. To zasadniczo osoby, które mają świadomość wartości sztuki i jej znaczenia zarówno w procesie indywidualnego rozwoju, jak również regulacji społecznych – budowania pozytywnych więzi i relacji. Wartość sztuki i potrzebę szerszego jej wprowadzenia do zajęć szkolnych dostrzegają nauczyciele, zwłaszcza w zakresie zajęć *stricte* artystycznych. W mniejszym stopniu widzą możliwość „dostrzegania” wszelkich przejawów sztuki (różnych dziedzin) w ramach zajęć lekcyjnych obejmujących przedmioty pozaartystyczne. To zapewne obszar do głębszej edukacji nauczycieli, by zwracali uwagę na wszelkie przejawy sztuki w obszarze edukacji młodego pokolenia. Nauczyciele, podobnie jak uczniowie, dostrzegają znaczącą rolę sztuki w rozwoju osobowym jednostki oraz w budowaniu pozytywnych relacji społecznych, tym bardziej zatem warto zainteresować i uwrażliwić tę grupę zawodową na potrzebę dostrzegania sztuki w całej przestrzeni edukacyjno-wychowawczej.

W badanych obszarach jedyną grupą, która dostrzega wszelkie wartości i potencjał sztuki w kształtowaniu indywidualnego rozwoju młodego pokolenia oraz budowaniu pożądaných relacji społecznych, są artyści, twórcy i edukatorzy sztuki/eksperti. Prezentowane stanowiska wydają się oczywiste, stanowią jednocześnie znakomity materiał edukacyjny dla całego społeczeństwa. Zamysł wszelkich działań winien doprowadzić do większej integracji nauczycieli/wychowawców oraz twórców, by ich przekaz i wiedza dotarły w jak najszerszym zakresie do osób na co dzień zaangażowanych w proces wychowania i edukacji.

W 2008 roku ministrowie Katarzyna Hall (minister edukacji) oraz Bogdan Zdrojewski (minister kultury i dziedzictwa narodowego) wspólnie postulowali poszerzenie edukacji kulturalnej w polskich szkołach (Szwarcman, 2008, 68–69). I chociaż zwracali szczególną uwagę na potrzebę kształcenia w zakresie muzyki, to nie znaczy, że marginalizowali kształcenie w innych obszarach sztuki. Współczesność wskazuje, że postulaty byłych ministrów nie znalazły odzwierciedlenia w praktyce szkolnej. Nadal pozostają one w sferze – przynajmniej dla części społeczeństwa – oczekiwań. Czy współcześnie możliwe jest ich spełnienie? To pytanie, które winno zainteresować wszystkich odpowiedzialnych za edukację młodego pokolenia.

Przeszłość, a także współczesność dowodzą, że wartościowa sztuka jest w stanie wzbogacać i edukować człowieka, wychowywać go i uczyć doświadczając dobra i piękna. Wyniki badań własnych ujawniają, że współczesna młodzież w niewielkim zakresie jest świadoma tych wartości, zmian, jakie może wprowadzić sztuka, zarówno w życiu jednostki, jak i w przestrzeni społecznej. Fakt ten potwierdza tylko wielokrotnie przywoływane deficyty powszechnej edukacji w tym zakresie. A przecież możliwości jest wiele, zwłaszcza w obszarze kultury symbolicznej, na co zwracał uwagę Pierre Bourdieu, odwołując się do pola artystycznego (przestrzeni twórczej), które jest subpolem pola kultury symbolicznej. „Bourdieu wyróżnia wielość pól – konstruktów wskazujących na różne dziedziny społecznej aktywności” (Rychłowska, 1994, 146). Socjolog ukazuje wzajemną kompozycję obszarów artystycznych i społecznych, podkreślając ich związek w kontekście wychowania.

W niniejszym opracowaniu przyjąłam za twórcami/artystami, jak również wspomnianymi wielokrotnie pedagogami, filozofami i socjologami, że nieustannie warto rekomendować – młodemu pokoleniu oraz rodzicom i wychowawcom, nauczycielom – sztukę, która rzadko daje gotowe odpowiedzi, ale motywuje do stawiania pytań, do zastanowienia, budowania własnych refleksji, którymi warto podzielić się z innymi. A to jest jedną z nadrzędnych współczesnych potrzeb społecznych zorientowanych na zrozumienie odmienności. W tym kontekście każda dziedzina sztuki stanowi, co starałam się ukazać, znakomity materiał edukacyjny. Ważna jest nie tylko forma czy treść, ale zamysł danego dzieła i to, jak się go prezentuje, jak dzieło sztuki opowiada znaczącą/ważną historię. Nie zawsze rozumiemy dzieło sztuki – nie tylko z zakresu sztuki nowoczesnej – i nic w tym złego, że w danym czasie go nie rozumiemy, ważne, by ono samo zachęcało do rozumienia rzeczywistości.

Prezentowane opracowanie jest próbą aktywnego włączenia się w dyskusje oscylujące wokół edukacji i wychowania młodego pokolenia w obszarze kultury i sztuki w perspektywie indywidualnego rozwoju oraz budowania społecznej, bezpiecznej przyszłości. Podjęłam przedmiotowe badania i analizy, ponieważ, podobnie jak już lata temu zauważała Maria Tyszkowa: „Stan badań nad odbiorem sztuki przez dzieci jest niezadowolający ani w naszym kraju, ani poza jego granicami. Odbija się to niekorzystnie na poziomie ogólnej refleksji teoretycznej nad sztuką adresowaną do odbiorcy dziecięcego, ale także na poziomie i sposobach upowszechniania oraz wykorzystania sztuki w szeroko pojętym oddziaływaniu wychowawczym” (Tyszkowa, 1979, 67). Również obecnie badania w tym zakresie, zwłaszcza ukazujące nie tylko sam akt uczestnictwa i zainteresowania sztuką, ale ukazania znaczenia sztuki w rozwoju i społecznym funkcjonowaniu młodego pokolenia, nie należą do powszechnych. Istotną kategorią w tego typu badaniach jest ponadto aspekt temporalny – to, co warunkowało pewne zachowania dekadę temu, współcześnie może już istotnie zmieniać ów obraz.

Analizując wyniki badań, mam poczucie uzyskania odpowiedzi na określone pytania badawcze, nawet jeżeli nie zawsze w zadowalającym zakresie, to przede wszystkim, o czym jestem przekonana, prawdziwe. W swoim odczuciu zrealizowałam również założone cele badawcze, korzystając z opracowań teoretycznych literatury przedmiotu, jak również z badań własnych, prezentując wyniki badań znakomitych naukowców, analizy wyników badań własnych i opisów rzeczywistości wybranych środowisk i instytucji kultury, zarówno w zakresie poznawczym, teoretycznym, jak i praktycznym, wskazując szereg możliwości implementacji sztuki w program szkolnych oddziaływań edukacyjno-wychowawczych oraz jej poznania poprzez indywidualne spotkania ze sztuką w lokalnych środowiskach. W każdym z rozdziałów prezentowanymi treściami starałam się dążyć do dialogu, inspirować i niepokoić przedstawionymi opiniami, być może w nieco nieudolny sposób, ale na wzór pedagogicznych działań Josepha Beuysa.

W opracowaniu pojawia się wiele pytań. Książka nie przynosi odpowiedzi na wszystkie pytania, jakie przed odbiorcą stawia sztuka. Mam tego pełną świadomość, uważam jednak, że ze względu na nieustanne przeobrażenia społeczne oraz zmiany kulturowe model edukacji w zakresie sztuki powinien ulec zmianie.

Niniejsze opracowanie nie jest zapewne doskonałe, nie prezentuje wyjątkowej odkrywczości czy precyzji sformułowań, nie zawiera zapewne wielu obszarów, które w podjętej tematyce zasługują na analizy i wyróżnienie, ale jest autorską, w moim odczuciu, znaczącą kompozycją treści, analiz wyników badań, ukazujących istotę kultury i sztuki w procesie edukacji i wychowania. Maria Łopatkowa uważała, że: „Gust formuje się i rozwija przez powtarzany kontakt z dziełem, dzięki któremu, tworzy się więź decydująca o wyborze” (Łopatkowa, 1970, 60). Trzeba zatem zadbać o to, by tworzyć warunki do holistycznej edukacji, umiejętności dokonywania wyboru, zarówno w doświadczaniu sztuki, jak też zjawisk społecznych, obecnych w codziennej rzeczywistości.

„Światowe obywatelstwo wymaga wiedzy o historii i faktach społecznych. [...] Jednak ludzie, którzy wiele wiedzą na temat życia odmiennych od nich samych, wciąż jeszcze nie są wystarczająco przygotowani do bycia obywatelami. Jak powiedział 2500 lat temu Heraklit: »Uczenie się wielu rzeczy nie przynosi rozumienia«. Marek Aureliusz twierdził, że aby stać się obywatelem świata, nie wystarczy po prostu gromadzić wiedzę. Trzeba jeszcze kształtować w sobie zdolność do empatycznej wyobraźni, umożliwiającej rozumienie intencji i wyborów ludzi odmiennych od nas samych” (Nussbaum, 2008, 96). I temu służy sztuka.

Warto zatem bardziej świadomie powrócić do czasu, w którym człowiek i sztuka były nierozłączne, w którym piękno odczytywano jako to, co nas zachwyca i czyni lepszymi, a mądrość – to nie tyle wiedza, to postawa, zaangażowanie w czynienie dobra. Wielu zapewne zapyta za Umberto Eco: „Czy zdołamy przeobrazić utopię w rzeczywistość?” (Eco, 2007b, 48). Jestem przekonana, że

możliwe jest wprowadzenie sztuki do szkolnej edukacji w szerszym zakresie niż dotychczas, tak jak jestem pewna, że takie zmiany w szkolnej edukacji pozwolą osiągnąć zamierzone cele indywidualne i społeczne.

Czy sztuka jest potrzebna w edukacji, w dialogu i czemu może to służyć? Na to pytanie próbowałam odnaleźć odpowiedź – oby wiarygodną – w niniejszym opracowaniu. Mojemu myśleniu o uczestnictwie w kulturze i sztuce towarzyszyła refleksja nad tym, jaki typ współuczestnictwa, jaki model relacji między wieloma podmiotami istniejącego systemu edukacyjno-wychowawczego (socjalizacyjnego), jakie reguły współistnienia pomiędzy kulturą, sztuką a edukacją można osiągnąć dla pomyślności koncepcji uczestnictwa w szeroko rozumianej kulturze.

Aneks

Dyspozycje do wywiadu swobodnego ukierunkowanego Sztuka w procesie edukacyjno-wychowawczym (uczniowie szkoły podstawowej)

1. Jak badany rozumie termin *sztuka*?
2. Jaką wartość ma dla badanego sztuka?
3. Jakie znaczenie dla badanego mają poszczególne dziedziny sztuki: muzyka, plastyka, architektura, literatura, teatr, film, taniec?
4. Która z dziedzin sztuki jest dla badanego najważniejsza i dlaczego?
5. Jaki jest udział badanego w ofercie poszczególnych instytucji kultury: kinie, teatrze, filharmonii, muzeum, bibliotece?
6. Jaki jest obszar zainteresowań badanego?
7. Jakie zainteresowanie prezentuje badany względem poszczególnych dziedzin sztuki?
8. Jakie czynniki środowiskowe decydują o uczestnictwie badanego w poszczególnych ofertach sztuki?
9. Jakie jest zainteresowanie rówieśników badanego poszczególnymi dziedzinami sztuki?
10. Jakie czynniki badany wskazuje jako sprzyjające uczestnictwu młodzieży w projektach realizowanych w poszczególnych obszarach sztuki?
11. Jakie czynniki zniechęcające do uczestnictwa w kulturze identyfikuje badany?
12. Jakie znaczenie sztuki dla rozwoju człowieka i środowiska identyfikuje badany?
13. Jakie znaczenie badany przypisuje sztuce w komunikacji i edukacji?
14. Jaki potencjał zmianotwórczy przypisuje sztuce badany?
15. Jakie emocje towarzyszą badanemu najczęściej w czasie uczestnictwa w poszczególnych dziedzinach sztuki?
16. Jakie znaczenie zdaniem badanego ma dla środowiska lokalnego działalność instytucji kultury?
17. Jakie instytucje kultury działają w mieście/środowisku badanego, z których badany korzysta?
18. Jaka jest zdaniem badanego popularność poszczególnych ofert kultury w środowisku lokalnym?

19. Jakie propozycje kulturalne kierowane są do młodego pokolenia w środowisku badanego?
20. Jaki jest udział rodziców badanego w kształtowaniu zainteresowania uczestnictwem w ofertach instytucji kultury?
21. Jaka jest częstotliwość wspólnego uczestnictwa z rodzicami w propozycjach instytucji kultury?
22. Jaka jest pozycja edukacji w zakresie sztuki w jawnym i ukrytym programie szkolnym?
23. Jaka jest częstotliwość organizowania wspólnych szkolnych wyjść do instytucji kultury i jak często badany w nich uczestniczy?
24. Jakie jest znaczenie wspólnego doświadczania sztuki dla wzmacniania więzi społecznych, relacji między ludźmi w opinii i doświadczeniu badanego?
25. Jaki jest udział badanego w zajęciach pozalekcyjnych z obszaru sztuki?
26. Jaki jest udział badanego w zajęciach pozaszkolnych z obszaru sztuki?
27. Jakie znaczenie ma sztuka w codziennym życiu badanego oraz jaką przedstawia dla niego wartość?
28. Jak z punktu widzenia swoich potrzeb badany ocenia ulokowanie w szkolnym programie treści z obszaru sztuki?
29. Jak badany ocenia ofertę mediów publicznych w obszarze sztuki z punktu widzenia zaspokojenia potrzeb własnych?

Dyspozycje do wywiadu swobodnego ukierunkowanego

Sztuka w procesie edukacyjno-wychowawczym

(uczniowie gimnazjum i liceum)

1. Jak badany rozumie termin *sztuka*?
2. W jaki sposób badany rozumie zdanie: *Sztuka jest wartością*?
3. Jak badany rozumie emocjonalną wartość sztuki, impuls emocjonalny?
4. Jaka jest wartość sztuki w kategoriach społecznie pożądanym?
5. Która z dziedzin sztuki dla badanego jest najbliższa, najistotniejsza i dlaczego?
6. Jaki jest udział badanego w ofercie poszczególnych instytucji kultury: kinie, teatrze, filharmonii, muzeum, bibliotece?
7. Jak badany postrzega architekturę przestrzeni?
8. Jaki jest obszar zainteresowań badanego?
9. Jakie zainteresowanie prezentuje badany względem poszczególnych dziedzin sztuki?
10. Jakie doświadczenia towarzyszyły badanemu w sytuacji braku uczestnictwa w ofertach sztuki?
11. Jakie czynniki środowiskowe decydują o uczestnictwie badanego w poszczególnych ofertach sztuki?
12. Jakie jest zainteresowanie rówieśników badanego poszczególnymi dziedzinami sztuki?
13. Jakie czynniki badany wskazuje jako sprzyjające uczestnictwu młodzieży w projektach realizowanych w poszczególnych obszarach sztuki?
14. Jakie czynniki zniechęcające do uczestnictwa w kulturze identyfikuje badany?
15. Jakie zadania i funkcje zdaniem badanego spełnia współcześnie sztuka?
16. Jakie znaczenie sztuki dla rozwoju człowieka i środowiska identyfikuje badany?
17. Na ile sztuka, poszczególne jej dziedziny, są szczególnie istotne w kontekście funkcjonowania współczesnych społeczeństw?
18. Jakie znaczenie badany przypisuje sztuce w komunikacji i edukacji?
19. Jaki potencjał zmianotwórczy przypisuje sztuce badany?
20. Jakie emocje towarzyszą badanemu najczęściej w czasie uczestnictwa w poszczególnych dziedzinach sztuki?
21. Jakie znaczenie dla środowiska lokalnego ma zdaniem badanego działalność instytucji kultury?
22. Jakie wymierne korzyści miastu i społeczeństwu w ocenie badanego niesie sztuka?
23. Jakie instytucje kultury funkcjonują w przestrzeni miejsca zamieszkania, z których badany korzysta?
24. Jaka jest zdaniem badanego popularność poszczególnych ofert kultury w środowisku lokalnym?
25. Jakie propozycje kulturalne kierowane są do młodego pokolenia w środowisku badanego?
26. Jaki jest udział rodziców badanego w kształtowaniu zainteresowania uczestnictwem w ofertach instytucji kultury?
27. Jaka jest częstotliwość wspólnego uczestnictwa z rodzicami w propozycjach instytucji kultury?

28. Jaka jest pozycja edukacji w zakresie sztuki, w jawnym i ukrytym programie szkolnym?
29. Jaka jest częstotliwość organizowania wspólnych szkolnych wyjść do instytucji kultury i jak często badany w nich uczestniczy?
30. Jakie jest znaczenie wspólnego doświadczania sztuki dla wzmocnienia więzi społecznych, relacje między ludźmi w opinii i doświadczeniu badanego?
31. Jaki jest udział badanego w zajęciach pozalekcyjnych z obszaru sztuki?
32. Jaki jest udział badanego w zajęciach pozaszkolnych z obszaru sztuki?
33. Jakie znaczenie ma sztuka w codziennym życiu badanego oraz jaką przedstawia dla niego wartość?
34. Jakie czynniki stanowią o walorach edukacyjnych i wychowawczych sztuki?
35. Jak z punktu widzenia swoich potrzeb badany ocenia ułożenie w szkolnym programie treści z obszaru sztuki?
36. Jak badany ocenia ofertę mediów publicznych w obszarze sztuki z punktu widzenia zaspokojenia potrzeb własnych?

Dyspozycje do wywiadu swobodnego ukierunkowanego
Sztuka w procesie edukacyjno-wychowawczym
(nauczyciele/pedagodzy)

1. Jak badany rozumie termin *sztuka*?
2. W jaki sposób badany rozumie zdanie: *Sztuka jest wartością*?
3. Jak badany rozumie emocjonalną wartość sztuki, impuls emocjonalny?
4. Jaka jest wartość sztuki w kategoriach społecznie pożądanym?
5. Jakie znaczenie badany przypisuje sztuce w komunikacji i edukacji?
6. Jakie czynniki środowiskowe decydują o uczestnictwie młodzieży w projektach realizowanych w poszczególnych obszarach sztuki?
7. Jakie jest zdaniem badanego zainteresowanie młodzieży uczestnictwem w ofertach kulturalnych środowiska lokalnego: film, spektakle, wystawy, koncerty?
8. Jakie zadania i funkcje zdaniem badanego spełnia współcześnie sztuka?
9. Jakie czynniki stanowią zdaniem badanego o walorach edukacyjnych i wychowawczych sztuki?
10. Jaki jest zdaniem badanego udział sztuki w rozwoju i aktywizowaniu młodego pokolenia?
11. Jaki potencjał zmianotwórczy przypisuje sztuce badany?
12. Na ile sztuka, poszczególne jej dziedziny, są szczególnie istotne w kontekście funkcjonowania współczesnych społeczeństw?
13. Jakie oferty kulturalne dla młodzieży dostrzega badany w środowisku lokalnym?
14. Jaka jest pozycja edukacji w zakresie sztuki w jawnym i ukrytym programie szkolnym?
15. Jak z punktu widzenia potrzeb młodzieży badany ocenia ulokowanie w szkolnym programie treści z obszaru muzyki i plastyki?
16. Jaką pozycję w procesie dydaktycznym, uwzględniając nie tylko zajęcia przedmiotowe, nauczyciele przypisują poszczególnym dziedzinom sztuki?
17. Jaka jest częstotliwość organizowania wspólnych szkolnych wyjść do instytucji kultury i jak często młodzież w nich uczestniczy?
18. Jaki jest udział młodzieży w zajęciach pozalekcyjnych z zakresu sztuki?
19. Jak z punktu widzenia potrzeb młodzieży badany ocenia ulokowanie w szkolnym programie treści z obszaru sztuki?
20. Jak badany ocenia ofertę mediów publicznych w obszarze sztuki z punktu widzenia zaspokojenia potrzeb młodzieży?
21. Która ze stron/środowisk – szkoła czy instytucje kulturalne – winna być bardziej zaangażowana w upowszechnianie kultury i edukację kulturalną?
22. Jaką rolę w zainteresowaniu sztuką młodzieży badany przypisuje Ministerstwu Edukacji Narodowej oraz Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego?
23. Jakie inne ważne aspekty ściśle związane z tematyką poruszanych kwestii jeszcze badany dostrzega?

Dyspozycje do wywiadu swobodnego ukierunkowanego
Sztuka w procesie edukacyjno-wychowawczym
(twórcy/artysty – eksperci)

1. Jak badany rozumie termin *sztuka*?
2. W jaki sposób badany rozumie zdanie: *Sztuka jest wartością*?
3. Jak badany rozumie emocjonalną wartość sztuki, impuls emocjonalny?
4. Jaka jest wartość sztuki w kategoriach społecznie pożądanых?
5. Jakie znaczenie badany przypisuje sztuce w komunikacji i edukacji?
6. Jak badany rozumie sformułowanie *społeczny charakter sztuki*?
7. Jakie funkcje spełnia obecnie sztuka w przestrzeni społecznej?
8. Jaki jest współcześnie elitarny wymiar sztuki? Jak postrzega badany egalitaryzm w sztuce?
9. Jaki jest udział młodzieży w różnych projektach poszczególnych dziedzin sztuki?
10. Jakie czynniki środowiskowe decydują o udziale młodzieży w ofertach instytucji kultury?
11. Jakie czynniki zniechęcające do uczestnictwa w kulturze identyfikuje badany?
12. Jakie działania mogłyby się przyczynić do aktywizacji/zainteresowania młodzieży sztuką, kto jest odpowiedzialny za ten stan?
13. Jaki jest zdaniem badanego udział sztuki w rozwoju i aktywizowaniu młodego pokolenia?
14. Jakie jest znaczenie wspólnego doświadczania sztuki dla wzmacniania więzi społecznych, relacje między ludźmi w opinii i doświadczeniu badanego?
15. Jaki potencjał zmianotwórczy przypisuje sztuce badany?
16. Na ile sztuka, poszczególne jej dziedziny, są szczególnie istotne w kontekście funkcjonowania współczesnych społeczeństw?
17. Jak bierne lub aktywne uczestnictwo w sztuce może inspirować do zmian w życiu jednostki – w zakresie prezentowanych postaw, stylów życia, wyznawanych wartości, dokonywania wyborów itp.?
18. Jakie czynniki zdaniem badanego stanowią o walorach edukacyjnych i wychowawczych sztuki?
19. Na ile zdaniem badanego instytucje kultury są pożądane w środowisku?
20. Jaką rolę w edukacji kulturalnej młodego człowieka odgrywają rodzice?
21. Jak powinna być realizowana edukacja w zakresie sztuki w szkolnym jawnym i ukrytym programie edukacyjnym?
22. Jak z punktu widzenia potrzeb młodzieży badany ocenia ulokowanie w szkolnym programie treści z obszaru plastyki i muzyki?
23. W jakiej formie organizować wspólne wyjścia do placówek kulturalnych?
24. Jaką formę zdaniem badanego powinny przyjąć zajęcia pozalekcyjne z obszaru sztuki organizowane w szkole?
25. Jak z punktu widzenia potrzeb młodzieży badany ocenia ulokowanie w szkolnym programie treści z obszaru sztuki?
26. Jak badany ocenia ofertę mediów publicznych w obszarze sztuki z punktu widzenia zaspokojenia potrzeb młodzieży?

-
27. Jak reprezentanci poszczególnych dziedzin sztuki mogą przyczynić się do zainteresowania młodzieży sztuką?
 28. Która ze stron/środowisk – szkoła czy instytucje kulturalne – winna być bardziej zaangażowana w upowszechnianie kultury i edukację kulturalną?
 29. Jaką rolę w zainteresowaniu sztuką młodzieży badany przypisuje Ministerstwu Edukacji Narodowej oraz Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego?
 30. Jakie inne ważne aspekty ściśle związane z tematyką poruszanych kwestii jeszcze Pan/i dostrzega?

Dyspozycje do wywiadu swobodnego ukierunkowanego

Sztuka w procesie edukacyjno-wychowawczym

(Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego)

1. W jaki sposób badany rozumie zdanie: *Sztuka jest wartością*?
2. Jaka jest wartość sztuki w kategoriach społecznie pożądanых?
3. Jakie znaczenie badany przypisuje sztuce w komunikacji i edukacji?
4. Jak badany rozumie sformułowanie *społeczny charakter sztuki*?
5. Jakie funkcje spełnia obecnie sztuka w przestrzeni społecznej?
6. Jaki jest współcześnie elitarny wymiar sztuki? Jak postrzega badany egalitaryzm w sztuce?
7. Jak badany ocenia obecność/udział młodzieży w różnych projektach poszczególnych dziedzin sztuki, czy jest on znaczący czy przeciwnie?
8. Jakie czynniki środowiskowe decydują o udziale młodzieży w ofertach instytucji kultury?
9. Jakie czynniki zniechęcające do uczestnictwa młodzieży w kulturze identyfikuje badany?
10. Jakie czynniki środowiskowe odpowiadają za niski poziom edukacji kulturalnej młodego pokolenia?
11. Jakie działania mogłyby się przyczynić do aktywizacji/zainteresowania młodzieży sztuką, kto jest odpowiedzialny za ten stan?
12. Jak zdaniem badanego sztuka przyczynia się do aktywizowania młodzieży?
13. Jakie jest znaczenie wspólnego doświadczania sztuki dla wzmacniania więzi społecznych, relacji między ludźmi w opinii i doświadczeniu badanego?
14. Jaki potencjał zmianotwórczy przypisuje sztuce badany?
15. Na ile sztuka, poszczególne dziedziny, są szczególnie istotne w kontekście funkcjonowania współczesnych społeczeństw?
16. Jakie czynniki zdaniem badanego stanowią o walorach edukacyjnych i wychowawczych sztuki?
17. Jak bierne lub aktywne uczestnictwo w sztuce może inspirować do zmian w życiu jednostki – w zakresie prezentowanych postaw, stylów życia, wyznawanych wartości, dokonywania wyborów itp.?
18. Jaką rolę w edukacji kulturalnej odgrywają, powinni odgrywać rodzice?
19. Jak powinna być realizowana edukacja w zakresie sztuki w szkolnym jawnym i ukrytym programie edukacyjnym?
20. Jak z punktu widzenia potrzeb młodzieży badany ocenia ulokowanie w szkolnym programie treści z obszaru plastyki i muzyki?
21. Na ile zdaniem badanego wspólne wyjścia do placówek kulturalnych to dobry pomysł edukacyjno-wychowawczy?
22. Jaką formę zdaniem badanego powinny przyjąć zajęcia pozalekcyjne z obszaru sztuki organizowane w szkole?
23. Na ile działania w obszarze sztuki są w szkole wystarczające, a na ile należałoby je rozszerzyć?
24. Jak badany ocenia ofertę mediów publicznych w obszarze sztuki z punktu widzenia zaspokojenia potrzeb młodzieży?

-
25. Która ze stron/środowisk – szkoła czy instytucje kulturalne – winna być bardziej zaangażowana w upowszechnianie kultury i edukację kulturalną?
 26. Jak reprezentanci poszczególnych dziedzin sztuki mogą przyczynić się do zainteresowania młodzieży sztuką?
 27. Jak nauczyciele, pracownicy Ministerstwa Edukacji Narodowej mogą przyczynić się do zainteresowania młodzieży sztuką?
 28. Jakie inne ważne aspekty ściśle związane z tematyką poruszanych kwestii jeszcze badany dostrzega?

Kategorie pytań do wypowiedzi pisemnej

1. Czy lubisz zajęcia ze sztuki – muzyki i plastyki?
2. Czy w równym stopniu lubisz zajęcia z muzyki i plastyki, czy któreś lubisz bardziej?
3. Czy liczba godzin z muzyki i plastyki w tygodniu jest wystarczająca, czy należałoby wprowadzić więcej godzin?
4. Czy formy zajęć z muzyki i plastyki są dla Ciebie odpowiednie, czy może warto byłoby wprowadzić inne formy – jakie?
5. Czy uważasz, że warto byłoby wprowadzić do programu szkolnego, dodatkowo zajęcia z innych dziedzin sztuki – teatru, filmu?
6. Czy uważasz, że zajęcia ze sztuki – muzyki, plastyki, teatru – powinny częściej być prowadzone w instytucjach kultury?

Proszę wszystkie odpowiedzi uzasadnić.

**Wykaz dyspozycji do obserwacji swobodnej,
uczestniczącej prowadzonej w przestrzeni badanych środowisk:
Katowic, Warszawy i Wrocławia**

1. Rzeczywistość społeczno-kulturowa poszczególnych środowisk.
2. Zagospodarowanie przestrzenne środowiska życia młodzieży.
3. Funkcjonowanie instytucji kultury działających w mieście.
4. Funkcjonowanie placówek kulturalno-oświatowych działających w mieście/wsi.
5. Obserwacja spektakli, koncertów, filmów, wystaw – jako tekstów/przekazów kulturowych.
6. Percepcja zachowań i postaw młodzieży w trakcie percepcji dzieł sztuki.
7. Aktywność – prezentowanie pytań, opinii – młodzieży w trakcie spotkań z twórcami.
8. Partycypacja młodzieży w działaniach edukacyjnych poszczególnych instytucji kultury i placówek kulturalno-oświatowych.
9. Obserwacja młodzieży w sytuacji przeprowadzania rozmów i wywiadów.

**Wykaz dyspozycji do analizy treści
(dokumentów, wybranych dzieł z poszczególnych dziedzin sztuki)
dotyczących badanych środowisk: Katowic, Świętochłowic,
miasta w województwie małopolskim, wsi w woj. mazowieckim,
Warszawy i Wrocławia**

1. Forma oraz treściowy aspekt prezentacji współczesnej kondycji środowisk stanowiących teren realizowanych badań.
2. Forma oraz treściowy aspekt prezentacji instytucji kultury (teatru, filharmonii, kin, sal koncertowych, muzeów, galerii, bibliotek) w przestrzeni badanych środowisk.
3. Forma oraz treściowy aspekt prezentacji placówek kulturalno-oświatowych w przestrzeni badanych środowisk.
4. Formy prezentowania dzieł sztuki w przestrzeni publicznej.
5. Formy prezentowania poszczególnych instytucji kultury/placówek kulturalno-oświatowych jako narzędzi implikujących sztukę w proces edukacyjno-wychowawczy młodego pokolenia.
6. Formy prezentowania możliwości włączenia procesu edukacyjno-wychowawczego w modelowanie i rewitalizację społeczno-kulturową badanych przestrzeni.
7. Dyskurs dotyczący treści/przekazu i ich edukacyjno-wychowawczego i społecznego znaczenia wybranych dzieł sztuki.

Źródła:

1. Materiały źródłowe urzędów miast i wsi.
2. Materiały promocyjne urzędów miast i wsi.
3. Materiały promocyjne poszczególnych instytucji kultury i placówek kulturalno-oświatowych.
4. Materiały dotyczące wybranych spektakli, filmów, koncertów, wystaw i innych prezentowanych w badanych przestrzeniach.

Zasady stanowiące podstawę nowoczesnej demokratycznej edukacji

Po pierwsze, edukacja jest podstawowym prawem osoby ludzkiej i ma uniwersalną ludzką wartość: nauka i edukacja są celem samym w sobie, do którego powinna dążyć jednostka, jak i społeczność. Należy je rozwijać i udostępniać każdemu człowiekowi w ciągu całego jego życia.

Po drugie, edukacja formalna lub nieformalna powinna przynosić pożytek społeczeństwu, dawać mu narzędzia, które sprzyjają twórczości, postępowi, upowszechnieniu wiedzy i nauki oraz udostępniać wszystkim naukę i oświatę.

Po trzecie, wszelka polityka edukacyjna powinna kierować się troską o sprawiedliwość, racjonalność i doskonałość; dążenie do harmonijnego zespolenia tych celów jest kardynalnym zadaniem tych wszystkich, którzy biorą udział w planowaniu edukacji i praktycznej działalności edukacyjnej.

Po czwarte, odnowa edukacji i każda związana z nią reforma powinny się opierać na przemyśleniu i pogłębionej analizie dostępnych informacji na temat teorii i praktyki, które zostały uwieńczone pozytywnymi rezultatami, jak też na solidnym rozpoznaniu specyficznych warunków i potrzeb; decyzja o podjęciu reform powinna zapadać w wyniku wspólnego porozumienia zainteresowanych stron jako proces średnioterminowy.

Po piąte, chociaż ogromna różnorodność warunków gospodarczych, społecznych i kulturowych dyktuje oczywiście zróżnicowane podejście do rozwoju edukacji, podejście to powinno jednak uwzględniać fundamentalne wartości i troski, co do których istnieje zgoda w łonie społeczności międzynarodowej i systemu Narodów Zjednoczonych: prawa człowieka, tolerancja i wzajemne zrozumienie, demokracja, odpowiedzialność, uniwersalizm, tożsamość kulturowa, dążenie do pokoju, ochrona środowiska, dzielenie się wiedzą, walka z ubóstwem, regulacja demograficzna, zdrowie.

Po szóste, odpowiedzialność za edukację spoczywa na całym społeczeństwie; wszystkie zainteresowane osoby i wszyscy partnerzy – oprócz instytucji, do których należy to zadanie – powinni znaleźć swoje miejsce w procesie edukacyjnym¹.

¹ J. Delors, red. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku. Warszawa, s. 277–278.

Podstawowe filary edukacji – UNESCO

Pierwszy filar – to uczenie się dla wiedzy, aby zdobyć narzędzia rozumienia na podstawie możliwie rozległej kultury ogólnej i poznać bogate dziedziny wiedzy. Potrzebni są bowiem ludzie, którzy dużo wiedzą i stale pomnażają ten zasób. Filar pierwszy wskazuje na istotną właściwość kształtowanej osobowości, jaką jest stałe dążenie do wiedzy i doskonalenie sposobów jej nabywania.

Drugi filar – to uczenie się, aby działać, z czym wiąże się nabywanie umiejętności, kwalifikacji i kompetencji. Ten filar edukacji nie ogranicza się tylko do pracy, lecz jego szerszym celem jest formalne lub nieformalne uczestnictwo w rozwoju. Chodzi zarówno o kwalifikacje i kompetencje zawodowe, jak też społeczne, w których szczególną rolę spełniają relacje interpersonalne. To właśnie one stanowią zasadniczą treść uczenia się zgodnie z filarem trzecim.

Trzeci filar – mówi o uczeniu się dla życia wspólnego, współżycia i współpracy z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej. Podstawą tego rodzaju uczenia się jest stopniowe odkrywanie innego, a następnie zaangażowanie we wspólne projekty jako skuteczna metoda unikania lub rozwiązywania konfliktów. Kwestią kluczową pozostaje odkrywanie innego przez siebie. Edukacja ta odbywa się nie tylko w szkole, ale także w rodzinie i środowisku. W kształtowaniu postaw prospołecznych i właściwych relacji interpersonalnych szczególną rolę spełnia rozwijanie empatii, a zwłaszcza nauczanie kultury, obyczajów oraz religii.

Czwarty filar – to uczyć się, aby być. Filar ten wyraża fundamentalną zasadę, którą przyjęła Komisja: *Edukacja powinna przyczyniać się do pełnego rozwoju każdej jednostki – umysł i ciało, inteligencja, wrażliwość, poczucie estetyki, osobista odpowiedzialność, duchowość. Każda istota ludzka powinna być zdolna, w szczególności dzięki otrzymywanej w młodości edukacji, kształtować samodzielne i krytyczne myślenie oraz wypracować niezależność sądów, aby samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia... Jak nigdy dotąd, edukacji zdaje się przypadać zasadnicza rola w wyposażeniu wszystkich ludzi w wolność myśli, osądu, uczucia i wyobraźni, której potrzebują, aby rozwijać swe talenty i pozostać, na ile to możliwe, panem swojego losu... W szybko zmieniającym się świecie..., należy bez wątpienia przyznać szczególne miejsce wyobraźni i kreatywności; tym najbardziej wyraźnym przejawom wolności ludzkiej może zagrażać pewna standaryzacja zachowań indywidualnych... Trzeba więc stworzyć zarówno dzieciom, jak i młodzieży wszelkie możliwe warunki odkrywania i doświadczania przeżyć estetycznych, artystycznych, sportowych, naukowych, kulturalnych i społecznych, które będą uzupełniać w tych dziedzinach atrakcyjną prezentację dorobku przeszłych i współczesnych pokoleń. Sztuce i poezji należałoby w szkole na nowo poświęcić więcej czasu, gdyż w wielu krajach kształcenie przybrało charakter raczej utylitarny niż kulturalny².*

² J. Delors, red. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb...*, s. 95–97, za: J. Półturzycki, 2005. *Proces kształcenia na lekcji i jego powiązania z edukacją pozaszkolną i równoległą*. W: F. Bereznicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, red., *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*. Szczecin: Agencja Wydawnicza „KWADRA”, s. 50.

Bibliografia

- Ablewicz, K. (1994). *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Abramowski, E. (1980). Co to jest sztuka. (Z powodu rozprawy L. Tołstoja: „Czto takoje iskusstwo?”). W: L. Tołstoj (red.), *Co to jest sztuka?* Tłum. M. Leśniewska (s. 355–423). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Adamiecka-Sitek, A., Biagini, M., Kosiński, M., Kosiński, D., Pollastrelli, C., Richards, T., Stokfiszewski, I. (2012). *Grotowski. Teksty zebrane*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Instytut im. Jerzego Grotowskiego.
- Adamski, W. (1980). Typy orientacji życiowych młodego i starszego pokolenia Polaków. *Studia Socjologiczne*, 1, 147–167.
- Akimjak, A. (2012). Koncepcja filozofii kultury według ojca profesora Mieczysława Krąpca. W: I. Nowakowska-Kempa (red.), *Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii* (s. 15–24). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Aksman, J., Pater, R. (2005). Kultura bazą edukacji w zjednoczonej Europie na przykładzie projektu „Dzieci w galerii”. W: A. Sajdak (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej* (s. 151–159). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Andrzejewska, A. (2007). *Magia szklanego ekranu. Zagrożenia płynące z telewizji*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.
- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: PWN.
- Archer, M.S. (1986). The Sociology of Education. In: *The Social Reproduction of Organization and Cultur*. Vol. 2. London: Ed. U. Hinnelstrand.
- Archer, M.S. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Aries, P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Tłum. M. Ochab. Gdańsk: Marabut.
- Augustyniak, S. (2018). *Mimochodem o chodzeniu*. Gliwice: Editio.
- Ausz, M. (2008). Dzieło św. Józefa Kalasancjusza w Polsce. Szkic. W: J. Tarnawski SP (red.), *Św. Józef Kalasancjusz 1557–1648. Życie oddane wychowaniu* (s. 40–91). Kraków: Polska Prowincja Zakonu Pijarów.

- Awgulowa, J., Świętek, W. (1981). *Małe formy sceniczne w pracy przedszkola*. Warszawa: WSiP.
- Axer, E. (1955). *Listy ze sceny*. Warszawa: Czytelnik.
- Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Tłum. W. Betkiewicz i in. Warszawa: PWN.
- Babbie, E. (2013). *Podstawy badań społecznych*. Tłum. W. Betkiewicz i in. Warszawa: PWN.
- Bajkowski, T. (2018). *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Balcarek, M., Nowacki, G., Szymańczak, M. (red.) (1988). *Młode pokolenie czasu kryzysu i reform społecznych – polska młodzież*. Warszawa: IBPM.
- Bałutowski, D. (2010). *Jak oglądać filmy z młodzieżą. Film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.
- Banach, C. (2002). Strategia rozwoju edukacji w Polsce do 2020. *Nowe w Szkole* 2001–2002, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12.
- Banach, C. (2015). Priorytety polskiej edukacji wobec zadań rozwoju Polski w latach 2015–2025. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 3, 113–120.
- Bandtke, K., Czajka, S. (1976). *Wiadomości o sztuce. Podręcznik wychowania plastycznego dla klasy I liceum ogólnokształcącego*. Warszawa: WSiP.
- Barba, E. (1980). *Teatr – Kultura*. Tłum. W. Kalinowski. *Dialog*, 5, 120–131.
- Bauman, T. (2001). Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych. W: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie jakościowe i ilościowe* (s. 267–363). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bauman, Z. (2000). *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*. Tłum. E. Klekot. Warszawa: PIW.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2007a). *Europa. Niedokończona przygoda*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2007b). *Płynne życie*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2007c). *Życie na przemiał*. Tłum. K. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2008a). *Wspólnota*. Tłum. J. Margański. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2008b). *Zindywidualizowane społeczeństwo*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bauman, Z. (2011a). *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Państwowy Instytut Audiowizualny.
- Bauman, Z. (2011b). *Wykład inauguracyjny*. Wrocław: IX Europejski Kongres Kultur.
- Bauman, Z. (2013). *Kultura jako praxis*. Tłum. J. Konieczny. Warszawa: PWN.
- Bauman, Z. (2018). *Retropia. Jak rządzi nami przeszłość*. Warszawa: PWN.
- Beck, U. (2002). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Tłum. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Benedict, R. (1966). *Wzory kultury*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: PWN.
- Benedict, R. (2005). *Wzory kultury*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.

- Bereźnicka, M. (2014). *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Bereźnicki, F. (2007). *Dydaktyka. Wybrane zagadnienia*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Bereźnicki, F., Denek, K., Grabowska, J., Gwiazda, M. (red.) (2017). *Młodzież 2016*. Warszawa: Fundacja CBOS.
- Bereźnicki, F., Denek, K., Świrko-Pilipczuk, J. (red.) (2005). *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*. Szczecin: Agencja Wydawnicza „KWADRA”.
- Berger, P., Luckmann T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Biblioteka Myśli Współczesnej.
- Bergson, H. (1985). Postrzeżenie zmiany. Wykład. I. W: I. Wojnar. *Bergson*. Tłum. P. Beylin. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Bergson, H. (2005). *Ewolucja twórcza*. Tłum. F. Znaniecki. Warszawa: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. Vol. 3. London: Routledge@Kegan Paul.
- Berthold, M. (1980). *Historia teatru*. Tłum. D. Żmij-Zielińska. Warszawa: Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe.
- Beuys, J. (1990). *Teksty, komentarze, wywiady*. Wybór, oprac., wstęp J. Jedliński. Tłum. J. Jedliński. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Ruchu i Centrum Sztuki Współczesnej.
- Białostocki, J. (1979). *Historia sztuki wśród nauk humanistycznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Bielecka, M. (2010). Edukacja artystyczna – problemy i dylematy przemian. W: A. Bogaj (red.), *Kierunki i uwarunkowania przemian oświaty w związku z reformą* (s. 171–182). Kielce: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Bielska, E. (2002). Fenomenologiczne i funkcjonalistyczne konteksty codzienności a koncepcja kreatywności jednostki jako postulat edukacyjny w sytuacji zmiany społecznej. W: A. Radziejewicz-Winnicki (red.), E. Bielska (współudz.), *Edukacja a życie codzienne* (s. 67–81). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bielska, E. (2006). *Studenci a liberalny system wartości w Polsce i Danii*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bieńkowska, B., Chamerska, H. (1987). *Zarys dziejów książki*. Warszawa: Wydawnictwo Spółdzielcze.
- Bishop, C. (2015). *Sztuczne piekła. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni*. Tłum. J. Staniszewski. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Błoński, J. (1983). Edukacja narodowa a kultura. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 61–66.
- Bobrowicz, W. (2009a). *Pedagogika i kultura. Pomiędzy teorią a praktyką*. Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Bobrowicz, W. (2009b). Współczesny świat mediów – szanse i zagrożenia. W: W. Bobrowicz (red.), *Pedagogika i kultura. Pomiędzy teorią a praktyką* (s. 79–110). Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Bogunia-Borowska, M. (2008). Codziennosc życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 53–93). Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Bonsunowska-Kuśka, E., Radziewicz-Winnicki, A. (1993). Rola systemu oświaty w modelu kulturowej reprodukcji Pierre'a Bourdieu. W: A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Współcześni socjologowie o wychowaniu (zarys wybranych koncepcji)* (s. 28–36). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Bonsunowska-Kuśka, E., Wysocka E. (1993). Badania Margaret S. Archer nad systemami oświatowymi jako podstawa rozwoju ogólnej teorii socjologii wychowania. W: A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Współcześni socjologowie o wychowaniu (zarys wybranych koncepcji)* (s. 53–63). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Borkowski, J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Borowicz, R. (2002). Socjalizacja. W: Z. Bokszański i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*. T. 4 (s. 42–46). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Borowiecka, E. (1986). *Poznawcza wartość sztuki*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Bourdieu, P. (1970). Symbolic Power. *Critique of Anthropology*, 4, 77–85.
- Bourdieu, P. (2001). *Reguły sztuki*. Tłum. A. Zawadzki. Kraków: Universitas.
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja w drodze do innej rzeczywistości*. Tłum. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bourdieu, P. (2009). *Rozum praktyczny. O teorii działania*. Tłum. J. Stryczyk. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. Neyman. Warszawa: PWN.
- Branden, N. (1999). *Odpowiedzialność*. Łódź: Teta Publishing.
- Beuys, J. (1990). *Teksty, komentarze, wywiady*. Wybór, oprac., wstęp. J. Jedliński. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Ruchu i Centrum Sztuki Współczesnej.
- Bronk, A. (1988). *Rozumienie. Dzieje. Język*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bronowski, J. (1995). *Potęga wyobraźni*. Tłum. S. Amsterdamski. Warszawa: PIW.
- Broszkiewicz, B., Jarek J. (2003). *Teatr szkolny. Cz. 1. Głoski, sylaby, wyrazy*. Wrocław: Wydawnictwo Europa.
- Bruner, J.S. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 3–17.
- Bruner, J.S. (1976). *Poza dostarczone informacje*. Tłum. B. Mroziak. Warszawa: PWN.
- Brzoza, H. (1982). *Wielość sztuk – jedność sztuki*. Warszawa: WSiP.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. Doktor. Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Bukowski, J. (1981). *Postawy wobec sztuki najnowszej*. Warszawa: WSiP.
- Burszta, W.J. (1998). *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c.
- Bystron, J.S. (2003). *Człowiek i książka*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Campbell, A.A., Katona, G. (1965). Sondaże na próbie reprezentatywnej. W: S. Nowak (wyb. i oprac.), *Metody badań socjologicznych* (s. 351–371). Warszawa: PWN.
- Camus, A. (1981). *Zaślubiny, Lato*. Tłum. M. Leśniewska. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Carlson, M. (2007). *Performans*. Tłum. E. Kubikowska. Warszawa: PWN.
- Cebula, M. (2017). Miłość do sztuki? O (nie)słabnącym związku między dyspozycją estetyczną a pozycją społeczną. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 43–70.

- Česmakova-Michalčova, J. (1960). Dramaty J.A. Komeńskiego i jego poglądy na teatr szkolny. Tłum. M. Erhardtowa. *Pamiętnik Teatralny*, 3–4, 497–510.
- Chałasiński, J. (1935). *Tło socjologiczne pracy oświatowej*. Warszawa: Instytut Oświaty Dorosłych.
- Chałasiński, J. (1946). *Spoleczna genealogia inteligencji polskiej*. Łódź – Warszawa: Czytelnik.
- Chałasiński, J. (1958). *Przeszłość i przyszłość inteligencji polskiej*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Chałasiński, J. (1968). *Kultura i naród*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Chałasiński, J. (1969). *Spoleczeństwo i wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Chałasiński, J. (1984). *Młode pokolenie chłopów*. T. 3. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Chmielewska, A. (1966). Problemy wychowania estetycznego. W: I. Słowska (red.), *O wychowaniu estetycznym w szkole podstawowej* (s. 7–52). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Chorzewska, K. (red.) (1971). *Encyklopedia wiedzy o książce*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Christakis, N.A., Fowler, J.H. (2011). *W sieci. Jak sieci społeczne kształtują nasze życie*. Tłum. I. Szybilska-Fiedorowicz. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Chymkowski, R., Dudzik, W., Wójtowski, M. (2003). *Wiedza o kulturze*. Warszawa: WSiP.
- Cichoński, S. (2011). *Sztuka*. Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Ciczkowski, W. (1999). Czas wolny. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (s. 42–43). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Clément, J. (2010). *O kulturze*. Tłum. Maryna Ochab. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Cudowska, A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Trans Humana.
- Cygan, J., Passent A., Passent, D., Samson, A., Stomma, L., Toeplitz, K.T. (2004). *Podręcznik obytego Polaka*. Poznań: Wydawnictwo Sens.
- Czajkowski, J. (1984). *Muzea na wolnym powietrzu w Europie*. Rzeszów – Sanok: Krajowa Agencja Wydawnicza w Rzeszowie.
- Czarnecka, A. (1974). *Kształcenie wrażliwości estetycznej na lekcjach języka polskiego*. Warszawa: WSiP.
- Czarnowski, S. (1936). *Dzieła*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Czarnowski, S. (1956). *Dzieła*. T. 1–5. Warszawa: PWN.
- Czczot-Gawrak, Z. (1974). *Film o sztuce. Nowe zjawisko kultury artystycznej*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Czczot-Gawrak, Z. (1979). *Filmowa prezentacja sztuki architektura, malarstwo, rzeźba, grafika, sztuka ludowa, rzemiosło artystyczne*. Warszawa: WSiP.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1983). *Efektywność wychowawcza placówki wychowania pozaszkolnego*. Warszawa: PWN.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2005). Uczenie się poprzez uczestniczenie w sferze publicznej – perspektywa krytyczna. W: F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania* (s. 36–41). Szczecin: Agencja Wydawnicza „Kwadra”.

- Czerkawski, A., Nowak, A. (red.) (2007). *Wybrane zagadnienia patologii społecznej i resocjalizacji*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. Gen. Jerzego Ziętka w Katowicach.
- Czerniewska, K. (1983). *Piękno na co dzień – idea i rzeczywistość*. Warszawa: WSiP.
- Czerwiński, M. (1971). *Kultura i jej badanie*. Warszawa: Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo PAN.
- Czerwiński, M. (1999). Kultura elitarna i kultura masowa. W: H. Domański i in., *Encyklopedia socjologii*. T. 2 (s. 110–116). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Czerwosz, Z. (1982). *Przestrzeń w malarstwie dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Czyńska, M. (2016). *Moje królestwo. Rozmowa z Edwardem Dwurnikiem*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Dadak-Kozicka, K. (2015). Folklor jako nauka i sztuka życia według Kolberga. *Wycho-
wanie Muzyczne*, 59, 293, 1, 4–6.
- Danielewicz, R., Marczuk, M. (1989). Aktywność kulturalna. W: M. Balcerek, M. Szymańczak, J. Tatarowicz (red.), *Aktywność polskiej młodzieży końca lat osiemdziesiątych*. Warszawa: IBPM.
- Darwin, K. (2009). *O pochodzeniu człowieka*. Tłum. M. Ilecki. Warszawa: Jirafa Roja.
- Dąbrowska, J. (2012). *Spojrzenie wstecz*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- De Saint-Exupéry, A.: *Mały Książę*. Tłum. E. Łozińska-Małkiewicz. Toruń: ALGO.
- Denek, K. (2005). *Ku dobrej edukacji*. Toruń – Leszno: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Dilthey, W. (1924). *Gesammelte Schriften*. Bd. 5. Leipzig: Gesammelte Schriften.
- Dilthey, W. (1982). *Pisma estetyczne*. Tłum. K. Krzemień. Warszawa: PIW.
- Dobrzański, D. (1999). *Interpretacja jako proces nadawania znaczeń. Studium z etno-
metodologii*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Domurat, A. (2011). Zgodność sędziów kompetentnych a wyrazistość danych w procedurze kodowania danych jakościowych. *Rocznik Kolegium Analiz Ekonomicznych*, 23, 289–307.
- Dudzikowa, M., Borowska, T. (1999). *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Duncan, C. (1995). *Civilizing Rituals. Inside PublicArt Museums*. London – New York: Routledge.
- Duraj-Nowakowa, K. (2012). Uniwersalne wartości kultury kształtowania profesjonalnej gotowości pedagogów/nauczycieli. W: I. Nowakowska-Kempna (red.), *Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii* (s. 227–242). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Durkheim, E. (1990). *Elementarne formy życia religijnego*. Tłum. A. Zadrożyńska. Warszawa: PWN.
- Durkheim, E. (2000). *Zasady metody socjologicznej*. Tłum. J. Szacki. Warszawa: PWN.
- Dutkiewicz, H. (1975). Florian Znaniecki jako socjolog wiedzy. W: A. Kwilecki (red.), *Florian Znaniecki i jego rola w socjologii* (s. 89–102). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Dyczek, A, Liczbińska, M., Piekarski, M., Szyłłejko, J., Garlińska-Zembrzuska, H. (red.) (1969). *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Dziemidok, B. (2002). Tożsamość narodowa a sztuka i nowe media w epoce globalizacji. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 57–71.
- Dzięgielewska, M. (2002). Teorie życia codziennego – poszukiwanie znaczeń. W: A. Radziewicz-Winnicki (red.), E. Bielska (współudz.), *Edukacja a życie codzienne*. T. 1 (s. 31–39). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dziubińska-Michalewicz, M., Kojder, A. (2003). *Uczestnictwo w kulturze mieszkańców Polski*. Raport nr 215, maj. Warszawa: Biuro Studiów i Ekspertyz.
- Eagleton, T. (2012). *Po co nam kultura?* Tłum. A. Górny. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Eco, U. (1994a). *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Warszawa: „Czytelnik”.
- Eco, U. (1994b). *Sztuka i piękno w średniowieczu*. Tłum. M. Olszewski, M. Zabłocka. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Eco, U. (2005). *Historia piękna*. Tłum. A. Kuciak. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Eco, U. (2007a). *Historia brzydoty*. Tłum. zbiorowe. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Eco, U. (2007b). *O bibliotece*. Tłum. A. Szymanowski. Warszawa: Świat Książki.
- Eco, U. (2007c). *Rakiem. Gorąca wojna i populizm mediów*. Tłum. J. Ugniewska, K. Żaboklicki, A. Wasilewska. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Eco, U. (2009). *Szaleństwo katalogowania*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Eco, U. (2013). *Poszukiwanie języka doskonałego*. Tłum. W. Soliński. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Eisenstadt S.N. (1971). *From Generation to Generation*. New York, Taylor & Francis Inc.
- Erikson E. (1950). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tłum. P. Hejmej. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Erikson, E. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tłum. P. Hejmej. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Estreicher, K. (1988). *Historia sztuki w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Fatyga, B. (2002). Polska młodzież w okresie przemian. W: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku* (s. 302–326). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby żyć*. Tłum. Z. Zakrzewska. Warszawa: PWN.
- Fedorowicz, J. (2007). Chuligani grają Szekspira. W: M. Karasińska, G. Leszczyński (red.), *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. T. 1. *Teatr w świecie* (s. 128–134) Poznań: Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Feliksiak, M. (2018). *Młodzież 2018*. Fundacja CBOS. Warszawa.
- Filipczuk, H. (1985). *Rodzice i dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Folga-Januszewska, D. (2014). Muzeum – rekonstruktor tradycji. W: K. Iwanicka (red.), *20 światów, czyli rozmowy o twórczej pasji* (s. 58–70). Warszawa: Burda Publishing Polska.
- Foucault, M. (2000). *Filozofia, historia, polityka*. Tłum. D. Leszczyński, L. Rasińska. Warszawa – Wrocław: PWN.
- Frąckowiak, M. (2011). Obrazy w działaniu. Strategie interwencyjne współczesnych badań wizualnych. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 167–183.

- Frąckowiak, T. (red.) (2001). *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*. Warszawa: Fundacja Innowacje i WSzS-E.
- Freud, S. (1995). *Kultura jako źródło cierpień*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Fręś, J.A. (1990). *Edukacja teatralna w szkole średniej*. Katowice: CDN.
- Friedmann, G. (1962). *Enseignement et culture de masse*. *Communications*, 3, 3–15.
- Furmanek, W. (2005). Paradygmat podmiotowości w edukacji ogólnotechnicznej. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4 (s. 40–44). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gadacz, T. (2009a). *Historia filozofii XX wieku*. Nurty. T. 1. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gadacz, T. (2009b). *Historia filozofii XX wieku*. Nurty. T. 2. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gadamer, H.-G. (1979). *Rozum, słowo, dzieje*. Tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski. Warszawa: PWN.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*. Tłum. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Czy poeci umilkną?* Tłum. M. Łukaszewicz. Bydgoszcz: Wydawnictwo Homini.
- Gajda, J. (1982). *Telewizja a upowszechnienie kultury*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Gajdamowicz, H. (2010). Wychowanie do wartości jako warunek wolności osobistej. W: M. Kamińska-Juckiewicz, L. Tomaszewska (red.), *Demokratyczne ścieżki edukacji*. (s. 63–76). Płock: Wydawnictwo PWSZ w Płocku.
- Galas, B. (2004). Młodzież. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3 (s. 327–336). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's Program*. In: A. Rawls (ed.), *Editor's Introduction*. Boston: Roman and Littlefield.
- Garfinkel, H. (2007). *Studia z etnometodologii*. Tłum. Alina Szulżycka, Warszawa: PWN.
- Garncarek, M. (2005). Niedotykalność i intymność – dwie fotograficzne strategie portretowania innego. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 185–196.
- Gawrak, Z. (1962). *Jan Epstein. Studium natury w sztuce filmowej*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: PWN.
- Giddens, A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: PWN.
- Giddens, A. (2007). *Socjologia*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: PWN.
- Giddens, A., Sutton, P., (2014). *Socjologia. Kluczowe pojęcia*. Tłum. O. Siara, P. Tomanek. Warszawa: PWN.
- Gładyszewska-Cylulko, J. (2011). *Arteterapia w pracy pedagoga*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Goban-Klas, T. (1971). *Z zagadnień socjologii sztuki*. Kraków: PAN.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. Garden City: Doubleday.

- Goffman, E. (1976). *Gender Advertisements*. New York: Harper and Row.
- Goffman, E. (1979). *Gender Advertisements*. London: Macmillan.
- Goffman, E. (1997). *The Goffman Reader*. Eds. C. Lemert, A. Branaman. Oxford: Blackwell.
- Goffman, E. (2000). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. i P. Śpiewakowie. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Golinowska, S. (2007). *Wprowadzenie*. W: E. Tarkowska (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Golka, M. (2007). *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Golka, M. (2008). *Socjologia sztuki*. Warszawa: Difin.
- Gołaszewska, M. (1977). *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*. Warszawa: PWN.
- Gołaszewska, M. (1984). *Zarys estetyki*. Warszawa: PWN.
- Gołaszewska, M. (1987). *W poszukiwaniu porządku świata*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gołaszewska, M. (1989). *Kultura estetyczna*. Warszawa: WSiP.
- Gombrich, E.H. (2013). *O sztuce*. Tłum. M. Dolińska, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Gombrowicz, W. (1997). *Dzienniki*. T. I. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Goode, W.J., Hatt, P.K. (1965a). Czynności ankietera i problemy związane z przeprowadzaniem wywiadu. W: S. Nowak (wyb. i oprac.), *Metody badań socjologicznych* (s. 69–88). Warszawa: PWN.
- Goode, W.J., Hatt, P.K. (1965b). Obserwacja. W: S. Nowak (wyb. i oprac.), *Metody badań socjologicznych* (s. 45–60). Warszawa: PWN.
- Gordon, T. (1996). *Wychowanie bez porażek*. Tłum. A. Makowska, E. Sujak. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Goriszowski, W. (1973). *Książka a wychowanie*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Goriszowski, W. (red.) (1994). *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gostkowski, Z. (1974). O potrzebie humanizacji masowych badań typu „surveyowego”. *Studia Socjologiczne*, 1, 99–112.
- Gostkowski, Z. (1976). O poprawę jakości badań „surveyowych”. *Studia Socjologiczne*, 3, 257–285.
- Górniok-Naglik, A. (2002). *Sztuka w treściach nauczania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Górniok-Naglik, A. (2005). Informacja w sztuce i jej odbiór. W: F. Bereźnicki, K. Denek, J. Grabowska, M. Gwiazda (red.) (2017). *Młodzież 2016*. Warszawa: Fundacja CBOS.
- Grabowska, M., Gwiazda, M. (red.) (2018). *Młodzież 2018*. Warszawa: Fundacja CBOS.
- Green, G. (1973). *Moje fascynacje*. Warszawa: PAX.
- Griese, H.M. (1996). *Socjologiczne teorie młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grochowska, E. (2015). Szkoły tradycji, czyli kultura więzi. *Wychowanie Muzyczne*, 1, 7–13.
- Gromkowska-Melosik, A. (2015). *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Grotowski, J. (1969). Teatr a rytuał. *Dialog*, 8, 64–74.

- Grudniewska, K. (2014). *Wszyscy jesteśmy rzeźbiarzami*. W: J. Fober i in. (red.), *Dydaktyka przestrzeni* (s. 91–94). Cieszyn: Wydział Artystyczny w Cieszynie, Uniwersytet Śląski.
- Grzegorek, L. (1972). *Poznajmy teatr*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Grzegorzewski, B. (1966). *Zwiedzamy muzea*. Warszawa: Wydawnictwo Związkowe CRZZ.
- Grzegorzewski, B. (1978). *Muzeum a wychowanie plastyczne*. Warszawa: WSiP.
- Gulińska-Grzeluszka, D. (2012). *Miejsce i znaczenie zajęć arteterapeutycznych w procesie wychowawczym*. W: A. Stefańska (red.), *Arteterapia w wymiarze kreacji. Poszukiwania, drogowskazy, refleksje* (s. 33–54). Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Guzy-Steinke, H. (2002). *Możliwości edukacji kulturalnej w kształtowaniu stylu życia*. W: A. Radziejewicz-Winnicki (red.), E. Bielska (współudz.), *Edukacja a życie codzienne*. T. 1 (s. 243–250). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Guzy-Steinke, H., Wilk, T. (2009). *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Hagège, C. (1992). *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe*. Paris: Odile Jakob.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Tłum. S. Dymczyk. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Hannowa, A. (1990). *Młodzież i teatr*. Warszawa – Wrocław: PWN.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) (2000). *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Warszawa: PWN.
- Hausbrandt, A. (1983). *Teatr w społeczeństwie*. Warszawa: WSiP.
- Hauser, A. (1970). *Filozofia historii sztuki*. Warszawa: PIW.
- Hawrylik, I. (1999). *Chłopiec do bicia – krytyka mass mediów w świetle koncepcji Johna Thompsona*. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 103–119.
- Heinich, N. (2010). *Socjologia sztuki*. Tłum. A. Karpowicz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1989). *Orientacje życiowe uczniów*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Herod, P. (2012). *Wychowanie muzyczne w edukacji szkolnej i wczesnoszkolnej jako wartość kultury wychowania i muzykoterapii – muzyka w procesie wychowania estetycznego i moralnego*. W: I. Nowakowska-Kempna (red.), *Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii* (s. 439–448). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Hohensee-Ciszewska, H. (1976). *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*. Warszawa: WSiP.
- Hohensee-Ciszewska, H. (1982). *Plastyczna edukacja młodzieży*. W: H. Hohensee-Ciszewska (red.), *Powszechna edukacja plastyczna* (s. 122–136). Warszawa: WSiP.
- Hohensee-Ciszewska, H. (red.) (1982). *Powszechna edukacja plastyczna*. Warszawa: WSiP.
- Homolacki, K. (1938). *Wychowawcze znaczenie sztuki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Horbowski, A. (2000). *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych. Analiza systemowa i projekcja modelowa*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze.

- Huk, T. (2019). *Uczniowskie korzyści z funkcjonowania w rzeczywistości szkolnego po-
granicza, między światami mediów online i offline*. Kraków: Oficyna Wydawnicza
Impuls.
- Huyghe, R. (1957). *L'art et l'homme*. Vol. 1. Paris: Larousse.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris: Editions du Seuil.
- Ingarden, R. (1966). *O poznawaniu dzieła literackiego*. Warszawa: PWN.
- Ingarden, R. (1970). O estetyce filozoficznej. *Studia z Estetyki*, 3.
- Inge, W. (1958). „Théâtre Arts”, 8.
- Iwanicka, K. (red.) (2014). *Dwadzieścia (20) światów, czyli rozmowy o twórczej pasji*
Warszawa: Burda Publishing Polska.
- Jakubiec, S. (2005). Problemy społeczne dzieci twórczych. Oddziaływania pedagogiczne
sprzyjające twórczości i socjalizacji. W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.),
Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie (s. 71–81).
Katowice: Centrum Ekspresji Dziecięcej.
- Jałowiecki, B. (1976). Społeczne procesy rozwoju miasta. *Studia Socjologiczne*, 1,
235–259.
- Janicka, E. (2000). Między sztuką a narodem. Andrzej Trzebiński wobec narodowo-
-radykalnej koncepcji kultury. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 41–60.
- Janicki, J. (1972). *Niepokoje młodzieży Zachodu*. Warszawa: Iskry.
- Janion, M. (1996). *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?* Warszawa: Wyd. SIC!
- Janke, A.W. (1999). Niektóre reguły orientacji humanistycznej w wychowaniu.
W: A. Moździerz (red.), *Człowiek w relacjach edukacyjnych* (s. 27–36). Olsztyn:
Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego.
- Janke, A.W. (2002). *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX
i XXI wieku*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Jankowski, D. (1993). Edukacja kulturalna, czyli jaka? W: D. Jankowski (red.), *Edukacja
kulturalna. Szkoła i rodzina* (s. 8–23). Kalisz: Kolegium Pedagogiczno-Artystyczne
UAM i WOM.
- Jankowski, D. (2006). *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*. Kraków: Oficyna Wydaw-
nicza Impuls.
- Jankowski D. (2016). Socjalizacja jednostki wobec wzrostu dynamiki zmian środowiska
życia. W: A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk (red.), *Pedagogika w społeczeń-
-stwie – społeczeństwo w pedagogice. Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi
Jerzemu Modrzewskiemu w 70. rocznicę urodzin* (s. 215–223). Poznań: Wydawnictwo
Naukowe UAM.
- Jaracz, S. (1945). O styl teatru polskiego. *Nowa Epoka*, 6–7, 8.
- Jaracz, S. (1972). O teatrze i aktorze. Testament artystyczny. W: Wybór i opracowanie
T. Fredro, *Teatr, film, telewizja* (s. 13–20). Warszawa: PZWS.
- Jawłowska, A. (1993). Pytanie o sens w świecie postmoderny. W: A. Jawłowska,
M. Kempny, E. Tarkowska (red.), *Kulturowy wymiar przemian społecznych*
(s. 149–180). Warszawa: IFiS PAN.
- Jaworska-Witkowska, M. (2008). Jung i edukacja. Pedagogika między archetypem
a przebudzeniem. W: M. Jaworska-Witkowska (red.), *Jaka kultura? Jaki dyskurs?
Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie* (s. 201–212). Szczecin:
„Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie.

- Jędrzejewski, M. (1999). *Młodzież a subkultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jóskowiak, K. (2002). Mass media i kultura w europejskiej współpracy transgranicznej. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 181–186.
- Kaczmarek, J. (1995). Joseph Beuys: od koncepcji artystycznej do teorii społecznej. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 65–74.
- Kaczyńska, L. (1995). *Edukacja teatralna w szkole średniej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Kagan, M.S. (1979). Sztuka w systemie kultury. Tłum. M. Waczyńska. *Studia Estetyczne*, 16, 71–95.
- Kalin, N. (2012). (de)Fending Art Education Through the Pedagogical Turn. *The Journal of Social Theory in Art Education*, 32, 42–55.
- Kalinowski, W. (1973). *Wątki socjologiczne w polskiej estetyce międzywojennej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kamiński, A. (1982). *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN.
- Kapłon, M. (2006). *Spotkania z Małym Księciem. Wykorzystanie sztuki w pracy pedagogicznej z dziećmi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karasińska, M. (2007). Wstęp. W: M. Karasińska, G. Leszczyński (red.), *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. T. 2. Świat w teatrze (s. 10–15). Poznań: Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Karpiński, R. (1979). *Prasa w systemie kultury*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Karpowicz, S. (1909). O reformę w nauce rysunku. *Wychowanie w Domu i Szkole*, 9, 767–776.
- Katz, D. (1965). Badania terenowe. W: S. Nowak (wyb., oprac., wstęp, przyp.), *Metody badań socjologicznych* (s. 333–350). Warszawa: PWN.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (red.) (2006). *Młodzież z województwa warmińsko-mazurskiego. Zagrożenia, szanse, plany życiowe*. Olsztyn: Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły im. Józefa Rusieckiego.
- Kawula, S. (1968). Funkcja wychowawcza rodziny wiejskiej na tle innych funkcji rodziny (Z badań pedagogicznych nad rodziną podhalańską). W: Z. Kwieciński (red.), *Warunki pracy szkoły we wsi peryferyjnej. Materiały z Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogicznego – Toruń 1967* (s. 43–68). Warszawa: Wydawnictwo Zrzeszenia Studentów Polskich SAW.
- Kawula, S. (1999a). *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Kawula, S. (1999b). Edukacyjne właściwości relacji międzyludzkich. W: A. Moździerz (red.), *Człowiek w relacjach edukacyjnych* (s. 9–19). Olsztyn: Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego.
- Każmierczyk, J. (2003). Profilaktyka w gimnazjum. W: F. Kozaczuk (red.), *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń*. (s. 149–157). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2003.
- Key, E. (2005). *Stulecie dziecka*. Tłum. I. Moszczeńska. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Kieferling, E. (1998). *50 lat Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. S. Wyspiańskiego w Jarosławiu 1948–1998*. Jarosław: b.w. Research. London: Sage.
- Klasińska, B. (2012). Istota wczesnoszkolnej edukacji przez kulturę ludową. W: I. Nowakowska-Kempna (red.), *Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii* (s. 401–412). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kłóskowska, A. (1968). Semiotyczne kryterium kultury. *Studia Socjologiczne*, 1, 5–25.
- Kłóskowska, A. (1969). *Z historii i socjologii kultury*. Warszawa: PWN.
- Kłóskowska, A. (1971). Rodzina jako czynnik transmisji i twórczości kulturalnej. Referat na Międzynarodowym Sympozjum na temat: Wychowawcze funkcje rodziny w świecie współczesnym. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 84–90.
- Kłóskowska, A. (1972). *Spoleczne ramy kultury*. Warszawa: PWN.
- Kłóskowska, A. (1980). *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa: PWN.
- Kłóskowska, A. (1997). Otwartość i sąsiedztwo kultur narodowych. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 49–59.
- Kłóskowska, A. (1999). Kultura. W: H. Domański i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*. T. 2 (s. 99–110). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kłóskowska, A. (2002a). Socjologia Józefa Chałasińskiego. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 17–25.
- Kłóskowska, A. (2002b). Stanisław Ossowski jako socjolog sztuki. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 27–56.
- Kłóskowska, A. (2007). *Socjologia kultury*. Warszawa: PWN.
- Kochanek, M. (2007). *Olśnienie i odwaga. Piękno jako kategoria pedagogiczna*. Warszawa – Radom, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Kocur, M. (2001). *Teatr antycznej Grecji*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kokociński, M. (2011). *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania.
- Kołąkowska, M. (1980). *Przygotowanie uczniów średnich szkół zawodowych do uczestnictwa w kulturze*. Warszawa: WSiP.
- Kołątaj, H. (1953). *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*. Oprac. J. Hulewicz. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kołodziejski, M. (2012). *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna.
- Kopaliński, W. (1971). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kopaliński, W. (1994). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa: Wydawnictwo Rytm.
- Kopczewski, J.S. (1987). *Wiersze dla Was (Wybór)*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kopoczek, A. (2012). Folklor lokalny w edukacji i wychowaniu dziecka. W: I. Nowakowska-Kempna (red.), *Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii* (s. 113–126). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Korzon, A. (2012). Znaczenie wychowania estetycznego niesłyszących w ich rehabilitacji. W: I. Nowakowska-Kempna (red.), *Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii* (s. 141–148). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Koseła, K. (1999). Młodzież. W: W. Kwaśniewicz i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*. T. 2 (s. 252–259). Warszawa: Oficyna Wydawnicza.

- Kosińska, M. (2014). Edukacja kulturowa. W: R. Koschany, A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturowa. Podręcznik* (s. 173–177). Poznań: Centrum Kultury Zamek.
- Kosowska, E. (2005). Antropologia literatury – moda czy metoda. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 3–19.
- Kossak, J. (1987). *Film i przekształcenia współczesnej kultury*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Kostyrko, T. (2000). O niezbędności kultury wyższej dla przetrwania naszej cywilizacji (czyli nas samych). *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 9–12.
- Kościelak, K. (2015). Bajkoterapia jako przestrzeń komunikacji z dzieckiem. W: A. Stefańska (red.), *Arteterapia i twórczość w przestrzeni psychospołecznej* (s. 63–79). Poznań – Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Kotarbiński, T. (1973). *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kotarski, E. (2002). Media w przestrzeni sakralnej polskiego średniowiecza. W: I. Opacki (red.), B. Mazurkowska (współpr.), *Dzieło literackie i książka w kulturze. Studia i szkice ofiarowane Profesor Renardzie Ocieczek w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej* (s. 531–546). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kowalczyk, K. (oprac.) (2014). CBOS *O szansach młodych w III RP*. Komunikat nr 5074. 2.10.
- Kowalewicz, K. (1992). Przedstawienie – recepcja – margines. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 117–131.
- Kowalewska, S. (1981). Wstęp. W: S. Kowalewska (red.), *Społeczne wartości nauki* (s. 6–7). Warszawa: PWN.
- Kowalik, B., Fredyk, A., Barańska-Grabara, L. (2013). *Podstawy tańca klasycznego*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.
- Kozaczuk, F. (2003). Postawy nieletnich wobec zagrożenia przestępczością. W: F. Kozaczuk (red.), *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń* (s. 61–84). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kozaczuk, F. (red.) (2003). *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kozakiewicz, M. (1973). *Bariery awansu poprzez wykształcenie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Koźmińska, I., Olszewska, E. (2011). *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa: Świat Książki.
- Krajewski, M. (1995). Sztuka jako praktyka społeczna. Miejsce instytucji świata artystycznego w społecznej rzeczywistości. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 49–63.
- Krajewski, M. (2013). W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 29–68.
- Krasoń, K. (2006). Znak jako komunikat w teatrze ruchu. W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące* (s. 245–250). Mysłowice – Katowice, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda.
- Kratochvil, S. (1984). *Psychoterapia*. Tłum. A. Ciechanowicz, M. Erhardt-Gronowska. Warszawa: PWN.

- Krauss, A., Pethick, E., Vishmidt, M. (2010). *Spaces of Unexpected Learning 2*. In: P. O'Neill, M. Wilson (eds.), *Curating and the Educational Turn* (s. 250–261). London: Open Editions.
- Krawczyk, Z. (1975). *Wprowadzenie do kultury plastycznej – kształtowanie percepcji*. Warszawa: PWN.
- Krawczyk-Wasilewska, V. (1986). *Współczesna wiedza o folklorze*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Kroeber, A.L. (1973). *Istota kultury*. Tłum. P. Sztompka. Warszawa: PWN.
- Kroeber, A.L., Kluckhohn, C. (1952). Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. *Peabody Museum of American Archeology and Ethnology Papers*, 1, 9–37.
- Królikowska, A. (2018). *Między przystosowaniem a wyzwoleniem*. Publikacja w ramach projektu Humanistyka ma przyszłość. Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Kryściak, E. SP. (2008). Święty Józef Kalasancjusz i dzieło jego życia. W: J. Tarnawski SP (red.), *Życie oddane wychowaniu* (s. 34–39). Kraków: Polska Prowincja Zakonu Pijarów.
- Krzemińska, M. (1987). *Muzeum sztuki w kulturze polskiej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Książek, A. (2000). Awangarda a modernizm. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 163–176.
- Kubiczek, W. (1984). Nauka rysunków i wiedzy o sztuce w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym po 1945 roku. *Plastyka w Szkole*, 5–6, 316–327.
- Kubinowski, D. (2006). Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (s. 171–180). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kubinowski, D., Lewartowicz, U. (2018). *Animacja kultury w perspektywie pedagogicznej. Studia i szkice*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kubisiowska, K. (2019). *Szafłarska. Grać, aby być*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal Sp. z o.o.
- Kuhn, T. (1968). *Struktura rewolucji naukowych*. Tłum. H. Ostromęcka. Warszawa: PWN.
- Kukuła, E. (2010). Sztuka w wychowaniu dawniej i dziś. W: K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej* (s. 38–50). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kula, M. (2000). Kategoria rozumowania historyków: długie trwanie. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 61–86.
- Kuligowski, W. (2000). Rzecz o życiu i śmierci sztuki prymitywne (rec.: S. Errington, *The Death of Authentic Primitive Art and Other Tales of Progress*, London 1998). *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 229–232.
- Kusto, A. (2015). „Folklor to klucz do innego człowieka”. Konferencja Rok Kolberga – i co dalej. Radziejowice 2014. *Wychowanie Muzyczne*, 1, 44–49.
- Kwiatkowska, H. (1981). *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*. Warszawa: WSiP.
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2016). *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

- Kwieciński, Z. (1972). *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*. Warszawa: PWN.
- Kwieciński, Z. (2004). Pedagogiczne zero. Zastosowanie problemowe, epistemiczne i magiczne. *Nauka*, 2, 83–104.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.) (2003a). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.) (2003b). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: PWN.
- Lalak, D., Pilch, T. (1993). Strategie badawcze i funkcje utylitarne badań w pedagogice społecznej. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Wychowanie i środowisko* (s. 33–50). Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Lange, R. (1988). *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze. Perspektywa antropologiczna*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Langer, S. (1962). *Philosophical Sketches*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Lepalczyk, I. (1961). Wstęp. Helena Radlińska – praktyk i teoretyk bibliotekarstwa. W: I. Lepalczyk, Helena Radlińska (wstęp i oprac.), *Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa. Pisma Pedagogiczne*. T. 2 (s. V–XXVI). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Leszczyński, G. (2007). Wstęp. W: M. Karasińska, G. Leszczyński (red.), *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. T. 1. *Teatr w świecie* (s. 10–17). Poznań: Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Levine, C. (2013). *Od prowokacji do demokracji. Czyli o tym, dlaczego potrzebna nam sztuka*. Tłum. A. Górny. Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza.
- Lewicki, B. (red.) (1984). *Kino i telewizja*. Warszawa: WSiP.
- Lewowicki, T. (2003). Kultura, wartości i edukacja – o humanistycznej synergii i racjonalnym optymizmie. W: D. Kubinowski (red.), *Kultura – wartości – kształcenie. Księga dedykowana Profesorowi Januszowi Gajdzie* (s. 42–47). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Limont, W. (1994). *Synektyka z zdolności twórcze*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Limont, W. (2008). *Edukacja artystyczna a metafora*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Linert, A. (1998). *Teatr Śląski im. Stanisława Wyspiańskiego 1949–1992*. Katowice: Instytut Górnośląski.
- Linton, R. (2009a). Pojęcie kultury. W: E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper (red.), *Świat człowieka – świat kultury. Antologia tekstów klasycznej antropologii* (s. 403–417). Warszawa: PWN.
- Linton, R. (2009b). Rola kultury w kształtowaniu osobowości. W: E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper (red.), *Świat człowieka – świat kultury. Antologia tekstów klasycznej antropologii* (s. 458–473). Warszawa: PWN.
- Lorenc, I. (1990). *Dlaczego sztuka? Wprowadzenie do filozofii sztuki*. Warszawa: PWN.
- Losiak, R. (1999). Muzyka i zamieszkiwanie. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 95–102.
- Lukacs, G. (1968). Przesłanki własnego świata dzieł sztuki. Tłum. J. Juryś. *Studia Estetyczne*, 5, 63–83.
- Lukian z Samosate (1951). *Dialog o tańcu*. Tłum. J.W. Reiss. Warszawa: b.w.

- Łobodzki, M. (1971). Skala ocen w pracy badawczej nauczyciela. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 284–296.
- Łopatkowa, M. (1970). *Piękno w życiu dziecka*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Łukaszewicz, O. (2014). *Aktor szuka sprzeczności*. W: K. Iwanicka (red.), *20 światów, czyli rozmowy o twórczej pasji* (s. 88–100). Warszawa: Burda Publishing Polska.
- Magda-Adamowicz, M. (2007). Stosunki emocjonalne wobec rodziny w twórczości plastycznej dzieci 7-letnich. W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Oblicza sztuki dziecka – w poszukiwaniu istoty ekspresji* (s. 231–242). Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach.
- Majewski, S. (2010). Idee reform oświatowych w Polsce w XX wieku. W: A. Bogaj (red.), *Kierunki i uwarunkowania przemian oświaty w związku z reformą* (s. 79–88). Kielce: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Malina, M. (2019). Spotkanie kultur w Katowicach. *Nasze Katowice*, 2.
- Malinowski, B. (1947). *Freedom and Civilization*. London: Allen & Unwin. S. Cook.
- Malinowski, B. (1958). *Szkice z teorii kultury*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Malinowski, B. (1980). *Zwyczaj i zbrodnia w społeczności dzikich*. Tłum. J. Chałasiński, A. Waligórski. *Dziela*. T. 2. Warszawa: PWN.
- Malinowski, B. (1984). *Życie seksualne dzikich w północno-zachodniej Malesji. Miłość, małżeństwo i życie rodzinne u krajowców wysp Triobranda Brytyjskiej Nowej Gwinei*. *Dziela*. T. 2. Tłum. J. Chałasiński, A. Waligórski. Warszawa: PWN.
- Maliszewski, W.J. (2010). Komunikacja społeczna w szkole. Perspektywa jakości pracy szkoły i w szkole. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły* (s. 265–297). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Małkiewicz, Z. (2017). Nie tylko art and science; czyli jak myśleć o praktykach łączących sztukę i naukę. Propozycja nowej typologii. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 175–190.
- Manterys, A. (2000). *Klasyczna idea definicji sytuacji*. Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych.
- Mannheim, K. (1966). Epistemology and the Sociology of Knowledge. *The Sociological Quarterly*, 7, 229–233.
- Mańkowski, T. (1926). *Kolekcjonerstwo St. Augusta w świetle korespondencji z Augustem Moszyńskim*. Lwów, b.w.
- Marchlewski, J. (1957). *O sztuce – artykuły, polemiki oraz listy*. Warszawa: Czytelnik.
- Markiewicz, L. (red.) (2005). *Muzyka w szkole XXI wieku, tradycja i współczesność*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Katowicach.
- Markowski, M.P. (2013). *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Marody, M. (2014). *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Marzecz, A. (1990). *Edukacja filmowa w szkole średniej*. Kraków: Centrum Doskonalenia Nauczycieli Oddział w Krakowie.
- Masłow, A. (2001). *W stronę psychologii istnienia*. Tłum. I. Wyrzykowska. Poznań: Rebis.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

- Matyjas, B. (2003). Czas wolny. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1 (s. 559–564). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- May, R. (1994). *Odwaga tworzenia*. Tłum. E. Hornowska, T. Hornowski. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Mazepa-Domagała, B. (2005). Z zagadnień recepcji sztuki przez dziecko. Próba określenia kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i przyszłego ich twórcy. W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie* (s. 36–42). Katowice: Centrum Ekspresji Dziecięcej.
- Mazurkiewicz, E. (1974). Problemy diagnostyki społecznej w praktyce pedagogicznej. W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej* (s. 293–335). Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Ossolineum.
- McNeil, P., Riello, G. (2017). *Historia luksusu*. Tłum. J. Jackowicz. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Bellona.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. Hołówka. Warszawa: PWN.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. J. Hołówka. Warszawa: PWN.
- Meissner, A. (1974). *Kształcenie nauczycieli w środkowej Galicji 1871–1914*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Melosik, Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo „Edytor”.
- Melosik, Z. (2001). *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.
- Melosik, Z. (2003a). Edukacja a stratyfikacja społeczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2 (s. 328–366). Warszawa: PWN.
- Melosik, Z. (2003b). Globalny nastolatek. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2 (s. 84–86). Warszawa: PWN.
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2010). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mendel, M. (2003). Rodzice i nauczyciele – jeden cel dwa światy. W: M. Mendel (red.), *Animacja współpracy środowiskowej* (s. 144–152). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2006a). *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. (s. 21–37). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Mendel, M. (2006b). Wstęp. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 9–18). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Merton, R.K. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Tłum. J. Wertenstein-Żuławski, E. Morawska. Warszawa: PWN.

- Michejda-Kowalska, K. (1981). *O dziecięcej wyobraźni plastycznej*. Warszawa: WSiP.
- Miciukiewicz, K. (2006). Miasto jako społeczna reprodukcja przestrzeni i kontrprze-
strzeni miejsc. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 209–238). Wrocław: Wy-
dawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Mickiewicz, A. (1952). *Dzieła*. T. 10. Warszawa: Czytelnik.
- Mickiewicz, A. (1955). *Pan Tadeusz*. Warszawa: Czytelnik.
- Miller, R. (1966). Dziecko i jego teatr. *Psychologia Wychowawcza*, 5.
- Miller, R. (1968a). Z badań nad edukacją teatralną. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 191–208.
- Miller, R. (1968b). Z rozważań nad edukacją teatralną. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3,
129–147.
- Miller, R. (1970). Edukacja teatralna jako droga poznawania świata i siebie. *Studia
Pedagogiczne*, 10, 215–219.
- Miłosz, C. (1991). *Rok myśliwego*. Kraków: Znak.
- Misiak, W. (1999). Miasto. W: H. Domański i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*. T. 2.
(s. 227–233). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Miś, B. (1978). *Sekrety telewizji*. Warszawa: Wydawnictwa Radia i Telewizji.
- Modrzewski, J. (2004). *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*.
Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Modrzewski, J. (2018). Biografie osób społecznych wieku dziecięcego i młodzieńcze-
go oraz ich (poza-)środowiskowe odniesienia. W: J. Modrzewski, A. Matysiak-
-Błaszczyk, E. Włodarczyk (red.), *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek,
kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)* (s. 347–369). Poznań:
Wydawnictwo UAM.
- Modrzewski, J., Matysiak-Błaszczyk, A., Włodarczyk, E. (red.) (2018). *Środowiska
uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne
i biograficzne)*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Morawski, S. (1963). Trojaka funkcja wychowawcza sztuki. *Estetyka*, 6, 19–71.
- Mortkowiczowa, J. (1903). *O wychowaniu estetycznym*. Warszawa: G. Centnerszwer i Ska.
- Moździerz, A. (1999). Rodzice jako wychowawcy. W: A. Moździerz (red.), *Człowiek
w relacjach edukacyjnych* (s. 103–107). Olsztyn: Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły
Wyższej im. Józefa Rusieckiego.
- Murzyn, A. (2015). *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*. Kraków: Oficyna
Wydawnicza Impuls.
- Muszyński, H. (1978). Podstawowe dziedziny wychowania. W: M. Godlewski i in. (red.),
Pedagogika (s. 297–325). Warszawa: PWN.
- Mysłakowski, K.Z. (1933). *Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk*. Warszawa:
Nasza Księgarnia.
- Nakielska-Cremers, Z. (2015). Szkolnictwo w Holandii z perspektywy polskiego
migranta. *Wychowanie Muzyczne*, 1, 34–37.
- Nawroczyński, B. (1947). *Życie duchowe*. Kraków – Warszawa: Księgarnia Wydawnicza
F. Pieczętkowski i Ska.
- Nentwig-Gesemann, I. (2004). Tworzenie typologii – w stronę wielowymiarowej rekon-
strukcji przestrzeni doświadczenia. W: S. Krzychała (red.), *Społeczne przestrzenie
doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej* (s. 86–111). Wrocław: Wydaw-
nictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

- Newcomb, T.M., Turner, R.H., Converse, P.E. (1970). *Psychologia społeczna*. Tłum. H. Muszyński. Warszawa: PWN.
- Niedzielska, Z., Racinowski, K., Osakowski, Z. (red.) (1963). *Domy kultury. Architektura i wewnątrz*. Warszawa: Wydawnictwo Związkowe.
- Niemojewska-Gruszczyńska, Z. (1935). Zasady prowadzenia teatru szkolnego. *Gimnazjum*, 5, 166–170.
- Nieroba, E. (2017). O potrzebie dialogu. Koncepcja zwrotu edukacyjnego w sztuce. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 135–155.
- Nikitorowicz, J. (2003). Edukacja międzykulturowa. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 934–942). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2013). Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne* (s. 11–28). Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Norwid, C.K. (1960). *Mysli o sztuce i literaturze*. Warszawa: Czytelnik.
- Norwid, C.K. (1967). *Promethidion. Rzecz o dwóch dialogach z epilogiem przez autora Pieśni społecznej czterech stron*. Wrocław: Ossolineum.
- Nowak, B. (2010). Inteligencja estetyczna współczesnej młodzieży. W: K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej* (s. 377–381). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nowak, S. (1970). *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa: PWN.
- Nowak, S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Nowak, S. (wyb., oprac., wstęp, przyp.) (1965). *Metody badań socjologicznych*. Warszawa: PWN.
- Nowiński, K. (red.) (1977). *Muzea w procesie wychowania młodzieży*. Warszawa: Ministerstwo Kultury i Sztuki.
- Nowosad, I. (2010). Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły* (s. 341–358). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nussbaum, M. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyka obrona reformy szkolnictwa ogólnego*. Tłum. A. Męczkowska. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nycz, E. (1999). Młodzież w przestrzeni społecznej miasta. W: E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), A. Czerkawski (współpr.), *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*. T. 2 (s. 249–259). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nycz, E., Nowacka, L. (2008). Wstęp. W: E. Nycz, L. Nowacka (red.), *Animacja społeczno-kulturalna w mieście. Ukierunkowania – bariery – korzyści* (s. 7–10). Racibórz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej oraz Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oddział Racibórz.
- Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.

- Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Olbrycht, K. (red.) (1998). *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie.
- Olbrycht, S. (1989). Edukacja teatralna młodzieży (na podstawie badań w klasach V–VIII). *Polonistyka*, 9, 705–711.
- Oleniacz, M. (2005). *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Olkusz, P. (2010). Teatr kryzysu? *Dialog*, 1, 193–201.
- Olszewska-Gniadek, J. (2009). *Teatr młodzieży w świetle badań na terenie Krakowa*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ołubiński, A. (2018). *Aktywność i działanie jako forma edukacji do samorealizacji czy zniewolenia? W świetle założeń edukacji humanistycznej i krytyczno-emancypacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ossowski, S. (1966a). *Dzieła*. T. 1. *U podstaw estetyki*. Warszawa: PWN.
- Ossowski, S. (1966b). *Dzieła*. T. 2. *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*. Warszawa: PWN.
- Ossowski, S. (1967). *Dzieła*. T. 3. *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: PWN.
- Ossowski, S. (1983). *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa: PWN.
- Ossowski, S. (2001). *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa: PWN.
- Panek, W. (1980). *Upowszechnienie kultury muzycznej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Pankowska, K. (2013). *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Papuzińska, J. (1981). *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: WSiP.
- Papuzińska, J. (2014). *Dziecko ma dobre poczucie fikcji*. W: K. Iwanicka (red.), *20 światów, czyli rozmowy o twórczej pasji* (s. 118–131). Warszawa: Burda Publishing Polska.
- Papuzińska, J., Leszczyński, G. (red.) (2002). *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Warszawa: Wydawnictwo CEBID.
- Parandowski, J. (1961). *Alchemia słowa*. Warszawa: Czytelnik.
- Pater, J. (2020). Pierwsze polskie zdanie. *Nowe Życie*, 5, 13–15.
- Pater, R. (2010). Wychowanie estetyczne w edukacji muzealnej. W: K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pawlenko, W. (1997). Sąsiedztwo kultur w świetle autobiograficznych refleksji. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 111–118.
- Pawlus, T. (2015). Kultura popularna a kultura medialna – wybrane problemy teorii i rzeczywistości. *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy*, 2, 47–65.
- Pelc, J. (1997). Dyscypliny humanistyczne a humanistyka literacka. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 21–22.
- Peret-Drążewska, P. (2014). *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pethick, E. (2008). Resisting Institutionalisation. *Institute of Contemporary Arts Bulletin*; <https://www.ica/bulletin/resisting-institutionalisation> [dostęp: 25.03.2017].

- Piaget, J. (1929). *Mowa i myślenie dziecka*. Tłum. J. Kołodzka. Lwów – Warszawa: Książnica – Atlas.
- Piaget, J. (1970). *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1967). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Pielasińska, W. (1970). *Pedagogiczna problematyka ekspresji na przykładzie amatorskiego teatru studenckiego*. Wrocław: Ossolineum.
- Pieter, J. (1960). *Poznanwanie środowiska wychowawczego*. Wrocław – Kraków: Ossolineum.
- Pikała, A. (2010). Nowe realia funkcjonowania w zawodzie nauczyciela muzyki, sztuki, wiedzy o kulturze. W: K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej* (s. 270–291). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilch, T. (1999). *Spory o szkołę*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pituła, B. (1999). *Postrzeganie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Platon (1958). *Państwo*. Ks. 3. Tłum., wstęp, objaśn., ilustr. W. Witwicki. Warszawa: PWN.
- Plisiecki, J. (2009). Sztuka wpisana we współczesne nauczanie i wychowanie. W: W. Bobrowicz (red.), *Pedagogika i kultura. Pomiędzy teorią a praktyką* (s. 9–23). Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Popek, S. (1985). *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Popowski, R. (2015). Upominam się o wizerunek powszechnej edukacji muzycznej w sferze publicznej. *Wychowanie Muzyczne*, 2, 4–7.
- Potocka, M.A. (2008). *To tylko sztuka*. Warszawa: Wydawnictwo ALETHEIA.
- Pólturzycki, J. (2005). Proces kształcenia na lekcji i jego powiązania z edukacją pozaszkolną i równoległą. W: F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania* (s. 42–57). Szczecin: Agencja Wydawnicza „KWADRA”.
- Przećławska, A. (1983). Młodzież a kultura – próba aktualizacji spojrzenia. W: B. Sucho-dolski (red.), *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka* (s. 203–214). Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Przećławska, A., Rowicki, L. (1997). *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Przybylska, I. (2018). *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Przybyszewski, S. (1899). Confiteor. *Życie*, 1, b.s.
- Przychodzińska-Kaciczak, M. (1974). *Dziecko i muzyka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Pyżalski, J., Kołodziejczyk, J. (2015). Dyscyplina w szkole a kompetencje nauczycieli. W: J. Pyżalski (red.), *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie. Od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji* (s. 99–120). Łódź: theQ studio.

- Radlińska, H. (1933/1934). Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska. *Ruch Pedagogiczny*, 6.
- Radlińska, H. (1935). *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa: Nasza Księgarnia Sp. Akc. ZNP.
- Radlińska, H. (1936). Wychowanie dorosłych. W: I. Jurgielewiczowa, H. Radlińska (red.), *Wychowanie i nauczanie dorosłych*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Radlińska, H. (1946a). *Książka wśród ludzi*. Warszawa: Światowid.
- Radlińska, H. (1946b). Spojrzenie na rzeczywistość, *Oświata i Kultura. Miesięcznik poświęcony zagadnieniom oświaty dorosłych*, 2, 5–6, 248–253.
- Radlińska, H. (1947). *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje formy, pracownicy, organizacja*. Warszawa: Ludowy Instytut Oświaty i Kultury.
- Radlińska, H. (1948). Pracownik społeczny, *Oświata i Kultura. Miesięcznik poświęcony zagadnieniom oświaty dorosłych*, 4, 5–6.
- Radlińska, H. (1961a). *Pedagogika społeczna. Pisma pedagogiczne* T. 1. Wstęp R. Wroczyński i A. Kamiński, oprac. tekstu i komentarza W. Wyrobkova-Delawska. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Radlińska, H. (1961b). *Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa. Pisma pedagogiczne* T. 2. Wstęp i oprac. I. Lepalczyk. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Radlińska, H. (1979). *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Radlińska, H., Gutry, M., Groszlikowa, B. (1932). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Radziewicz, J. (1993). Środowisko społeczno-wychowawcze szkoły. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna* (s. 187–194). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1993). Działania kompensacyjne oraz struktura wiedzy edukacyjnej w teoriach Basila Bernsteina W: A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Współcześni socjologowie o wychowaniu. Zarys wybranych koncepcji* (s. 11–27). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1997). *Emeryci i renciści wobec sytuacji społecznego ubóstwa*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1999). *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2004). *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2008). *Pedagogika społeczna w obliczu realiów współczesności*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Radziewicz-Winnicki, A. (red.) (1995). *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Read, H. (1965). *Sens sztuki*. Tłum. K. Tarnowska. Warszawa: PWN.
- Read, H. (1973). *O pochodzeniu formy w sztuce*. Tłum. E. Życieńska. Warszawa: PIW.
- Read, H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*. Tłum. A. Trojanowska-Kaczmarzka. Wrocław – Warszawa – Łódź – Kraków: Wydawnictwo Ossolineum.
- Read, H. (1982). *Sens sztuki*. Tłum. K. Tarnowska. Warszawa: PWN.

- Renikowa, W. (1988). Wychowanie teatralne jako element kształtowania kultury estetycznej. *Oświata i Wychowanie*, 40, 16–19.
- Rodniański, J. (1984). *Człowiek i sztuka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Rodziński, S. (2005). Barbarzyńca w butiku. Rozważania o znaczeniu kultury i sztuki we współczesny, nauczaniu i wychowaniu. W: A. Sajdak (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej* (s. 11–15). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rogalska-Marasińska, A. (2007). Muzyczny dialog międzykulturowy – jego aspekt poznawczy i wychowawczy. W: F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Integracja nauczania i wychowania* (s. 261–272). Szczecin: Wydawca ZAPOL.
- Rogowski, Ł. (2016). Wideozwiedzanie. Badania miasta w perspektywie paradygmatu mobilności. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 123–144.
- Rowid, H. (1936). *Młodzież współczesna w świetle własnej opinii*. Kraków: Gebethner i Wolff.
- Rozłucka, A. (1999). Rodzice w relacjach edukacyjnych. W: A. Moździerz (red.), *Człowiek w relacjach edukacyjnych* (s. 109–116). Olsztyn: Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego.
- Rubacha, K. (2003). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 1 (s. 21–33). Warszawa: PWN.
- Rubinstein, A. (1986). *Moje młode lata*. Tłum. T. Szafar. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Ruciński, S. (1981). *Wychowanie. Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rudniański, J. (1984). *Człowiek i sztuka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Rudzińska, K. (1978). *Między awangardą a kulturą masową. Wokół społecznej roli pisarza*. Warszawa: PWN.
- Rusiecki, J. (1999). Nauczyciel w relacjach edukacyjnych. W: A. Moździerz (red.), *Człowiek w relacjach edukacyjnych* (s. 83–91). Olsztyn: Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego.
- Ruskin, J. (1900). *Gałązka dzikiej oliwy. Cztery odczyty: o pracy, handlu, wojnie i przyszłości Anglii*. Tłum. W. Szukiewicz. Przedm. J. Ochorowicz. Warszawa: Biblioteka Dzieł Wyborowych.
- Rutka, I. (2007). Rozwijanie zainteresowań plastycznych dzieci i młodzieży jako twórcze wykorzystanie czasu wolnego na przykładzie działalności Pałacu Młodzieży w Katowicach. W: T. Wilk (red.), *Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły oraz środowiska lokalnego* (s. 131–146). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rybicki, P. (1972). *Społeczeństwo miejskie*. Warszawa: PWN.
- Rybicki, P. (1979). *Struktura społecznego świata. Studia z teorii społecznej*. Warszawa: PWN.
- Rychłowska, I. (1994). Pole artystyczne. Wybrane elementy teorii Pierre’a Bourdieu a dyskurs polskiej sztuki. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 145–161.
- Rykowski, Z., Wertenstein-Żuławski, J. (1986). *Wybrane zagadnienia spontanicznej kultury młodzieżowej w Polsce*. Warszawa: b.w.

- Rzymełka-Frąckiewicz, A., Wilk, T. (2019). Kultura – sztuka – młodzież. Refleksje z perspektywy potrzeby szerszego zaangażowania kultury i sztuki w procesy edukacyjno-wychowawcze. *Pedagogika Społeczna*, 4, 57–74.
- Rzymełka-Frąckiewicz, A., Wilk, T. (2020). Integracja edukacji, kultury i sztuki w nabywaniu umiejętności, doświadczeń i rozwoju – rozważania wprowadzające. W: A. Rzymełka-Frąckiewicz, T. Wilk (red.), *Problematyczność rozwoju człowieka w obszarze edukacji i kultury współczesnej. Socjopedagogiczne szkice polemiczne* (s. 13–25). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Sacher, W. (2012). *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Sajdak, A. (2005). Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej – wprowadzenie. W: A. Sajdak (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej* (s. 7–8). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sajdak, A. (red.) (2005). *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Saniewska, D., Bogacz, M. (współpr.), Boryczka, B., Wijaczka, K. (2011). *Vademecum współczesnego nauczyciela bibliotekarza*. Warszawa: Wydawca Agencja SUKURS.
- Sartre, J.P. (2007). *Byt i nicność. Zarys ontologii fundamentalnej*. Tłum. zbiorowe. Kraków: Zielona Sowa.
- Sawisz, A. (1989). *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”*. Warszawa: PWN.
- Scheller, M., Urry, J. (2006). The New Mobilities Paradigm. *Environment and Planning*, 38, 207–226.
- Schiller, F. (1972). *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*. Tłum. I. Krońska, J. Prokopiuk. Warszawa: Czytelnik.
- Schneider, A. (1961). „Théâtre Arts”, 3.
- Schoenbeck, H. von (2001). *Szkoła z ludzką twarzą*. Tłum. A. Murzyn. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schütz, A. (1970). *On Phenomenology and Social Relations*. Ed. H. Wagner. Chicago: The University of Chicago Press.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Segal, H. (2010). *Marzenie senne, wyobrażenia i sztuka*. Tłum. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków: Universitas.
- Segiet, K., Słupska, K. (red.) (2013). *Książka w życiu człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Shilling, Ch. (2010). *Socjologia ciała*. Tłum. M. Skowrońska. Warszawa: PWN.
- Siegień, A.J. (2005). Paradygmat. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Silverman, D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych*. Tłum. M. Głowacka. Warszawa: PWN.
- Silverman, D. (2012). *Prowadzenie badań jakościowych*. Tłum. J. Ostrowska. Warszawa: PWN.
- Siodmiak, K. (2005). Progresywny nauczyciel w muzeum sztuki. W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie* (s. 169–174). Katowice: Centrum Ekspresji Dziecięcej.

- Skarga, B. (2007). *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Skórzyńska, A. (2007). Dziecko jako konsument kultury miasta. W: M. Karasińska, G. Leszczyński (red.), *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. T. 1. *Teatr w świecie* (s. 50–63). Poznań: Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Skutnik, J. (2005). *Sztuka w edukacji – w stronę dialogu z innymi*. W: A. Sajdak (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej* (s. 89–96). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Słońska, I. (1966). Zakończenie. W: I. Słońska (red.), *O wychowaniu estetycznym w szkole podstawowej* (s. 289–293). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Słupska, K. (2012). Młodzież jako kategoria społeczna i młodość jako okres życia. W: A. Matysiak-Błaszczak, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji* (s. 34–52). Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Słupska, K. (2016). Blaski i cienie okresu młodości współcześnie – między karierą a marginalizacją. W: A. Matysiak-Błaszczak, E. Włodarczyk (red.), *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu w 70. rocznicę urodzin* (s. 285–298). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Słupska, K. (2016). Czytająca młodzież? Między niechęcią a fascynacją (komunikat z badań). W: A. Rzymelka-Fraćkiewicz, T. Wilk (red.), *Edukacja, kultura, sztuka – spistość a integracja* (s. 73–89). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Słupska, K. (2018). Grupy rówieśnicze w życiu młodzieży – ich anatomia i dynamika funkcjonowania socjalizacyjnego. W: J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczak, E. Włodarczyk (red.), *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)* (s. 477–495). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Smolicz, J., Hudson, D., Secombe, M. (1999). Przekraczanie granic między kulturami w wielokulturowej Australii: stadium Walencji. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 5–20.
- Smoczyński, T. (red.) (1999). *Konwencja o prawach dziecka – analiza i wykładnia*. Poznań: Przedsiębiorstwo Wydawnicze „Ars boni et aequi”.
- Socha, I. (1990). *Czasopisma dla młodzieży – literatura piękna – wychowanie literackie (1918–1939)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytet Śląski.
- Sorel, G. (1913). *O sztuce, religii i filozofii*. Tłum. M. Rudnicki. Lwów: Księgarnia Polska B. Połonieckiego.
- Sośnicki, K. (1964). *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Sowa, J. (2011). Cała władza w ręce rad? O formach demokratycznej kontroli nad wytwarzaniem kultury. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 25–40.
- Spencer, H. (2002). *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*. Tłum. A. Peretiatkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Starzec, H. (1981). *Kultura literacka – wychowanie literackie*. Warszawa: WSiP.
- Starzyński, J. (1950). Społeczna funkcja sztuki w świetle historii. Materiały do studiów i dyskusji z zakresu teorii i historii sztuki, krytyki artystycznej oraz metodologii badań nad sztuką. *Ochrona Zabytków*, I, 3–4, 7–47.
- Stasiakiewicz, M.P. (2000). *Prototypowy obraz świata w rysunku dziecka*. Poznań: Edytor.

- Stefańska, A. (2012). *Teatroterapia jako metoda kształtowania poczucia godności u osób niepełnosprawnych intelektualnie*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Stefańska, A. (2015). Wstęp. W: A. Stefańska (red.), *Arteterapia i twórczość w przestrzeni psychospołecznej*. Poznań – Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Steiner, M. (2005). Praktykowanie teatru w greckiej kulturze uczestnictwa. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 129–145.
- Stojak, G. (2007). *Świat wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole. Edukacyjne aspekty wychowania przez sztukę w kształceniu nauczycieli plastyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Strinati, D. (1998). *Wprowadzenie do kultury popularnej*. Tłum. W. J. Burszta. Poznań: Zysk i S-ka.
- Stróżewski, W. (2002). *Wokół piękna. Szkice z estetyki*. Kraków: Universitas.
- Suchodolski, B. (1947). *Uspołecznienie kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Trzaska, Evert, Michalski.
- Suchodolski, B. (1959). *Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Suchodolski, B. (1963). *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*. Warszawa: PWN.
- Suchodolski, B. (1970). Teatr i edukacja. *Scena*, 7–8, 5–7.
- Suchodolski, B. (1975). Wychowanie a sztuka w cywilizacji współczesnej. *Studia Pedagogiczne*, 34, 5–19.
- Suchodolski, B. (1980). Trzy rodzaje wychowania i jego rola w cywilizacji współczesnej. W: B. Suchodolski (red.), *Pedagogika* (s. 9–35). Warszawa: PWN.
- Suchodolski, B. (1983). *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: WSiP.
- Suchodolski, B. (1986). Problemy młodzieży świata. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 5–13.
- Suchodolski, B. (1990). Kultura jako rzeczywisty świat człowieka. W: B. Suchodolski (red.), *Wychowanie mimo wszystko* (s. 53–60). Warszawa: PWN.
- Suchodolski, B. (1997). *Uspołecznienie kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Trzaska, Evert, Michalski.
- Suchodolski, B. (1999). *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: PWN.
- Sulpizio da Véroli, G. (1965). *Humanistyczny wierszowany traktat o etyce*. W: S. Wołoszyn: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 1. *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia* (s. 262–268). Warszawa: PWN.
- Sułkowski, B. (1992). Rzecz o praktycznym i interesownym stosunku do sztuki. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 97–115.
- Sułkowski, B. (2002). Sztuka. W: Z. Bokszański i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*. T. 4. (s. 164–170). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Surdej, A. (2000). Partycypacja. W: H. Domański i in. (red.), *Encyklopedia socjologii* (s. 83–88). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Syrek, E. (1987). *Wychowanie jako przedmiot analiz pedagogiki społecznej i socjologii wychowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Syrek, E. (1993). *Współczesne zagrożenia w strukturach społecznych*. Katowice: L-W Press.
- Szacki, J. (1980). *Spotkania z utopią*. Warszawa: „Iskry”.
- Szacki, J. (1984). *Znaniecki*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Szacki, J. (2000). Słowo wstępne. W: E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego* (s. 5–24). Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Szczepański, J. (1971). Uwagi o teoretycznych założeniach planowania kultury. W: J. Szczepański, *Odmiany czasu teraźniejszego* (s. 389–397). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Szczepański, J. (1974). Wstęp. W: F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. (s. VII–XXVI). Warszawa: PWN.
- Szczepański, J. (1989). *Polska wobec wyzwań przyszłości*. Warszawa: UW Wydział Geografii i Studiów Regionalnych. Instytut Gospodarki Przestrzennej.
- Szczypiorski, A. (1997). *O trzeciej rewolucji. Referat na konferencji rektorów: „Jakość kształcenia – wyzwaniem XXI wieku. Polski system szkolnictwa wyższego u progu Unii Europejskiej”*. Warszawa: b.w.
- Szekspir, W. (1980). *Komedie*. Tłum. L. Urlich. Warszawa: PIW.
- Szempruch, J. (2000). *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Szempruch, J. (2005). Czynniki pedagogiczne warunkujące szanse edukacyjne klas początkowych. W: F. Bereźnicku, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania* (s. 93–103). Szczecin: Agencja Wydawnicza „KWADRA”.
- Szempruch, J. (2010). Wiedza i edukacja wobec gwałtownej zmiany społecznej. W: E. Syrek (red.), *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin* (s. 275–285). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szewczyk, K. (1998). Powszechna deklaracja praw człowieka. W: K. Szewczyk (red.), *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej* (s. 161–167). Warszawa: PWN.
- Szkuclarek, T. (1997). Miejsce, przemieszczenie, tożsamość. W: J.P. Hudzik, J. Mizińska (red.), *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne* (s. 151–160). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szletyński, H. (1979). *Szkice o teatrze*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Szmidt, K.J. (2005). Czy dzieci są twórcze? Próba odpowiedzi na pytanie wcale nie retoryczne z różnych punktów widzenia. W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie* (s. 16–30). Katowice: Wydawnictwo „Librus”.
- Szmyd, K. (2015). Regionalizm i ponowoczesność – w stronę wychowania antropologicznego i edukacji kulturotwórczej. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 3, 50–68.
- Sznajderski, A. (1989). *Kultura teatralna w szkole średniej*. Wrocław: IKN ODN.
- Szporciński, A. (1999). Obraz geografii świata kultury artystycznej w wypowiedziach telewizyjnych. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 21–38.
- Sztabiński, P.B. (1993). Aktualność wyników badań. *Kultura i Społeczeństwo*, 3.
- Sztompka, P. (1985). Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego. W: J.H. Turner: *Struktury teorii socjologicznej* (s. 9–53). Warszawa: PWN.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: PWN.

- Sztompka, P. (2008). Życie codzienne – temat najnowszej socjologii. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 15–52). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szubertowska, E. (2003). *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Szulakiewicz, M. (1997). Kryzys kultury i filozofia transcedentalna. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 49–62.
- Szulc, W. (2005). *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szuman, S. (1947). *Problemy życiowe młodzieży dorastającej*. Kraków: Wiedza, Zawód, Kultura Księgarnia-Wydawnictwo-Skład.
- Szuman, S. (1959). O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 126–139.
- Szuman, S. (1969). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: PZWS.
- Szuman, S. (1990). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: WSiP.
- Szuścik, U. (2000). Muzyka i obraz plastyczny. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki* (s. 175–185). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szuścik, U. (2005). Twórczość plastyczna dziecka. *Życie Szkoły*, 3, 9–12.
- Szuścik, U. (2014). *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szycówna, A. (1908). Z postępu w psychologii dziecięcej. Rysunki dziecięce. *Nowe Tory*, 4, 289–308.
- Szymański, M.J. (2000). *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa: IBE.
- Szyszkowska, M. (1985). *Twórcze niepokoje codzienności*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwerski, B. (1998). *Jak zmienić szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2003). Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne. Wstęp. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
- Śliwerski, B. (2007). *Jaki paradygmat?* W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja – moralność – sfera publiczna* (s. 443–454). Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Śliwerski, B. (2012). *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śnieżyński, M. (1999). Czy szkoła może wychowywać? W: E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), A. Czerkawski (współpr.), *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*. T. 2 (s. 27–42). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Świątkiewicz, W. (2005). Uczestnictwo w kulturze. W: H. Kubiak, G. Lissowski, W. Morawski, J. Szacki (red.), *Encyklopedia socjologii. Suplement* (s. 362–368). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Świątkiewicz, W. (red.) (1992). *Wartości a style życia rodzin. Socjologiczne badania rodzin miejskich na Górnym Śląsku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Świada, H. (1979). *Młodzież, a wartości*. Warszawa: WSiP.

- Świeczyński, J. (1986). *Grabieżcy kultury i fałszerze sztuki*. Warszawa: Wydawnictwa Radia i Telewizji.
- Tarkowska, E. (1993). Zmieniająca się rzeczywistość społeczna jako szczególna sytuacja badawcza, *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 115–120.
- Tarnawski, J. SP (2008). Wstęp. W: J. Tarnawski (red.), *Życie oddane wychowaniu*. Kraków: Polska Prowincja Zakonu Pijarów.
- Tatarkiewicz, W. (1919). *Rządy artystyczne Stanisława Augusta*. Warszawa: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Warszawskiego.
- Tatarkiewicz, W. (1962). *Historia estetyki*. T. 1. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Tatarkiewicz, W. (1970). Wielkość i upadek pojęcia piękna. *Studia Filozoficzne*, 62, 11–16.
- Tatarkiewicz, W. (1972). *Droga przez estetykę*. Warszawa: PWN.
- Tatarkiewicz, W. (1973). Przeżycie estetyczne. Dzieje pojęcia. *Studia Filozoficzne*, 6, 3–24.
- Tatarkiewicz, W. (1975). *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość, przeżycie estetyczne*. Warszawa: PWN.
- Tatarkiewicz, W. (1976). *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość, przeżycie estetyczne*. Warszawa, PWN.
- Tatarkiewicz, W. (1986). *O filozofii i sztuce*. Warszawa: PWN.
- Tatarkiewicz, W. (1988). *Historia filozofii*. T. 2. Warszawa: PWN.
- Telakowska, W., Reindl, T. (1975). *Kultura plastyczna w życiu codziennym*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Theodorson, G.A., Theodorson, A.G. (1969). *Modern Dictionary of Sociology*. New York: Thomas Y. Crowell.
- Tischner, J. (1998). *Filozofia dramatu*. Kraków: Społeczny instytut Wydawniczy „Znak”.
- Tołstoj, L.N. (1980). *Co to jest sztuka?* Tłum. M. Leśniewska. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Tomaszewska, E. (2006). „Młynek do kawy”, czyli teatr dla dzieci starszych. W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące* (s. 238–244). Mysłówice – Katowice, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda.
- Tomaszewska, L. (2010). Wolność i odpowiedzialność w edukacji – wybrane problemy. W: M. Kamińska-Juckiewicz, L. Tomaszewska (red.), *Demokratyczne ścieżki edukacji* (s. 55–62). Płock: PWSZ w Płocku.
- Torowska, J. (2005). Rola edukacji na rzecz dziedzictwa światowego w tworzeniu edukacyjnej wspólnoty. W: A. Sajdak (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej* (s. 31–41). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Trojnar, A. (2000). Kontemplacja piękna w sztuce średniowiecza. Czy świat książki według Imienia Róży można nazwać pięknym. W: Z. Żmigrodzki (red.), *Wokół Eco* (s. 77–80). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Trojnar, A. (2002). Książka w świecie pierwszych chrześcijan. W: I. Opacki (red.), B. Mazurkova (współpr.), *Dzieło literackie i książka w kulturze. Studia i szkice ofiarowane Profesor Renardzie Ocieczek w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej* (s. 523–530). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Truskowska, M. (2008). Rodzina jako wartość w życiu młodzieży licealnej. Przypadek jednej szkoły. W: A.W. Janke (red.), *Wychowanie w rodzinie w teorii i w praktyce*.

- Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej* (s. 194–202). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Tuan, Y.F. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Tłum. A. Morawińska. Warszawa: PIW.
- Turska, I. (1983). *Krótki zarys historii tańca i baletu*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Tylor, E.B. (1896). *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*. Tłum. Z.A. Kowerska, Warszawa: Wydawnictwo „Głosu”.
- Tyszką, A. (1971). *Uczestnictwo w kulturze*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa, M. (red.) (1979). *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*. Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2005). Dwa wiersze o koniu. Odbiór kontekstualny a dydaktyczna wymowa dzieła. W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie* (s. 135–144). Katowice: Centrum Ekspresji Dziecięcej.
- Urbanik-Zajac, D., Piekarski, J. (red.) (2001). *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Van Lier, H. (1970). *Nowy wiek*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wagner, H. (1970). Introduction. In: H. Wagner (ed.), *On Phenomenology and Social Relations* (s. 1–52). Chicago: The University of Chicago Press.
- Walczak, M. (1994). *Wychowanie do wolnego czasu*. Zielona Góra: WSP.
- Wallerstein, I. (1997). Nauki społeczne a poszukiwanie sprawiedliwego społeczeństwa. Tłum. M. Ziółkowski. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 5–19.
- Wallis, A. (1977). *Miasto i przestrzeń*. Warszawa: PWN.
- Warchala, M. (2015). Dość wyścigu szczurów. *Gazeta Wyborcza*, 31 VIII, 1.
- Warmuz-Warmuzińska, E. (2015). *Filmoterapia w edukacji i terapii dzieci i młodzieży szkolnej oraz dorosłych. Scenariusze zajęć z wykorzystaniem filmów*. Warszawa: Difin SA.
- Wiatrowski, Z. (2009). *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Wieczorkiewicz, A. (2000). Czyja jest kultura, czyje jest muzeum? Muzealne interpretacje kultury. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 177–198.
- Wieczorkiewicz, A. (1999). Rzeczy ważne i nieważne: paradoks współczesnego muzeum. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 182–184.
- Wielechowska, K. (2005). Od teatru do rytuału, od rytuału do teatru... „Bachantki” Eurypidesa, „Murzyni” Geneta. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 85–105.
- Wilk, T. (1995). Przestępczość i demoralizacja nieletnich w społeczności miejskiej. W: A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce* (s. 282–293). Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Wilk, T. (2002). *Możliwości zaspokojenia potrzeb edukacyjnych młodzieży w warunkach zmiany społecznej w Polsce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilk, T. (2003). *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wilk, T. (2004). Czas wolny. Przyjemność i (lub) konieczność. W: E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik (red.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna*.

- Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości* (s. 272–277). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytet Łódzki.
- Wilk, T. (2007). Teatr jako przestrzeń edukacji i wychowania młodego pokolenia. W: T. Wilk (red.), *Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły oraz środowiska lokalnego* (s. 147–162). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wilk, T. (2010). *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilk, T. (2015). *Obecność sztuki teatralnej w codzienności życia społecznego. Nowe obszary zainteresowań pedagogiki społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilk, T. (2016). Kultura i sztuka jako narzędzie/przestrzeń edukacji w obszarze zróżnicowania kulturowego. W: A. Rzymelka-Fraćkiewicz, T. Wilk (red.), *Edukacja, kultura, sztuka – spoistość a integracja*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilk, T. (2017). *Zainteresowanie i uczestnictwo w ofertach instytucji kultury młodzieży akademickiej. Badania własne studentów Pedagogiki, Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ*. Maszynopis. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Winold, A. (1966). *Elements of Musical Understanding*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Witalewska, H. (1979). Pluralizm oddziaływań wychowawczych teatru. *Rocznik Pedagogiczny*, 5, 227–232.
- Witalewska, H. (1983). *Teatr a człowiek współczesny*. Warszawa: WSiP.
- Witkowski, L. (2008). Koniec kultury uczenia się. Edukacja w dobie presji simulacrum konsumpcji (Dyskusja nie tylko z Zygmuntem Baumanem). W: M. Jaworska-Witkowska (red.), *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie* (s. 213–242). Szczecin: „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie.
- Witkowski, L. (2014). *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witz, I. (1971). *Piękno – co to takiego?* Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Włodarczyk, E. (2003). Kultura. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2 (s. 950–959). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wnuk-Lipińska, E. (1981). *Uczestnictwo studentów w kulturze*. Warszawa: PWN.
- Wnuk-Lipiński, E. (2004). *Świat międzyepoki. Globalizacja – demokracja – państwo narodowe*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Wnuk-Lipiński, E. (2008). *Socjologia życia publicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wojnar, I. (1966). *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (1970). *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Wojnar, I. (1976). Wstęp. W: H. Read, *Wychowanie przez sztukę*. Tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek. (s. V–LVI). Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

- Wojnar, I. (1977). Wstęp. Piękno jako siła społeczna. W: J. Ruskin, *Sztuka, społeczeństwo, wychowanie. Wybór pism*. Tłum. Z. Doroszowa, M. Treter-Horowitzowa. (s. V–XLIX). Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Naukowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Wojnar, I. (1980). Wychowanie estetyczne. W: B. Suchodolski (red.), *Pedagogika* (s. 497–575). Warszawa: PWN.
- Wojnar, I. (1984a). Społeczna obecność sztuki a wychowanie człowieka. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 25–38.
- Wojnar, I. (1984b). *Sztuka jako „podręcznik życia”*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (1995). *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wojnar, I. (1996). Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie. W: I. Wojnar, J. Kubina (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Wojnar, I. (2010). Wychowanie estetyczne dziś. W czterdziestą rocznicę śmierci Herberta Read’a. W: K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wojnar, I. (red.) (1965). *Wychowanie przez sztukę*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wołoszyn, S. (1964). *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Wołoszyn, S. (1965a). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 1. *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*. Warszawa: PWN.
- Wołoszyn, S. (1965b). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 2. *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*. Warszawa: PWN.
- Wołoszyn, S. (1996). Czy luka edukacyjna i kulturowa jest nieuchronna. W: I. Wojnar, J. Kubina (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku* (s. 163–168). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Wołoszyn, S. (2003a). Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 1 (s. 133–154). Warszawa: PWN.
- Wołoszyn, S. (2003b). Wstęp – pochwała historii i wykształcenia historycznego. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 1 (s. 74–76). Warszawa: PWN.
- Wołoszyn, S. (2003c). Wykształcenie i kultura umysłowa w epoce renesansu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 1 (s. 104–114). Warszawa: PWN.
- Wołoszyn-Spirka, W. (2008). Mądrość jako zasada budowania stosunków wychowawczych w rodzinie. Perspektywa etyki realistycznej. W: A.W. Janke (red.), *Wychowanie w rodzinie w teorii i w praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej* (s. 74–82). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Wroczyński, R. (1961). Wstęp. Helena Radlińska – działalność i system pedagogiczny. W: H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*. Wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński, oprac. tekstu i komentarza W. Wyrobkova-Delawska (s. V–XIX). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wroczyński, R. (1979). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN.
- Wroczyński, R. (1980). Wychowanie i środowisko. W: B. Suchodolski (red.), *Pedagogika* (s. 197–204). Warszawa: PWN.

- Wróblewska, M. (2005). Osobiste i społeczne treści doświadczeń w kontakcie z literaturą – aspekty stymulacji rozwoju. W: J. Malicki, K. Krasoń (red.), *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju* (s. 38–42). Katowice: Biblioteka Śląska.
- Wujek, T. (1969). *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wygotski, L.S. (1971a). Problem rozwoju wyższych funkcji psychicznych. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*. Wybór i tłum. E.J. Flesznerowie. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L.S. (1971b). *Wybrane prace psychologiczne*. Wybór i tłum. E.J. Flesznerowie. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L.S. (1978). *Narzędzie i znak rozwoju dziecka*. Tłum. B. Grell. Warszawa: PWN.
- Wyka, A. (1985). Model badań przez wspólne doświadczanie, czyli o pewnej wersji empirii „jakościowej”. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 93–115.
- Zaborowski, Z. (1980). *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Zajac, D. (2008). Etyczne wymiary współpracy rodziny i szkoły. W: A.W. Janke (red.), *Wychowanie w rodzinie w teorii i w praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej* (s. 243–252). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Zalewska-Pawlak, M. (2005). Wychowanie estetyczne. Skansen czy perspektywa europejskiej edukacji kulturalnej. W: A. Sajdak (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zamojski, J. (2014). *Odezwa do Polaków*. W: *Akt fundacyjny Akademii Zamojskiej w 1600 roku*.
- Zasadzka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży. Streszczenie raportu końcowego z badania*. Warszawa: IBE.
- Zowisło, M. (2016). Obecność maski. Refleksje z obszaru filozofii kultury. W: W. Mond-Kozłowska (red. i wstęp), *Maska. Zakrywanie i odkrywanie pomiędzy Wschodem i Zachodem*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz/terytoria.
- Zawisza-Masłyk, E. (2011). *Kompetencje społeczne gimnazjalistów i ich wychowawcze implikacje*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Zemła, G. (b.r.). Kiedy rzeźba przemawia. W: K. Iwanicka (red.), *20 światów, czyli rozmowy o twórczej pasji*. Warszawa: Burda Publishing Polska.
- Zimmerman, D.H., Pollner, M. (1989). Świat codzienny jako zjawisko. Tłum. D. Lachowska. W: Z. Krasnodębska (red.), *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów* (s. 343–377). Warszawa: PWN.
- Znaniecki, F. (1936). *Social Actions*. New York: Farrar & Rinehart.
- Znaniecki, F. (1965). *Social Relations and Social Roles*. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Znaniecki, F. (1971). *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*. Tłum. J. Szacki. Warszawa: PWN.
- Znaniecki, F. (1974). *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: PWN.
- Znaniecki, F. (1984). *Społeczne role uczonych*. Wybór, wstęp, przekł. tekstów ang. i red. nauk. J. Szacki. Warszawa: PWN.

- Znanięcki, F. (1988). *Wstęę do socjologii*. Oprac. tekstu i wprw. S. Burakowski. Warszawa: PWN.
- Znanięcki, F. (2001). *Socjologia wychowania*. Warszawa: PWN.
- Zybert, E.B. (2000). *Biblioteka w otoczeniu społecznym*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Żardecki, W. (2009). Wprowadzenie do wiedzy o teatrze dla pedagogów. W: W. Bobrowicz (red.), *Pedagogika i kultura. Pomiędzy teorią a praktyką*. Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Żmigrodzki, Z. (red.) (2000). *Wokół Eco*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Żygulski, Z., jun. (1982). *Muzea na świecie. Wstęę do muzealnictwa*. Warszawa: PWN.

Artykuły z prasy

- Bartuś, A. (2018). Puste głowy. Puste serca? *Polityka*, 5, 40–41.
- Bendyk, E. (2010). Kultura buduje. *Polityka*, 36, 62–63.
- Bendyk, E. (2011). Dziel (się) i twórz. *Polityka*, 15, 86–87.
- Bendyk, E. (2012a). Piraci są najbardziej kumaci. *Polityka*, 4, 60–61.
- Bendyk, E. (2012b). Życie na pograniczu. *Polityka*, 35, 72–74.
- Bendyk, E. (2013). Między mitem a rozumem. *Polityka*, 37, 74–76.
- Bendyk, E. (2016a). Szumienie narodu. *Polityka*, 32, 78–80.
- Bendyk, E. (2016b). Ekran i mózg. *Polityka*, 36, 63–64.
- Bendyk, E. (2018a). Początki nowoczesności. *Polityka*, 4, 63.
- Bendyk, E. (2018b). Obywatelu do panelu! *Polityka*, 13, 74–75.
- Bendyk, E. (2018c). Mit cyfrowego tubylca. *Polityka*, 50, 64–66.
- Bendyk, E. (2019a). Bunt dzieci pustki. *Polityka*, 6, 82–83.
- Bendyk, E. (2019b). Jaka rodzina jest normalna. *Polityka*, 38, 12–14.
- Bendyk, E. (2020). Sztuka po sztuce. *Polityka*, 2, 92–96.
- Brych, J. (2015). Pierwszy krok. *Polityka*, 31, 74–76.
- Bunda, M. (2018). Szatan w siódmej klasie. *Polityka*, 16, 26–28.
- Czartoryski, B. (2020). Zrobiliśmy się próżni. *Polityka*, 14, 74–75.
- Domośławski, A. (2019). Pazur Urugwaju. *Polityka*, 4, 54–55.
- Domośławski, A. (2020). Amerykański koszmar. *Polityka*, 24, 48–50.
- Dziewit-Meller, A. (2019). Pewnik w niepewności. *Polityka*, 41, 93.
- Herma, M. (2015). Przybrany syn Chin. *Polityka*, 39, 74–77.
- Jałochowski, K. (2017). Rozmiar ma znaczenie. *Polityka*, 34, 58–60.
- Jałochowski, K. (2020a). Odejście heretyka. *Polityka*, 12, 65–67.
- Jałochowski, K. (2020b). Uciec z pagórków mierności. *Polityka*, 32, 61–63.
- Jankowicz, G. (2012). Lektury z figurami. *Polityka*, 42, 84.
- Kaczorowska, K. (2020). Ciemność starości. *Polityka*, 24, 28–30.
- Knera, J. (2018). Ucieczka do ludzi. *Polityka*, 21, 88–90.
- Knera, J. (2020). Zadie Smith za Karela Gotta. *Polityka*, 32, 80–81.
- Kołodziejczyk, M. (2006). Opakuj i sprzedaj swoją wieś. *Polityka*, 1, 92–97.
- Krzemińska, A. (2011). Taniec ma głos. *Polityka*, 24, 66–68.
- Krzemińska, A. (2017). Cyceron pozdrawia Attyka. *Polityka*, 40, 66–68.
- Krzemińska, A. (2018a). Co nas kręci, a co podnieca. *Polityka*, 13, 80–82.
- Krzemińska, A. (2018b). Życie Wandy (a czasem śmierć). *Polityka*, 13, 60–62.

- Krzemińska, A. (2018c). Świątynie słów. *Polityka*, 36, 64–66.
- Krzemińska, A. (2019). Muzea zabawek. *Polityka*, 35, 62–64.
- Kyzioł, A. (2013). Światło, deszcz i krew. *Polityka*, 41, 82–83.
- Kyzioł, A. (2016a). Porozumienie przez leżenie. *Polityka*, 25, 88–90.
- Kyzioł, A. (2016b). Demony demosu. *Polityka*, 35, 90–92.
- Kyzioł, A. (2017a). Teatr oswoja lęki. *Polityka*, 5, 76–79.
- Kyzioł, A. (2017b). Lwice reżyserii. *Polityka*, 32, 68–70.
- Lipczak, A. (2016). Autoportret ze świnią. *Polityka*, 50, 54–57.
- Miłoszewski, Z. (2015). Pisarz niepokorny. *Polityka*, 10, 76–77.
- Niezgoda, A. (2005). Oaza pod trzepakiem. *Polityka*, 40, 92–94.
- Ostrowski, M. (2019). Dworzec wart Paryża. *Polityka*, 47, 56–58.
- Pęczak, M. (2009). Polak (bardziej) kulturalny. *Polityka*, 20, 36–40.
- Pietkiewicz, B. (2015). Pierwsze kroki stonogi. *Polityka*, 12, 26–28.
- Pietrasik, Z. (2015). Klasa światowa. *Polityka*, 23, 96.
- Podgórska, J. (2007a). Trzecie. *Polityka*, 1, 92–97.
- Podgórska, J. (2007b). Czytanie krzepi. *Polityka*, 48, 94–95.
- Późniak, T. (2013). Zagraj mi niebieski. *Polityka*, 2, 88–91.
- Sarzyński, P. (2009). Pięć najważniejszych książek. *Polityka*, 47, 58–59.
- Sarzyński, P. (2012). Opowieści z tysiąca muzeów. *Polityka*, 42, 88–91.
- Sarzyński, P. (2013a). Wszyscy tacy dzicy. *Polityka*, 40, 82–84.
- Sarzyński, P. (2013b). Sztuka wiodąca lud na barykady. *Polityka*, 47, 82–84.
- Sarzyński, P. (2015). Awangardolog. *Polityka*, 6, 78–79.
- Sarzyński, P. (2016). Zobaczyć żółte słoniki. *Polityka*, 14, 100–102.
- Sarzyński, P. (2017). Koniec z gwiazdami. *Polityka*, 4, 74–76.
- Sarzyński, P. (2018a). Unia sztuk. *Polityka*, 6, 86–87.
- Sarzyński, P. (2018b). Po-twarz przed ścianką. *Polityka*, 31, 68–71.
- Sarzyński, P. (2018c). Człowiek od ludzików. *Polityka*, 41, 82–84.
- Sarzyński, P. (2020a). Pochód abakanów. *Polityka*, 1, 86–89.
- Sarzyński, P. (2020b). Zwiedzanie z aurą i bez. *Polityka*, 19, 78–79.
- Sipiński, D. (2017). Saharyjczyk szuka kraju. *Polityka*, 4, 100–105.
- Sobolewska, J. (2015). Pisarz niezadowolony. *Polityka*, 45, 76–78.
- Sobolewska, J. (2016). Uważaj! Czytanie uzależnienia. *Polityka*, 13, 110–112.
- Sobolewska, J. (2018a). Ci wąsaci Sarmaci. *Polityka*, 13, 88–90.
- Sobolewska, J. (2018b). Dziwna zmiana. *Polityka*, 16, 78.
- Sobolewska, J. (2018c). Ten Obcy. *Polityka*, 30, 77–79.
- Sobolewska, J. (2018d). Każdy chce się opowiedzieć. *Polityka*, 39, 88–91.
- Sobolewska, J. (2020a). Pilch w sensie ścisłym. *Polityka*, 23, 78–79.
- Sobolewska, J. (2020b). Cnoty wspólnoty. *Polityka*, 27, 78–79.
- Szewczyk, O. (2020). Gra w klasy. *Polityka*, 27, 76–77.
- Szubrycht, J. (2013). Zagraj mi niebieski. *Polityka*, 2, 88–91.
- Szwarcman D. (2008). Bardziej głuche ucho. *Polityka*, 6, 68–69.
- Targański, T. (2018). Handlarze zwątpienia. *Polityka*, 4, 64–66.
- Tokarczuk, O. (2020). Człowiek na krańcach świata. *Polityka*, 40, 24–30.
- Wilk, E. (2015). Nie myślę, a jestem. *Polityka*, 42, 26–28.
- Wilk, E. (2020). Prześniona demokracja. *Polityka*, 4, 25–27.

- Winnicka, E. (2015). Kolorowanie biało-czerwonego. *Polityka*, 46, 26–28.
- Wiśniewski, M.R. (2018). Darmowe lunche. *Polityka*, 16, 83.
- Wolff, R. (2015). Fabryki liryki. *Polityka*, 15, 86–88.
- Wolff, R. (2018). Gitara prowadząca. *Polityka*, 34, 67–60.
- Wójcińska, A. (2007). Teatr z ulicy baśni. *Polityka*, 22, 108–113.
- Wróbel, M. (2016). Trochę senne przebudzenie. *Polityka*, 4, 108–113.
- Wróblewski, J. (2013). Grupowa terapia. *Polityka*, 5, 69.
- Wróblewski, J. (2016). Kino zastygło. *Polityka*, 4, 80–82.
- Wróblewski, J. (2017a). Zła cisza. *Polityka*, 28, 84–85.
- Wróblewski, J. (2017b). Świat stał się brzydki. *Polityka*, 31, 76–78.
- Wróblewski, J. (2019). Przywrócenie do stada. *Polityka*, 41, 90–92.
- Żakowski, J. (2012). Gdzie tu sztuka? *Polityka*, 21, 86–89.
- Żakowski, J. (2015). Czas horroru. *Polityka*, 31, 34–36.
- Żelazińska, A. (2017). Wielkie małe miasta. *Polityka*, 13, 104–107.
- Żelazińska, A. (2018). Narodowe nieczytanie. *Polityka*, 38, 90–91.

Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa 1997.
- Konwencja o prawach dziecka*. Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526.
- Powszechna deklaracja praw człowieka*. Paryż 1948.
- Ustawa z dnia 15 lutego 1962 r. o ochronie dóbr kultury i muzeach*. Dz.U. 1962, nr 10.

Raporty

- Delors, J. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport UNESCO dla Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*. Red. J. Delors. Tłum. W. Grabczuk. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata. Raport UNESCO*. Tłum. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Raport o stanie oświaty w PRL*. Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL. Warszawa: PWN 1973.
- Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza*. (2000). Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy prezydium PAN, Warszawa: „Elipsa”.
- Szafraniec, K. (2011). *Raport Młodzi 2011*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. Warszawa.

Materiały promocyjne instytucji kultury

- Edukacja w NOSPR*. (2019). Materiały promocyjne. Katowice: NOSPR, XI–XII.
- Laskowski, A. (2019). *Przyroda jest formą obecności Boga. Rozmowa z Maestro Lawrence'em Fosterem*. Materiały promocyjne NOSPR. Katowice: NOSPR, XI–XII, 8–9.
- Materiały promocyjne Europejskich Dni Dziedzictwa*. (2015). Dodatek *Polityki*, IX, 3.
- Materiały promocyjne Teatru Łaźnia Nowa w Nowej Hucie*. Nowa Huta 2006.
- Materiały sprawozdawcze Teatru Dramatycznego im. Jerzego Szaniawskiego w Wałbrzychu*. Wałbrzych 2006.

Materiały sprawozdawcze Teatru im. Heleny Modrzejewskiej w Legnicy. Legnica 2006.
Materiały źródłowe Muzeum Śląskiego w Katowicach. Katowice 2018/2019/2020.
Siara, T.M. (b.r). *Grafika. Rozmowa Wiesławy Wierzchowskiej.* Katowice: Galeria Sztuki Współczesnej BWA.

Podstawy programowe

Podstawa programowa szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV–VIII. Warszawa 1990.
Podstawa programowa szkoły podstawowej. Muzyka, kl. IV–VIII, Warszawa 1985a.
Podstawa programowa szkoły podstawowej. Muzyka, kl. IV–VIII. Warszawa 2019a
Podstawa programowa szkoły podstawowej. Plastyka, kl. IV–VIII. Warszawa 1985b.
Podstawa programowa szkoły podstawowej. Plastyka, kl. IV–VIII. Warszawa 2019b.
Reforma systemu edukacji. Projekt MEN. Warszawa 1998.

Programy w mediach

Program edukacyjny: Program Trzeci Polskiego Radia, 16 IX 2019.
Rossellini, R. (1967), *Wypowiedź z 1967 roku z okazji zrealizowania filmu telewizyjnego*
Era żelaza.
Rozmowa z reżyserem K. Zanussim. Aktualności TVP, 26 IX 2017.
Spotkanie autorskie z reżyserem K. Zanussim. Katowice: Kino Rialto, 2019, marzec.

Indeks osobowy

- Abakanowicz Magdalena 81, 213, 447
Ablewicz Krystyna 293
Abramowski Edward 76, 252
Adamiecka-Sitek Agata 95, 322
Adamski Franciszek 105, 254
Adler Alfred 138
Ajschylos 145
Akimjak Amantius 197
Aksman Joanna 136, 515
Allport Gordon 94
Andrzejewska Anna 431
Angrosino Michael 307, 314
Apollin 32
Archer Margaret 24
Aries Philippe 108
Arnold Agnieszka 512
Arystoteles 51, 67, 120, 142, 169, 191, 421, 489
Atkinson Paul 292, 312
Augustyn św. 441
Augustyniak Szymon 336
Ausz Mariusz 125
Awgulowa Janina 283
Axer Erwin 283
- Babbie Earl 295, 307, 308, 311, 314, 317
Bach Sebastian 275, 466
Bacciarelli Marcello 278
Bacon Francis 18
Bajkowski Tomasz 106, 108
Bałutowski Dawid 176
- Banach Czesław 119, 205
Barbra Eugenio 284, 458
Bandtke Karyna 388
Barry Robert 216
Bartuś Alicja 241
Bateson Gregory 271
Batteux Charles 66
Baudelaire Charles 490
Bauman Teresa 293, 302, 303, 306
Bauman Zygmunt 18, 19, 22, 27, 38, 51, 187, 188, 189, 193, 195, 196, 197, 220, 244, 247, 248, 249, 289, 290, 295, 296, 297, 332, 487, 490, 491, 492, 502, 504, 509, 512, 525
Beck Ulrich 19, 187
Bendyk Edwin 143, 190, 194, 201, 202, 224, 237, 238, 242, 487, 492, 496, 504, 512, 516, 529
Benedict Ruth 28, 49, 248, 293
Berelson Bernard 308
Bereźnicka Małgorzata 138
Bereźnicki Franciszek 109, 110, 131, 143
Bergson Henri 219, 491
Bernstein Basil 257
Berthold Margot 94, 108
Bertuccelli Julie 513
Beuys Joseph 38, 43, 44, 46, 67, 76, 80, 97, 199, 213, 216, 237, 335, 458, 491, 505, 540
Białostocki Jan 56, 532
Bielecka Magdalena 205, 208, 239, 252

- Bielska Ewa 190, 191, 302
Bieńkowska Barbara 163, 399, 440
Bishop Claire 8
Bloch Ernst 487
Blondel Francis 66
Błoński Jan 243
Boal Augusto 199, 458
Bobrowicz Wojciech 203, 238, 239, 252, 491
Bogunia-Borowska Małgorzata 61, 187
Bohomolec Franciszek 146
Bonsunowska-Kuśka Ewa 24, 26, 28
Borcuch Jacek 231
Borkowski Jan 116
Borowicz Ryszard 102
Borowiecka Ewa 72, 74, 265, 514
Borowska Teresa 106
Bosch Hieronim 450
Bourdieu Pierre 26, 27, 185, 194, 275, 291, 539
Boy-Żeleński Tadeusz 161, 256, 278
Boznańska Olga 529
Branden Nathaniel 142
Brecht Bertold 284
Bronk Andrzej 21
Bronowski Jakub 178
Broszkiewicz Barbara 165, 166, 224
Bruegel Pieter (starszy) 60, 450
Bruner Jerome 78, 212
Brzechwa Jan 166
Brych Joanna 466, 467
Brzoza Halina 12, 53, 435, 489
Buber Martin 42, 43, 242, 247
Bunda Martyna 133, 134

Cage John 215
Camus Albert 29, 83, 189, 384
Canaletto (Bernardo Belotto) 278, 279
Carlson Marvin 201
Cebula Michał 185, 286, 319
Chałasiński Józef 50, 111, 156, 534, 535
Chamerska Halina 162, 399, 440
Chmielewska Anna 157, 158, 243, 372
Chorzewska Krystyna 381
Christakis Nicholas 27
Cichocki Sebastian 215, 216, 217, 218, 265, 273
Cierniak Jędrzej 227
Cizek Andy 157
Clarke David 487
Clément Jérôme 204, 205, 454
Collier John 271
Comte August 77, 110, 128, 244, 255, 494
Condorcet Jean Antoine Nicolas 147
Conrad Joseph 29, 269
Converse Philip E. 305
Cranach Lucas 238
Croce Benedetto 67
Cudowska Agata 114
Cygan Jacek 533
Cyceron 50, 192, 270
Czajka Stanisław 388
Czajkowski Piotr 280
Czarnecka Karolina 160, 166, 171, 174, 175, 176, 179
Czarnowski Stefan 11, 16, 17, 19, 48
Czartoryska Lubomirska Izabela 89, 91
Czartoryski Bartosz 192
Czechow Antoni 382
Czczot-Gawrak Zbigniew 232, 272
Czerepaniak-Walczak Maria 130, 415
Czerkawski Andrzej 31
Czerniewska Krystyna 54, 55, 99, 174, 275
Czerwiński Marcin 15, 20, 64, 493
Czerwosz Zofia 239
Czyńska Małgorzata 357, 382
Czyżewski Krzysztof 201
Česmakova-Michalcova Jana 146
Čiurlionis Mikalojus 236

Da Vinci Leonardo 389, 525
Dalcroze Émile Jaques 177
Dali Zhang 77
Damokles 533
Danielewicz Ryszard 354
Dardenne Jean-Pierre 513
Dardenne Luc 513
Dąbrowska Justyna 320, 321

- Dąbrowska Maria 321
De Saint-Exupéry Antoine 221, 329, 383
Debesse Maurice 113
Decroly Ovide 360
Dejmek Kazimierz 385
Delors Jacques 118, 119, 143, 203, 252
Demokryt z Abdery 110
Denek Kazimierz 131, 133, 136, 137
Dewey John 352, 360
Diesterweg Adolf 128
Dilthey Wilhelm 49, 66, 69, 293
Dobrzański Dariusz 306
Doel Markus 487
Domosławski Artur 132, 381, 382
Domurat Artur 304, 305
Donizetti Gaetano 313
Droogh Huub 190
Duda Piotr 460
Dudzikowa Maria 106
Duncan Carol 276
Duraj-Nowakowa Krystyna 135, 240
Durkheim Emil 18, 49, 50, 51, 102, 111
Dwurnik Edward 357, 382
Dyson Freeman 434
Dziemidok Bohdan 115
Dziewit-Meller Anna 140
Dzięgielewska Małgorzata 191
Dziubińska-Michalewicz Małgorzata 340

Eagleton Terry 19, 28, 29, 487
Eco Umberto 21, 56, 68, 86, 89, 295, 360, 489, 540
Eisenstadt Shmuel H. 104
Engels Fryderyk 149
Epikur 68, 456
Erazm z Rotterdamu 122
Erikson Erik 102, 103, 104, 126
Estreicher Karol 322

Fatyga Barbara 114
Faure Edgar 252
Fedorowicz Jerzy 407, 423, 461, 508
Feliksiak Michał 35, 97
Filipczuk Halina 480
Finch Atticus 382
Finlay Ian Hamilton 215
Folga-Januszewska Dorota 446, 448
Ford Coppola Francis 454
Foster Lawrence 275
Foucault Michel 36, 60, 304
Fowler James 27
Franciszek, papież 196
Franzen Jonathan 488
Frąckowiak Tadeusz 272
Freud Zygmunt 186/187, 197, 291
Fręś Jan 169
Friedmann Georges 64
Fromm Eric 138, 202
Frycz Modrzewski Andrzej 122, 123, 486
Furmanek Waldemar 292

Gadacz Tadeusz 30, 42, 60, 201, 242, 247, 304, 514, 533
Gadamer Hans-Georg 21, 99, 289, 290, 323
Gajda Janusz 342, 354, 431
Galas Barbara 103, 105, 106, 126, 127, 128
Garfinkel Harold 46, 293
Garncarek Magda 272
Gawrak Zbigniew 514
Gevy Avital 217
Giddens Anthony 18, 61, 187, 195, 295, 297, 371
Girard René 487
Gliczner Skrzetuski Erazm 123
Gładyszewska-Cylulko Joanna 523
Głomb Jacek 284, 460
Goban-Klas Tomasz 99/100
Goethe Johann Wolfgang 21, 147, 193, 213, 443, 455
Goffman Erving 46, 47, 201
Golec Łukasz 115
Golec Paweł 115
Goliasz-Janiszewska Renata 462
Golinowska Stanisława 359
Golka Marian 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 99, 100, 283

- Gołaszewska Maria 66, 144, 172, 182, 183, 189, 197, 237, 252, 277, 333, 341, 436, 488
 Gombrich Ernst Hans 523
 Gombrowicz Witold 78, 212, 283, 339
 González-Torres Félix 217
 Goode William Josiah 317
 Gordon Thomas 254
 Goriszowski Włodzimierz 163
 Gorki Maksym 382
 Gostkowski Zygmunt 303, 304
 Gould Glenn 378
 Górecki Henryk Mikołaj 275
 Górnio-Naglik Alina 214
 Grabowska Mirosława 109, 110
 Grathoff Richard 191
 Green Graham 382
 Griese Graham 109
 Grochola Katarzyna 365,
 Gromkowska-Melosik Agnieszka 184
 Groszlikowa Barbara 162
 Gross Tomasz 504
 Grotowski Jerzy 283, 284, 322, 385
 Grudniewska Katarzyna 448, 488, 531
 Grzegorek Leopold 150
 Grzegorzewski Bohdan 87, 145, 147, 161, 219, 220, 269, 278, 279, 281, 372, 453
 Gulińska-Grzeluszka Diana 213, 426
 Gutenberg Jan 161
 Gutry Maria 162
 Guzy-Steinke Halina 115, 142, 146, 149, 158, 167, 168, 180, 229, 248, 267, 426, 460, 486
 Gwiazda Magdalena 109, 110

 Habermas Jürgen 114
 Hagège Claude 530
 Hall Katarzyna 538
 Hammersley Martyn 292, 312
 Hannowa Anna 146, 148, 149, 167, 183
 Hansen Oskar 216
 Hanuszkiewicz Adam 180, 181, 385, 430
 Harari Yuval Noah 140
 Harris Robert 192
 Harwas-Napierała Barbara 109
 Hatt Paul Kitchener 317
 Hausbrandt Andrzej 229, 284, 285
 Hauser Arnold 12
 Hawrylik Izabela 532
 Hayman Arcy 56
 Hebbel Christian Friedrich 71
 Heine Heinrich 161
 Heinich Nathalie 100
 Heidegerr Martin 193, 527
 Hejnicka-Bezwińska Teresa 105
 Heraklit 540
 Herbert Zbigniew 529
 Herma Mariusz 379
 Herod Paweł 169
 Hofmann Walter 164
 Hohensee-Ciszewska Helena 53, 56, 99, 155, 206, 239, 506, 527
 Holland da Francisco 66
 Holoubek Gustaw 181
 Homer 145
 Homolacs Karol 362, 379, 410, 426
 Honoré Carl 130
 Horbowski Adam 120, 143, 163, 169, 237, 245, 249, 250, 258, 259, 266, 361
 Horney Karen 138
 Horzyca Wiliam 149
 Houellebecq Michael 224
 Hudson Dorothy 504
 Huelle Paweł 507
 Hugo Victor 73
 Huk Tomasz 106
 Husserl Edmund 17
 Huyghe René 29, 54

 Idziak Wojciech 424
 Illich Ivan 130
 Ingarden Roman 352
 Iwaszkiewicz Jarosław 382

 Jachowicz Stanisław 166
 Jahoda Gustaw 48
 Jakubiec Sylwia 427
 Jałochowski Karol 28, 311, 434, 435
 Jałowiecki Bohdan 312
 Jan Paweł II, papież 322

- Janda Krystyna 231
Janicka Elżbieta 22
Janicki Janusz 111
Janion Maria 106, 443
Janke Andrzej 183, 259
Jankowicz Grzegorz 441
Jankowski Dzierżymir 147, 153, 182, 186,
193, 267, 268
Jaracz Stefan 95, 149, 269, 510, 511
Jarek Jerzy 165, 166, 224
Jaspers Karl 247
Jastrzębski Adam 269
Jawłowska Aldona 112
Jaworska-Witkowska Monika 491
Jedlicki Jerzy 320
Jędrzejewski Marek 112, 113, 114
Jóskowiak Kazimierz 503
Jung Carl Gustav 441
- Kaczmarek Jan. AP, 268
Kaczmarek Jerzy 44, 491
Kaczmarski Jacek 502
Kaczorowska Katarzyna 424, 425
Kaczyńska Leokadia 151, 286, 367
Kagan Moisiej S. 68
Kalasancjusz Józef 124, 125
Kalin Ned 16
Kalinowski Witold 67
Kambouchner Denis 131
Kamiński Aleksander 419
Kant Emanuel 51, 489
Kantor Tadeusz 385, 447
Kapłon Małgorzata 100, 135, 151, 174
Karasińska Marta 421
Karpiński Roman 48
Karpowicz Stanisław 235
Kartezjusz 389
Katz Daniel 294, 313, 315, 316
Kawczyńska-Butrym Zofia 115
Kawula Stanisław 141, 186, 187, 492
Kaźmierczyk Jadwiga 141
Key Ellen 85, 108, 128, 130, 155, 162, 222,
255, 282
Kerschensteiner Georg 157
Kędzierzawska Dorota 231
- Kieferling Edward 157
Kilar Wojciech 389
Kirk Jerome 318
Klata Jan 284
Klaczko Julian 529
Kleczevska Maja 264
Kłoskowska Antonina 10, 20, 38, 48, 49,
51, 63, 64, 80, 114, 257, 309, 535
Knera Jakub 201, 534
Kobro Katarzyna 213
Kochanek Marta 52
Kochanowski Jan 528
Kocur Mirosław 284
Kofoed Hans Ch. 251
Kohlberg Lawrence 126
Kokociński Marek 260
Kojder Andrzej 340
Kołakowska Maria 159
Kołakowski Leszek 190, 320
Kołątaj Hugo 123, 124, 147
Kołodziejski Maciej 274,
Kołodziejczyk Jakub 428,
Kołodziejczyk Marcin 424,
Komarnicki Lucjusz 150
Komasa Jan 273
Komenský Jan Ámos 123, 146, 147, 360
Konarski Stanisław 123, 124, 125, 146
Konopnicka Maria 382
Konwicky Tadeusz 507
Kopaliński Władysław 10, 84
Kopczewski Jan S. 58
Korczak Janusz 85
Korzeniewski Bohdan 285
Korzon Aniela 153
Kosińska Marta 7, 8
Kos-Krauze Joanna 272
Koseła Krzysztof 103, 104/105
Kosowska Ewa 11, 184, 384, 488
Kostyrko Teresa 493
Kościelak Katarzyna 379, 385, 441
Kotarbiński Tadeusz 298, 314
Kotarski Edmund 238
Kowalczuk Katarzyna 109
Kowalewicz Kazimierz 457, 458, 459
Kowalewska Salomea 9

- Kowalski Stanisław 187
Kozaczuk Franciszek 116, 117
Kozakiewicz Mikołaj 136
Kozłowska Irena 120, 161, 164, 223, 257,
440, 441, 453, 486
Krajewski Marek 22, 25, 26, 27, 341, 494
Krall Hanna 507
Krasicki Ignacy 146
Krasoń Katarzyna 228
Kraszewski Józef Ignacy 73
Krauss Annette 8
Kraus Karl 488
Krauze Zygmunt 464
Krawczyk Zofia 56/57, 60, 75, 121, 122,
147, 206, 218, 281
Kroeber L. Alfred 48, 50, 63
Królikowska Anna 131
Kryściak Edward SP 125
Krzemińska Agnieszka 65, 86, 266, 270,
441, 451, 467, 505, 529
Krzemińska Marta 89, 90, 91, 279, 280
Książek Andrzej 490
Kubiczek Wojciech 175
Kubinowski Dariusz 36, 286
Kubisiowska Katarzyna 150, 285
Kuhn Thomas 292, 361
Kukuła Elżbieta 144, 155, 242
Kula Marcin 494
Kuligowski Waldemar 489, 490
Kulisiewicz Tadeusz 269
Kuryłowicz Stefan 529
Kwiatkowska Henryka 60, 75, 236
Kwiatkowska-Tybulewicz Barbara 277
Kwieciński Zbigniew 178, 293, 427, 428
Kwieciński Zdzisław 227
Kyzioł Aneta 264, 286, 459, 462, 511, 514,
526

Lalak Danuta 300
Lange Roderyg 505
Laskowski Aleksander 275
Lasswell Harold 99
Lavelle Louis 533
Lebenstein Jan 447
Le Corbusier Charles 55

Lee Harper 381
Lelarge Jean 167
Leszczyński Grzegorz 134, 421
Lévinas Emmanuel 247
Levine Caroline 199, 200
Lewartowicz Michał 286
Lewowicki Tadeusz 204
Lichtwark Alfred 148
Limont Wiesława 269
Linton Ralf 19, 49, 297
Lipczak Aleksandra 513
Locke John 67, 122, 123, 147, 244
Lorenc Iwona 57, 66, 75
Losiak Robert 429, 430, 463
Löwith Karl 247
Ludwik XIV 218
Lukacs György 57
Lumière August 274
Lumière Louis 274
Lupa Krystian 461
Luquet Eve 157
Luter Marcin 67, 122, 237, 238

Łącz Laura 426
Łobocki Mieczysław 305
Łopatkowa Maria 245, 257, 362, 540
Łukaszewicz Olgierd 464
Łumiński Jacek 505

Magda-Adamowicz Marzenna 480
Majewski Stanisław 233
Malczewski Jacek 82
Malina Michał 445
Malinowski Bronisław 16, 17, 31, 47, 48,
293
Maliszewski Wojciech J. 129
Małkowicz Zofia 41
Mannheim Karl 126
Marcel Gabriel Honoré 247
Marchlewski Julian 55
Marclay Christian 273
Marczuk Mieczysław 354
Marek Aureliusz 5
Markiewicz Leon 275
Markowski Michał Paweł 20

- Marks Karol 18, 149, 450
Marody Mirosława 319, 320
Marosz Hanna 464
Marquardt Odo 18
Marycjusz (Marycki) Szymon 123
Marzec Anna 387
Matczak Anna 116
Matejko Jan 82, 278, 528
Matysiak-Błaszczyk Agata 106
May Rollo 427
Mayor Federico 207
McDonald Ronald 115
McNeil Peter 197
Mead Margaret 111, 126, 127, 262, 271, 293
Meissner Andrzej 172
Melosik Zbyszko 7, 8, 51, 64, 114, 135
Mendel Maria 78, 79, 259
Merton Robert K. 66
Michejda-Kowalska Krystyna 425, 426
Miciukiewicz Konrad 77, 83
Mickiewicz Adam 135, 148, 149, 161, 385, 529
Mill John Stuart 200
Miller Mark L. 168, 318
Miłosz Czesław 150, 504
Miłoszewski Zygmunt 480
Mina Asi 518
Misiak Władysław 312
Miś Bogdan 225, 431
Mitoraj Igor 81
Modrzejewska Helena 458, 459
Modrzejewski Jerzy 12, 102, 106, 111
Molier 146
Montaigne Michel de 122
Montessori Maria 360
Morawiecki Mateusz 384
Morawski Stefan 67
Morris William 54, 55, 148, 251
Mortkowiczowa Janina 172
Morus Tomasz 122, 145
Mozart Wolfgang Amadeusz 82, 389
Moździerz Andrzej 245
Mujica Cordano José Alberto 132
Murzyn Andrzej 31
Muszyński Heliodor 140, 261, 372, 373, 494
Mysłakowski Kazimierz 156, 250
Myśliwski Wiesław 364
Nakielska-Cremers Zofia 235
Nawroczyński Bogdan 211, 476
Nentwig-Gesemann Iris 302
Newcomb Theodore 305
Niemcewicz Julian Ursyn 146
Niemojewska-Gruszczyńska 150
Nieroba Elżbieta 8
Nietzsche Friedrich 60, 304, 467, 533
Nieżgoda Agnieszka 422
Nikitorowicz Jerzy 12, 197, 203, 504, 505
Norwid Cyprian Kamil 33, 55, 67, 75, 144
Nowak Anna 31
Nowak Barbara 372
Nowak Stefan 36, 105, 194, 294, 297, 308
Nowiński Krzysztof 57, 92, 277, 436, 453
Nowosad Inetta 263
Nussbaum Martha 540
Nycz Edward 108, 262
Nyczek Tadeusz 440
Okoń Wincenty 139, 211, 398
Olbrycht Stanisław 168
Olbrycht Katarzyna 374
Olejniczak Janusz 526
Oleniacz Małgorzata 104
Olkusz Piotr 284
Olszewska Joanna 120, 161, 164, 223, 257, 441, 453, 486
Olszewska-Gniadek Joanna 154, 457, 530
Olubiński Andrzej 283
Ortega y Gasset José 17, 489
Orygenes 84
Ossowski Stanisław 10, 17, 20, 26, 49, 51, 57, 59, 61, 67, 76, 213, 229, 247, 252, 269, 322, 437, 525
Osterwa Juliusz 149
Ostrowski Marek 447

- Paderewski Ignacy 256
Panek Waclaw 274
Papuzińska Joanna 134, 384, 442, 443
Parandowski Jan 441
Parsons Talkot 48, 77
Passent Daniel 533
Passeron Jean Claude 26
Paustowski Konstantin 382
Pater Renata 136, 281, 447, 515
Pawlak Mikołaj 194
Pawlus Tadeusz 98
Peiper Tadeusz 387
Pelc Jerzy 367, 368, 387
Penderecki Krzysztof 82, 115, 275
Peret-Drązewska Paulina 116
Pestalozzi Henryk 157
Pethick Emily 8
Pettegree Andrew 238
Pęczak Mirosław 496
Piaget Jean 104, 126, 212
Picasso Pablo 28, 70, 199, 453, 509
Piekarski Jacek 292
Pielasińska Wiesława 151
Pieter Józef 253
Pietrasik Zdzisław 513
Pietkiewicz Barbara 422, 423
Pikała Anna 240
Pilch Jerzy 534
Pilch Tadeusz 140, 293, 300, 303, 306
Pitagoras 389
Pituła Beata 134
Platon 22, 49, 53, 67, 71, 72, 120, 145, 153, 169, 191, 232, 247, 389, 467, 489
Planchon Roger 166
Plisiecki Janusz 207, 210
Plotyn 191
Podgórska Joanna 422, 440
Policht Henryk 157
Pollner Melvin 302
Poniatowski Stanisław August 91, 147
Popek Stanisław 241, 505
Popowski Ryszard 172
Poprzęcka Maria 65, 529
Potocka Maria Anna 53
Potocki Stanisław Kostka 91, 147
Pólturzycki Józef 119, 131
Późniak Tadeusz 274
Prometeusz 193
Proudhon Pierre-Joseph 76, 77
Proust Marcel 115
Prus Bolesław 59, 256, 382, 388
Przeclawska Anna 105, 229, 249, 262
Przybylska Irena 106
Przybyszewski Stanisław 67
Przeździecka Radziwiłłowa Helena 278
Przychodzińska-Kaciczak Maria 172, 246
Pyżalski Jacek 428
Puszkina Aleksander 382
Radlińska Helena 31, 32, 33, 38, 43, 47, 67, 84, 85, 86, 108, 120, 143, 151, 161, 162, 164, 165, 180, 222, 223, 227, 244, 256, 258, 266, 283, 304, 305, 311, 385, 398, 399, 414, 421, 422, 435
Radziewicz Julian 139
Radziewicz-Winnicki Andrzej 26, 28, 132, 191, 292, 293, 358, 359, 526
Raszewski Zbigniew 459
Read Herbert 22, 29, 30, 33, 38, 55, 57, 129, 153, 154, 172, 202, 206, 219, 220, 236, 240, 251, 515, 527
Remer Jerzy 279
Renikowa Wanda 168
Reymont Władysław 382
Riello Giorgio 197
Rilke Rainer Maria 21
Rirkrit Tiravanija 264
Robert Yves 447
Robinson Tom 382
Rogalska-Marasińska Aneta 233, 234
Rodziński Stanisław 198
Rogowski Łukasz 295
Rosenberg Bernard 200
Rousseau Jan Jakub 67, 122, 123, 244, 336, 457
Rowicki Leszek 106, 262
Rowid Henryk 156
Rozłucka Alina 245
Rubacha Krzysztof 139

- Rubens Peter Paul 82
Rudniański Jarosław 183
Rudzińska Kamila 83
Rusiecki Józef 240
Ruskin John 29, 32, 40, 148, 251, 399
Russel Bertrand 247
Rutka Izabela 401, 415, 419
Rybicki Paweł 49, 50, 312
Rychłowska Irena 539
Rykowski Zbigniew 105
Rymkiewicz Jarosław Marek 507
Rzymelka-Fraćkiewicz 8, 35, 230
- Sacher Wiesława 275
Sajdak Anna 62, 207
Samson Andrzej 533
Saniewska Danuta 399
Sartre Jean-Paul 42, 186, 187, 189, 200, 489
Sarzyński Piotr 193, 213, 236, 438, 439, 444, 447, 448, 450, 494, 525, 526
Sawisz Anna 206
Scheller Max 17, 295
Schiller Leon 149, 150, 285, 527
Schiller Fryderyk 29, 30, 65, 153, 202
Schütz Alfred 44, 45
Scott Walter 73
Seale Clive 318
Secombe Margaret 504
Segiet Katarzyna 164
Sheng Yuan 379
Shilling Chris 30
Siarą Tadeusz M. 329, 362, 378, 454
Siekierski Stanisław 164
Sienkiewicz Henryk 73
Silverman David 291, 292, 293, 307, 310, 314, 318
Simmel Georg 18
Sipiński Stanisław 512, 513
Siviak Agata 511
Skarga Barbara 21, 128, 188
Skarżyńska Krystyna 256
Skłodowska-Curie Maria 272
Skoczyła Władysław 269
Skórzyńska Anna 469
- Skutnik Jolanta 20
Sławek Tadeusz 383
Słonimski Antoni 442
Słowacki Juliusz 384, 385
Słupska Kamila 103, 110, 164, 262
Słońska Irena 243
Smith Anthony 114
Smolar Anna 461, 511
Smolicz Jerzy 504
Sobolewska Justyna 194, 383, 442, 443, 444, 488, 534
Socha Irena 156, 157, 165, 221
Sofokles 145
Sokrates 120
Sorel Georges 66
Sośnicki Kazimierz 253
Souriau Étienne 352, 429
Spencer Herbert 124
Spengler Oswald 30
Springer Filip 266
Spitzer Manfred 143
Starzec Helena 162, 163, 164, 210, 233, 249, 442
Starzyński Juliusz 67
Stasiakiewicz Maria 208
Staszic Stanisław 124, 147
Stefańska Anita 21, 115, 116, 286, 505
Steiner Marta 284
Steiner Rudolf 128
Stojak Grażyna 154, 172, 178
Strinati Dominic 98
Stróżewski Władysław 218, 323
Strzeмиński Władysław 213
Suger 87
Suchodolski Bogdan 33, 34, 35, 109, 135, 147, 151, 153, 164, 168, 183, 249, 266, 293, 515
Sulima Roch 422
Sullivan Harry Stack 138
Sułkowski Bogusław 323, 352, 507
Sutton Anthony 18
Syrek Ewa 129, 190
Szacki Jerzy 9
Szajna Józef 213, 447
Szafraniec Krystyna 108

- Szapocznikow Alina 447, 451
Szaniawski Jerzy 458, 459
Szaraniec Krystyna 12, 329, 332, 336, 365, 371, 380, 398, 405, 410, 414, 433, 434, 472, 475, 477, 479, 484, 495, 498, 502, 517, 521
Szczepański Jan 33, 67, 84, 99, 136, 194, 244
Szczypiorski Andrzej 137, 138
Szekspir William 423, 452, 462, 508
Szempruch Jolanta 212, 240
Szewc Piotr 507
Szewczyk Kazimierz 118, 250, 384
Szkudlarek Tomasz 7, 8, 51, 79
Szlendak Tomasz 201
Szletyński Henryk 469
Szymd Kazimierz 112, 177
Sznajderski Adam 179, 180, 181, 224, 225, 226, 227, 228
Szopen Fryderyk 82, 115, 389, 464, 528
Szpakowski Andrzej 279
Szpociński Andrzej 429
Sztabiński Paweł B. 303, 304
Sztompka Piotr 34, 44, 45, 46, 194, 293
Szubertowska Elżbieta 158
Szubrycht Jarosław 374, 463, 464
Szukalski Stanisław 529
Szulakiewicz Marek 17, 18
Szulc Wita 275
Szuman Stefan 59, 153, 156, 157, 172, 183, 220, 243, 341, 342, 354, 486, 525
Szućcik Urszula 174, 208
Szwarcman Dorota 538
Szydłowski Bartosz 279, 284, 461
Szymanowski Karol 275
Szymański Mirosław J. 110
Szyborska Wisława 58, 440
Szyszkowska Maria 191

Śliwerski Bogusław 131, 135, 178, 302
Śnieżyński Marian 117
Świątkiewicz Wojciech 264, 497
Świeczyński Jan 33
Świętek Wacława 283

Talarczyk Robert 12, 329, 336, 365, 371, 380, 398, 405, 410, 414, 433, 471, 475, 477, 479, 484, 485, 495, 498, 502, 517, 520, 521
Tarkowska Elżbieta 16, 39, 302, 311
Tarnawski Józef 124
Tatarkiewicz Władysław 53, 56, 65, 66, 68, 74, 145, 147, 210, 534
Taylor Charles 306
Theodorson Achilles G. 102
Theodorson George A. 102
Thompson John 532
Tillmann Klaus J. 109
Tischner Józef ks. 42
Tocqueville Charles Alexis 200
Toeplitz Krzysztof T. 533
Tokarczuk Olga 194, 221, 246, 265, 442
Tołstoj Lew 61, 76, 198, 229, 247, 265, 336, 361, 382, 489, 528, 530
Tomasz z Akwinu 51
Tomaszewska Ewa 228, 259
Torowska Joanna 197, 204, 437
Touraine Alain 491, 492
Trelease Jim 223
Trempała Janusz 109
Trojnar Andrzej 84
Truszkowska Maria 254
Tuan Yi-Fu 78, 79
Tudor Andre 99
Turgieniew Iwan 382
Turner Ralf 305
Tuwim Julian 166, 442, 529
Turski Marian 107
Tylor Edward 11
Tyszka Andrzej 248
Tyszkowa Maria 425, 527, 539

Urbaniak-Zajac Danuta 292
Urry John 295

Van Beethoven Ludwig 275
Van de Velde Henry 275
Van den Berg Lotte 285
van Gogh Vincent 69, 266
Van Lier Henri 54

- Venclova Tomasz 504
Vishmidt Marina 8
- Wagner Richard 28, 45
Wajda Andrzej 385, 451
Walczak Mieczysław 401
Wallerstein Immanuel 16
Wallis Aleksander 312
Warchała Magdalena 130
Warhol Andy 325
Warmuz-Warmużyńska Ewa 176, 386, 387, 456
Weber Max 235
Wertenstein-Żuławski Jerzy 105
Wharton William 115
Wiatrowski Zygmunt 109
Wieczorkiewicz Paweł 276, 277, 446
Wielochowska Katarzyna 284
Wierciński Edmund 227, 285
Wilde Oskar 67
Williams Raymond 28, 189
Wilk Ewa 256, 532
Wilk Teresa 8, 18, 34, 36, 63, 67, 77, 94, 95, 100, 105, 106, 110, 136, 137, 142, 146, 149, 158, 167, 168, 171, 180, 191, 229, 230, 248, 267, 282, 291, 298, 407, 426, 458, 460, 461, 462, 486, 511
Winnicka Ewa 514, 532
Wiśniewski Michał 86
Witalewska Halina 460
Witkowski Lech 32, 293, 399, 435, 441, 492
Wittgenstein Ludwig 164
Wittlin Alma 279
Witz Ignacy 277
Włodarczyk Ewa 50, 63, 64, 106, 248
Wnuk-Lipińska Elżbieta 101
Wnuk-Lipiński Edmund 18, 487
Wojnar Irena 12, 22, 29, 32, 33, 55, 67, 73, 74, 75, 77, 79, 137, 148, 151, 152, 153, 154, 158, 159, 161, 162, 174, 176, 177, 186, 189, 202, 203, 219, 236, 239, 240, 241, 243, 249, 251, 256, 264, 266, 271, 279, 352, 361, 387, 399, 438, 486, 494, 515, 527, 528, 532
Wojtyszko Maciej 180
Wolff Robert 478, 529
Wołoszyn Stefan 121, 122, 123, 124, 138, 142, 170
Wołoszyn-Spirka Wiesława 254
Woynarowski Jakub 526
Wójcińska Agnieszka 422, 423
Wroczyński Ryszard 32, 253
Wróbel Marta 509, 510
Wróblewska Monika 341, 383
Wróblewski Andrzej 451
Wróblewski Janusz 265, 273, 455, 513
Wygotski Lew 149, 212, 371
Wyka Anna 297
Wysocka Ewa 24
Wyspiański Stanisław 12, 149, 269, 306, 329, 365, 459, 462
- Zabłocki Wojciech 146
Zaborowski Zbigniew 255
Zadara Michał 526
Zając Dariusz 259
Zaleski Bronisław 67
Zalewska-Pawlak Mirosława 148, 149, 203
Zamoyski Jan 441
Zanussi Krzysztof 265
Zapolska Gabriela 256
Zowisło Maria 457
Zawisza-Masłyk Ewa 116
Zdrojewski Bogdan 422, 538
Zelwerowicz Aleksander 256, 283
Zemła Kazimierz Gustaw 448
Zimmerman Don H. 302
Znaniński Florian 8, 9, 10, 16, 17, 36, 38, 47, 48, 49, 50, 67, 76, 88, 108, 111, 151, 156, 244, 253, 256, 260, 262, 378
Znaniński Michał 424, 425
Zuckerberg Mark 237
Zybert Elżbieta Barbara 85
- Żakowski Jacek 447, 451, 507, 515
Żardecki Wiesław 228
Żelazińska Aleksandra 435, 445
Żeromska Monika 382
Żeromski Stefan 256, 269, 357, 382

Żmigrodzki Zbigniew 295
Żmijewski Artur 448, 494

Żółkiewski Stanisław 156
Żygulski Zdzisław 87, 88, 89, 90, 91

Culture in school and community education of youth through art Educational experiences from the past, the reality of the present, the perspective of the future

Summary

The aim of the book is to show the need and possibility of a wider presentation of culture, and above all of art in the educational system. I introduce here the term *broader inclusion*, because to some extent at the primary school level, in grades IV-VII, classes of music and plastic arts are conducted within the curriculum, in secondary schools, however, such classes, if they are conducted at all, are realized in a very narrow range, not only in terms of content, but also in terms of time.

The impulse to undertake the research and analysis on this subject was not only the awareness of the limited scope of artistic activities in school institutions, but above all the conviction that the deficit in the scope of knowledge and experience of art (of all its branches) significantly affects the holistic dimension of development (socialisation) of the young generation.

Appropriate and adequate engagement of art in the educational and upbringing process of the young generation means not only equipping them with knowledge revealing the value of art in the development of the young generation – in the artistic, emotional or aesthetic dimension, but also experiencing works of art through their own perception and the possibility of showing their educational, communicative and social functions. Therefore, the content presented in the book deals with the essence of culture, art, their multiple values and functions and presents significant educational and social contexts.

Implementation of multidimensional issues of art into the school educational process may contribute both to the acquisition of knowledge in this field, may also become the basis for shaping expected attitudes, behaviours and constructing creative social relations in an increasingly diverse multicultural space characterised by negative social phenomena. The presented contents aim to show to what extent a closer and systematic contact with art can translate into a satisfying and safe functioning in social everyday life. Thus, art in this book is presented both as a specific *beauty* (artistic dimension of creativity) of individual works of art, but also as *good*, a tool allowing for the creation of democratic social order.

The research has been purposefully conducted in specific environments – fully equipped with cultural institutions or deprived of them – in order to show whether and to what extent free access to cultural institutions or the lack thereof generates participation of youth in their offers. The analyses focused primarily on the participation of youth, representatives of particular (culturally diverse) environments, in proposals of cultural institutions and on their opinion on artistic classes conducted at schools, extracurricular and out-of-school activities, as well as their opinion on the need to multiply (or not) such classes in the school system.

The analyses of the value of art and its multiple educational and social functions presented in this study also reveal a number of educational-practical solutions that can be urgently applied in the school system and in the extracurricular/post-school system, in environments that, to varying degrees, have cultural institutions in their structures. Thus art appears as a form of education, prevention, therapy and compensation, a revitalisation tool for social groups in a period of anomie and social change.

Redakcja
Katarzyna Wyrwas

Projekt okładki
Tomasz Tomczuk

Redakcja techniczna
Małgorzata Pleśniar

Korekta
Lidia Szumigała

Łamanie
Marek Zagniński

Redaktor inicjujący
Przemysław Pieniążek

Nota copyrightowa obowiązująca do 31.05.2023
Copyright © 2022 by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Sprzymyamy otwartej nauce. Od 1.06.2023 publikacja dostępna na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersja elektroniczna monografii zostanie opublikowana w formule wolnego dostępu
w Repozytorium Uniwersytetu Śląskiego www.rebus.us.edu.pl

 <https://orcid.org/0000-0002-7356-6502>

Wilk, Teresa

Kultura w szkolnej i środowiskowej edukacji
młodzieży poprzez sztukę : edukacyjne
doświadczenia z przeszłości, realia
teraźniejszości, perspektywa przyszłości /
Teresa Wilk. Wydanie I. - Katowice :
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2022

<https://doi.org/10.31261/PN.4076>

ISBN 978-83-226-4136-1

(wersja drukowana)

ISBN 978-83-226-4137-8

(wersja elektroniczna)

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Druk i oprawa

Volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7-9
71-063 Szczecin

Wydanie I. Ark. druk. 38,25. Ark. wyd. 47,0. Papier offset 90g. PN 4076. Cena 104,90 zł (w tym VAT)

Cena 104,90 zł (w tym VAT)

ISBN 978-83-226-4137-8



Więcej o książce

