

KATARZYNA NIZIOŁEK
UNIwersytet w Białymstoku

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA POPRAZ SZTUKĘ

„Kulturę trzeba przeżywać, nie można jej nauczać”.
Pierre Gaudibert

Spojrzenie na edukację z perspektywy sztuki jako środka nauczania i uczenia się nie jest oczywiście podejściem nowym, ale wciąż niedocenianym w różnych obszarach edukacji, także w dziedzinie edukacji międzykulturowej¹. Tymczasem sztuka, na co wskazywali już tacy myśliciele, jak John Dewey (1859-1952) czy Herbert Read (1893-1968), ma do odegrania w edukacji niezmiernie ważną rolę. I nie chodzi tu bynajmniej o sztukę dydaktyczną. Nie chodzi też wcale o praktykę, którą określamy mianem edukacji kulturalnej, artystycznej czy twórczej, prowadzącą do wykształcenia określonych kompetencji technicznych i kulturowych. Rola sztuki, na którą bodaj jako pierwsi zwrócili uwagę właśnie Dewey i Read, polega na kształtowaniu w człowieku postawy twórczej, przejawiającej się w jego/jej aktywnej i krytycznej relacji do otoczenia – zarówno fizycznego, jak i społecznego, nie wyłączając własnych ról społecznych². Nieco później związek między dyspozycją twórczą człowieka a działaniem politycznym stał się przedmiotem praktycznego zainteresowania Josepha Beuysa (1921-1986), co uczyniło go prekursorem „rozszerzonej kon-

¹ Lukę tę do pewnego stopnia wypełniają artykuły ukazujące się na łamach periodyków [zob. np. Wesley, 2007: 13-23; Clover, 2006: 46-61].

² Do koncepcji tych w swoim *Wychowaniu przez sztukę* z 1965 r. nawiązuje Irena Wojnar, notabene autorka wprowadzeń do polskich wydań *Sztuki jako doświadczenia* Deweya i *Wychowania przez sztukę* Reada. Jej własna koncepcja wychowania estetycznego – do sztuki i przez sztukę – pomimo podobnego punktu wyjścia (wykształcenie w wychowanku postawy twórczej), zawęża jednak rozumienie tego procesu do kształcenia z jednej strony – kompetencji obcowania z dziełem sztuki (jego odbioru), z drugiej – umiejętności artystycznych, twórczych w tradycyjnym rozumieniu. Wojnar, pisząc o roli sztuki w kształceniu pełnej osobowości człowieka, ma na myśli rozwijający intelektualnie, moralnie, społecznie i artystycznie kontakt ze sztuką pojmowaną wąsko, choć niekoniecznie profesjonalnie.

cepcji sztuki” i myślenia o relacjach międzyludzkich jako „rzeźbach społecznych”. Wspólnym momentem wszystkich trzech koncepcji jest wizja sztuki, która z jednej strony ma być wyrazem indywidualności człowieka, z drugiej – łączyć się ze świadomym, demokratycznym uczestnictwem. To nadaje jej wymiar obywatelski. Przyjrzyjmy się tym trzem koncepcjom nieco bliżej.

John Dewey należy nie tylko do klasyków filozofii wychowania, ale także estetyki. Według tego amerykańskiego pedagoga uczenie się może dokonywać się tylko poprzez działanie, bezpośrednie doświadczenie, rozwiązywanie praktycznych problemów. Ważne jest przy tym, by było to działanie zespołowe i by prowadziło ono do konkretnych rezultatów. Powinno być zatem produktywnie, choć jego produkt nie musi być materialny. Nie sam produkt jest tu też najważniejszy, bo co najmniej tak samo ważny jest proces jego powstawania.

Jedną z możliwych form działania jest sztuka – temu zagadnieniu poświęcił Dewey osobną pracę *Sztuka jako doświadczenie*, wydaną po raz pierwszy w 1934 roku. Obok „doświadczenia”, centralnymi kategoriami swojej filozofii sztuki uczynił „ekspresję” i „wyobraźnię”, nadając każdej z nich specyficzne znaczenie. I tak „ekspresja” odnosi się tu do zindywidualizowanej praktyczno-poznawczej reakcji człowieka na świat zewnętrzny. Nie ogranicza się tylko do wyrażania tego, co wewnętrzne czy duchowe w człowieku – jak zwykliśmy pojmować „ekspresję”, ale rozszerza się na bezpośrednie oddziaływanie człowieka na to, co go otacza. W tak rozumianym akcie ekspresji jej nieodłączną towarzyszką jest wyobraźnia, która ujawnia się w nadawaniu nowych znaczeń i wartości znanym elementom otaczającego świata, nie wyłączając relacji międzyludzkich. Innymi słowy, wyobraźnia, a przez nią sztuka, stanowi podstawę lepszego rozumienia rzeczywistości i innych ludzi, ale też nadaje pełniejszy wymiar doświadczeniu jednostki. Przede wszystkim konstytuuje je jako doświadczenie świadome. Poprzez ekspresyjne działanie wyobraźni, która pozwala dostrzec i uruchomić możliwości ukryte w otaczającym świecie, sztuka staje się szczególnym wymiarem doświadczenia – nie samym doświadczeniem, lecz jakością, w którą jest ono wyposażone.

Deweyowskie doświadczenie cechuje bowiem wielowymiarowość, wielostronność: obok wymiaru przestrzennego, historycznego czy biologicznego – ma ono także swoją stronę artystyczną. Sztuka nie stanowi więc osobnej, wydzielonej dziedziny doświadczenia, lecz przenika wszelką ludzką aktywność. Każde doświadczenie jest także (choć nie tylko) doświadczeniem estetycznym. Człowiek zaś, jako istota aktywna w świecie, jest z natury zdolny do posługiwania się tak rozumianą sztuką, innymi słowy – do produktywnego działania w swoim środowisku, do kształtowania swojego otoczenia, do zmieniania świata.

Potencjał zmiany, jaki niesie ze sobą sztuka, wiąże się ściśle z jej zdolnością do „formowania” (rekonstruowania) ludzkiego doświadczenia, czyli wyposażania go w nowe sensory. W ten sposób sztuka nadaje naszemu doświadczeniu nową formę – uruchamia w nim znaczenia, które w przeciwnym razie pozostałyby „nieme”. Służy jako język – podstawa porozumienia między ludźmi, którzy różnią się między sobą, zajmują różne pozycje w społeczeństwie, komunikują się w różny sposób: „Dzieła sztuki, poruszając uczucia i wyobraźnię, pozwalają nam włączyć się w inne, odmienne od naszych rodzaje wzajemnych stosunków i partycypacji” – pisał Dewey [1975: 409].

W tym ujęciu estetyczny aspekt doświadczenia nie jest więc zaprzeczeniem jego wymiaru praktycznego, jak chcieli tego na początku XX wieku zwolennicy koncepcji „sztuki dla sztuki”. Jeśli czemuś przeczy – to utartym wzorom działania – społecznym konwencjom i konwenansom. Nie znaczy to jednak, że sztuka nie prowadzi do wyłonienia się odrębnej dla niej sfery wartości i działania społecznego – tego, co Howard Becker nazwał „światem sztuki” [Becker, 1982] – ani też, że każda sztuka wiąże się z doświadczeniem – tak jak rozumie ten związek Dewey. Sztuka „galeryjna”, jakiej symbolem jest dziś londyński White Cube, jakkolwiek posiadająca wysokie wartości artystyczne, nie jest źródłem doświadczenia w rozumieniu Deweya i jako taka jest sztuką „martwą” społecznie. Tym, co najważniejsze w sztuce nie jest bowiem jej wartość estetyczna *per se*, lecz rola, jaką może ona odgrywać w obszarze ludzkiego doświadczenia widzianego całościowo. Znaczenie, jakie nadaje sztuce Dewey, wykracza więc poza sferę czysto artystyczną, przekracza granice „świata sztuki”. W tym zawiera się demokratyczny i rozwojowy (a może nawet progresywny) potencjał sztuki oraz sens edukacji według Deweya. Sztuka stwarza kulturowe podstawy demokracji, służy przekształcaniu życia społecznego, a uczenie się poprzez doświadczenie, poprzez sztukę, przygotowuje (wychowuje) człowieka do demokratycznego, sprawczego uczestnictwa [Dewey, 1975].

Herbert Read kontynuuje deweyowskie myślenie o każdym człowieku jako twórcy demokratycznej kultury, artyście-obywatelu: „Každy człowiek jest na swój sposób artystą; gdy jest aktywny twórczo, gdy bawi się czy pracuje (...), wyraża nie tylko siebie, czyni zarazem coś więcej – manifestuje formę, w jakiej powinno się wyrażać nasze rozwijające się życie społeczne” [Read, 1976: 350].

W sztuce upatrywał Read naturalną dyspozycję człowieka, a w związku sztuki i społeczeństwa widział z jednej strony warunek trwania cywilizacji, z drugiej – ideał przyszłego ładu społecznego, jaki postulował – w jakim wszystkie działania człowieka miałyby charakter estetyczny. Twierdził, że

nowoczesny kapitalizm pozbawił kulturę jej spontanicznej i autentycznej jakości, sprowadzając potoczne doświadczenie estetyczne do biernej konsumpcji zestandaryzowanych, rozrywkowych treści wytwarzanych przez „przemysł kulturowy”. Wyalienował człowieka, niszcząc jego wrodzoną uczuciowość, wrażliwość i kreatywność. Read był przeciwnikiem kultury masowej, odebranej od codziennego doświadczenia ludzi i jego naturalnej różnorodności, czemu dał najdobitniej wyraz w swoim słynnym „do diabła z kulturą” (*to hell with culture*) [Read, 2002]. Postulował kulturę wyłaniającą się w toku oddolnych, spontanicznych aktów twórczych, osobistego uczestnictwa i formowania się relacji społecznych. Głosił jedność życia i sztuki, ustawiając się w jednym szeregu z nowymi podówczas ruchami artystycznymi, takimi jak surrealiści, dadaści, a nawet moderniści.

Read, podobnie jak Dewey, utożsamiał sztukę z całokształtem życiowych doświadczeń człowieka. Traktował ją jako swoisty sposób życia – zgodny z naturą ludzką, której wyznacznikiem jest zdolność tworzenia. „Cała rzeczywistość jest estetyczna” – mawiał. W tym sensie zrównywał sztukę z kulturą. W *Wychowaniu przez sztukę* (1946) wskazywał, że istotą mariażu tych dwóch dziedzin jest nie tyle przygotowanie człowieka do demokratycznego uczestnictwa, jak postrzegał to Dewey, co demokratyczne uczestnictwo *per se*. Sztuka i kultura mają być zjawiskami demokratycznymi. Dlatego w jednym ze swoich najbardziej kontrowersyjnych tekstów – pt. *Chains of Freedom* – pisał, że właściwym miejscem dla kultury jest „czarny rynek”, a nie instytucje różnej maści (takie jak: państwo, kościół, uniwersytet, media, sztuka – rozumiana tradycyjnie czy literatura) i że musi ona krążyć przekazywana sobie przez ludzi „pod ladą”. Tym samym akcentował oddolny kierunek procesów kulturotwórczych w społeczeństwie, stając się jednym z prekursorów myślenia o demokracji kulturowej [Zinn, 1977: 641].

Jako filozof wychowania o preferencjach anarchistycznych, Read był zdeklarowanym zwolennikiem wolności, ekspresji i swobodnej twórczości jednostki. Twierdził, że tylko sztuka daje człowiekowi możliwość pełnego rozwoju psychicznego i społecznego. Jest też jedyną drogą do przezwyciężenia nowoczesnej alienacji – odbudowania pomostu między człowiekiem a jego środowiskiem społecznym. Jego „wychowanie przez sztukę” nie jest tylko programem zmiany w nowoczesnym systemie kształcenia, ale wizją całościowej reformy społecznej zmierzającej do przywrócenia naszemu codziennemu doświadczeniu jakości właściwych sztuce. Celem wychowania przez sztukę ma być rozwój postawy artystycznej w każdym człowieku – bez względu na indywidualne uzdolnienia: odblokowanie jego twórczej aktywności, wyobraźni i ekspresji [Read, 1976]. Ta ostatnia nie polega jednak – jak wyjaśnia Read – na wyra-

żaniu siebie (*self-expression*), lecz na wyrażaniu życia (*life-expression*), a dokładniej jego zbiorowego wymiaru. Artysta to ktoś, kto ma dostęp do „zbiorowej nieświadomości” (*common unconsciousness*) – tego, o czym, żyjąc w społeczeństwie, nie myślimy, a co nadaje istniejącym stosunkom społecznym ich formę. Jego społeczna rola polega na pośredniczeniu między świadomością jednostki a nieświadomością zbiorowości, na uświadamianiu tego, co nieświadome, na katalizowaniu zmiany społecznej. Ta zdolność artysty nie jest jednak żadnym szczególnym darem, lecz wrodzoną dyspozycją, która zwykle jest tłumiona, ale która także może być wzmacniana w drodze wychowania. Wychowywanie artystów nie oznacza więc dla Reada kształcenia profesjonalistów w dziedzinie sztuki, ale jednostek świadomych, które nie podporządkowują się bezmyślnie zewnętrznym normom czy ideologii i zdolne są do twórczego działania [Read, 2002].

Współcześnie twierdzenie, że „każdy człowiek jest artystą” przypisuje się zwykle niemieckiemu artyście performerowi Josephowi Beuysowi, współtwórcy (z Heinrichem Böllem) Wolnego Międzynarodowego Uniwersytetu (Free International University – FIU). Przewodnym celem pracy dydaktycznej, społecznej i artystycznej Beuysa było uświadamianie ludziom, że mogą i muszą nauczyć się bycia twórczymi. Niekoniecznie w sensie twórców dzieł tradycyjnie pojmowanej sztuki, lecz twórczego myślenia i świadomego kształtowania własnego otoczenia: politycznego, ekonomicznego i kulturowego [Kaczmarek, 2001]. W *Manifeście FIU* jego autorzy pisali: „Kreatywność nie jest zarezerwowana jedynie dla ludzi praktykujących którąś z tradycyjnych form sztuki, a nawet w przypadku artystów twórczość nie jest ograniczona do doświadczenia ich własnej sztuki. Każdy z nas posiada zdolności twórcze. (...) Rozpoznawanie, eksplorowanie i rozwój zdolności stanowi zadania szkoły. W naszej definicji twórczości pojęcia zawodowy i amatorski zostaną przekroczone, a fałsz oderwanych od świata artystów oraz wyalienowanych od sztuki nie-artystów zostanie przewyżczone” [Jedliński, 1990: 21].

Twórczość i sztukę Beuys postrzegał jako środek radykalnej transformacji społecznej. Uważał, że sztuka, która nie może kształtować społeczeństwa, w ogóle nie jest sztuką. Nawoływał do łączenia w działaniu myślenia analitycznego i intuicyjnego, do interdyscyplinarności i do współpracy między ludźmi. Dyskusje, wykłady, wywiady, artykuły, akcje artystyczne i polityczne, wystawy, działalność w organizacjach społecznych i partiach politycznych – wszystko to traktował jako składniki swojej „rozszerzonej koncepcji sztuki” (przy innych okazjach nazywanej przez artystę totalną, społeczną lub antropologiczną). Przede wszystkim jednak niestrudzenie forsował pogląd, że sztuka może być obecna w każdym działaniu człowieka – pod warunkiem, że

jest to działanie kreatywne. Ideałem Beuysa była jednostka świadoma, wolna i twórcza, zmieniająca zastany porządek społeczny, stopniowo przekształcająca go od wewnątrz, poprzez oddolne działanie [Kaczmarek, 2001].

Co „rozszerzona koncepcja sztuki” oznacza w praktyce? Nie każdy potrafiłby namalować nową Monę Lisę czy wyrzeźbić Dawida, ale każdy może na przykład posadzić drzewo. W sztuce współczesnej, jakiej reprezentantem był niewątpliwie Beuys, sadzenie drzew jest równie uprawnioną strategią twórczą, co malowanie obrazów czy rzeźbienie. Artysta zrealizował projekt „7000 Dębów”, w którym głównym środkiem wyrazu były drzewa (dęby) sadzone przez niego i innych uczestników akcji. Paweł Althamer zasadził z dziećmi „Raj” na warszawskim Bródnie. Joanna Rajkowska „posadziła” w Alejach Jerozolimskich palmę, ale przecież ani palma nie jest prawdziwa, ani artystka nie zrobiła tego dosłownie, własnymi rękami – ona palmę wymyśliła. Nie umiejętność techniczna jest tu bowiem aspektem najistotniejszym, ale kreatywne myślenie i znaczenie działania – społeczne, polityczne, kulturowe. Na tym właśnie polega „rozszerzona koncepcja sztuki”, która czyni z niej narzędzie demokratycznej, obywatelskiej partycypacji – tak samo w rękach wykształconego artysty, jak twórczego obywatela.

Równie ważnym momentem myśli Beuysa jest jego idea „rzeźby społecznej”. Wyrasta ona z krytyki zastanego ładu społecznego, w którym z jednej strony państwo, z drugiej – kapitalistyczny rynek, powodują zniewolenie, uprzedmiotowienie i alienację człowieka. „Rzeźba społeczna” – przeciwnie – ma być ekspresją wolności urzeczywistnianej w sposób bezpośredni, poprzez osobiste zaangażowanie w reorganizowanie życia społecznego (stosunków władzy, społecznych zależności). Porządek społeczny widział więc Beuys jako totalne dzieło sztuki, a udział jednostki w tym dziele jako wyraz zdolności i aktu samostanowienia człowieka. Tak rozumianą twórczość łączył z moralnością, której głównym wyznacznikiem miała być odpowiedzialność – nie tylko za siebie, ale też za innych ludzi w społeczeństwie. O „rzeźbie społecznej” możemy więc mówić wtedy, gdy poprzez indywidualny lub zbiorowy wysiłek „kształtujemy i modelujemy świat, w którym żyjemy” [Jedliński, 1990: 18], w taki sposób, że zbliżamy się do bieguna „ciepła” – relacji międzyludzkich opartych na współpracy, altruizmie i miłości [Kaczmarek, 2001].

Jak widać, tym, co wspólne poglądom Deweya, Read i Beuysa są: (1) idea człowieka-artysty – jednostki twórczej, nie tylko aktywnie uczestniczącej w świecie, ale też zdolnej do przekraczania jego granic (tego, co znane, odgórnie uregulowane, konwencjonalne); (2) utożsamianie sztuki z całokształtem ludzkiego doświadczenia, o ile doświadczenie to zawiera w sobie moment kreatywności i (3) akcentowanie roli tak rozumianej sztuki w procesie świa-

domego kształtowania relacji międzyludzkich w duchu humanizmu. W tym miejscu należy podkreślić, że wszystkie przedstawione koncepcje społeczno-artystyczne są *de facto* afirmacją różnicy, której podstawą jest indywidualność człowieka – jego doświadczenia i ekspresji. Demokratyczne w swych podstawach (tyleż w sensie politycznym, co kulturowym), są one sprzeczne z totalnością jednej kultury. Wylaniająca się z nich wizja sztuki jest wyzwaniem rzuconym dyktaturze jednego zestawu wartości i norm społecznych. Jako synonim kreatywności człowieka sztuka ma być zewnętrznym wyrazem wolności i inności każdej jednostki ludzkiej, a także „wytrychem” pozwalającym dostrzec w społeczeństwie te elementy jego konstrukcji, które tą wolność i inność tłamszą. Ideał takiej demokratycznej kultury, jako różnorodności wyrażonej poprzez sztukę, pięknie zobrazował w swoim manifestie *Dyktatura okien i prawo okien* [1990] austriacki malarz i architekt Hundertwasser: „Osobie, która żyje w wynajętym mieszkaniu musi być dana możliwość wychylenia się ze swego okna i zdercia tynku z tej części elewacji, która znajduje się w zasięgu jej wyciągniętej ręki. I wzięcia do reki pędzla, i pomalowania całej tej powierzchni, tak by każdy przechodzień z daleka widział, że mieszka tam ktoś inny od ludzi żyjących obok...” [Hundertwasser, 2007: 17]³.

Tym radykalnym wezwaniem do wyrażenia swojej indywidualności – w formie, kolorze, stylizacji bezpośredniego otoczenia – Hundertwasser próbował zwrócić uwagę na wszechogarniające procesy standaryzacji, homogenizacji, upodabniania się do siebie przestrzeni i zamieszkujących je ludzi, procesy zagrażające, jak twierdził, naszemu człowieczeństwu, którego najpełniejszym wyrazem jest nasza kreatywność.

Czas odpowiedzieć na pytanie, zawarte *implicite* w tytule artykułu: jakie miejsce zajmuje sztuka – rozumiana szeroko i specyficznie – w praktyce edukacji międzykulturowej? W świetle koncepcji Deweya, Reada i Beuysa, sztuka, jako środek edukacji (wychowania), w końcowym efekcie odnosi się do doświadczenia społecznego, uczestnictwa w relacjach społecznych. Nie ulega wątpliwości, że we współczesnym świecie relacje te coraz częściej mają charakter międzykulturowy – w wąskim znaczeniu, gdy mówimy o różnych grupach etnicznych czy religijnych, i w szerokim – gdy kulturę wiążemy także z płcią społeczną, orientacją seksualną, przynależnością klasowo-warstwową, subkulturą czy stylem życia. Można by powiedzieć, że zaistniałe w efekcie modernizacji i globalizacji zwielokrotnienie kontaktów między odmiennymi kulturowo grupami społecznymi i kręgami cywilizacyjnymi implikuje nowe możliwości (i nowe wyzwania) „rzeźby społecznej”, zarówno na pozio-

³ Przekł. K. Niziołek.

mie lokalnym, jak i ponadlokalnym, a także w świecie wirtualnym. Edukacja międzykulturowa spleta się z wychowaniem przez sztukę rozumianą w kategoriach twórczego doświadczenia opartego na wzajemności (komunikacji), empatii i otwartości na Innego. Jej zadaniem jest zaś przygotowanie człowieka do udziału w takim właśnie doświadczeniu. W deweyowskiej figurze „sztuki jako doświadczenia”, readowskim „wychowaniu przez sztukę” i beuysowskiej „rzeźbie społecznej” zakotwiczenie znajdują fundamentalne cele edukacji międzykulturowej: kształtowanie wrażliwości na drugiego człowieka, rozwijanie umiejętności komunikacyjnych czy socjalizowanie do konstruktywnego wspólnego działania. Punkt dojścia, ideał ładu społecznego, jaki dzięki realizacji tych celów ma się urzeczywistnić, wyznacza idea wielokulturowości.

Wiele wskazuje na to, że w połączeniu z celami edukacyjnymi i obywatelskimi sztuka, w takim rozumieniu, jakie proponują Dewey, Read i Beuys, skutecznie wspiera proces przechodzenia do wielokulturowości. Posłużę się tutaj dwoma przykładami, które mam nadzieję przybliżą nas do odpowiedzi na praktyczne pytanie: jak używać sztuki w edukacji międzykulturowej? Przykłady te różnią się diametralnie: pierwszy to krótkoterminowe warsztaty zrealizowane w warunkach pozaszkolnych, ale w kontekście instytucjonalnym, na styku działalności publicznej instytucji kultury i organizacji pozarządowej; drugi to długofalowa akcja społeczno-artystyczna zainicjowana przez niezależnego artystę performerera, realizowana z dużym rozgłosem i przy dużym odezwie uczestników-odbiorców, w przestrzeni publicznej, także internetowej.

Warsztaty „Kot(d) dla tolerancji”, które miałam przyjemność współprojektować i współprowadzić, zrealizowane zostały na przełomie marca i kwietnia 2011 w trybie siedmiu cotygodniowych, trzygodzinnych spotkań⁴. Udział wzięło w nich piętnaście dziewcząt w wieku gimnazjalnym, które zgłosiły się w drodze otwartej rekrutacji. Przygotowane przez prowadzących zajęcia łączyły w sobie elementy literatury, historii, teorii kultury, krajoznawstwa i sztuki. W myśl sentencji mówiącej, że kulturę trzeba przeżywać, a nie jej nauczać, próbowaliśmy użyć sztuki jako katalizatora doświadczenia. Poprzez aktywności artystyczne chcieliśmy umożliwić uczestniczkom przetworzenie ich codziennego doświadczenia oraz wiedzy zdobywanej podczas warsztatów w twórczy sposób. W efekcie stworzyły one cztery formy artystyczne: plastyczną, medialną, teatralną i rzeźbiarską, odzwierciedlające logikę zrealizowanego cyklu warsztatów.

⁴ Projekt „Kot(d) dla tolerancji” zrealizowany został przez Centrum im. Ludwika Zamenhofa i Fundację Uniwersytetu w Białymstoku. Warsztaty prowadzili: Krzysztof Bezubik, Anna Kloza, Małgorzata Niedzielko, Katarzyna Niziołek i Radosław Poczykowski.

Warsztaty osnute były wokół bajki o kocie Kolorze, napisanej przez Moisesa Gutierrez Raimundeza: niewidomy kot o imieniu Kolor (gdzie ułomność kota funkcjonuje jako figura różnicy) wyrusza w podróż i od napotkanych po drodze innych zwierząt próbuje dowiedzieć się czegoś o nich i o sobie samym. Próba komunikacji napotyka jednak na problem – zwierzęta nie bardzo wiedzą, jak się porozumieć z niewidomym kotem. Używają właściwych osobie widzącej określeń, co nie prowadzi jednak do zerwania kontaktu, lecz pogłębienia interakcji i próby przełożenia tego, co wydaje się oczywiste na inny, nieznaną kod komunikacyjny. Kot powraca do swojej jaskini usatysfakcjonowany podjętą wędrówką, bardziej ze względu na pozytywne doświadczenie spotkania, niż wiedzę, którą udało mu się uzyskać. Zatacza symboliczne koło, bo wraca do tego samego miejsca, do punktu wyjścia. Wraca jednak bogatszy o nowe doświadczenia. Czytelnik przeczuwa, że także w napotkanych zwierzętach coś się zmieniło.

Bajka była pretekstem do rozmowy o różnicy i jej społecznych konsekwencjach: nierównościach, kodach komunikacyjnych, stereotypach i uprzedzeniach, dyskryminacji, szoku kulturowym. Motywem łączącym warsztaty był za każdym razem inny „deficyt”. Na pierwszym warsztacie uczestniczki miały wykonać pracę plastyczną pokazującą cechy kota Kolora, jakich używały do jego opisu zwierzęta, ale tak, by praca była czytelna dla kogoś, kto jej nie widzi. Na drugim – tworzyły skecz radiowy: musiały zbudować sytuację spotkania międzykulturowego, ale posługując się tylko głosem i nadając spotkaniu zabawny, humorystyczny ton⁵. Na trzecim – na kanwie bajki tworzyły pantomimę (nie mogły mówić, posługiwały się wyłącznie gestem, ruchem, mimiką, kostiumem, dekoracją itp.). Na czwartym – ozdabiały rzeźbę kota Kolora (ze względów technicznych wykonaną wcześniej przez profesjonalistkę), konstruując w ten sposób czytelny dla innych symbol wartości, jakie przyswoiły w trakcie warsztatów. Te wartości uczestniczki wskazały same: „oryginalność”, „rozmaitość” (synonim różnorodności), „subkultura”, „tolerancja”, „radość”, „przyjaźń”. Uwagę zwracają szczególnie trzy ostatnie, gdyż odnoszą się do konkretnych jakości relacji międzyludzkich i towarzyszących im pozytywnych emocji. Warsztaty artystyczne przeplatane były wyjściami w teren, do meczetu, na kirkut, do Centrum Esperanto, pod wspólnym hasłem „Wyprawy kota Kolora”, podczas których uczestniczki metaforycznie stawały się kotami, takimi jak Kolor – szły w nieznaną i spotykały się z innością, po czym bogatsze o nowe doświadczenia wracały do swoich własnych światów.

⁵ W ten sposób chcieliśmy uniknąć ukazywania różnic kulturowych w perspektywie negatywnych doświadczeń, traumy, nienawiści rasowej itp.

Zorientowani na konkretne efekty praktycy zapytają z pewnością: co udało się osiągnąć w drodze tak utkanego doświadczenia artystycznego? Nie posiadamy oczywiście żadnych wyników badania porównującego stosunek uczestniczek warsztatów do innych kultur przed i po projekcie, ani w dłuższej perspektywie czasowej. Jednakże ewaluacja⁶, którą przeprowadziliśmy tuż po warsztatach, bazująca na opinii uczestniczek, dostarcza pewnych informacji na temat skuteczności naszego przedsięwzięcia. Uzyskane tą drogą wyniki pokazują, że obok wysokiej ogólnej oceny warsztatów (między 4 a 5 w skali od 1 do 5), związanej z kategorią „dobrej zabawy”, były one dla uczestniczek źródłem doświadczenia, które chciałyby powtórzyć w przyszłości. Informację tę można interpretować na dwa sposoby. Po pierwsze, warsztaty stworzyły sytuację nagradzającego doświadczenia współpracy, zdobywania wiedzy poprzez działanie, uruchomienia własnej kreatywności. Po drugie, otworzyły przed uczestniczkami nieznanę dotąd rewiry wiedzy i doświadczenia, które niejako zapraszają do dalszej eksploracji. Co istotne, wśród zaproponowanych, różnorodnych form aktywności, najbardziej interesujące dla uczestniczek okazały się zajęcia artystyczne (a wśród nich – teatralne, kiedy musiały one uruchomić swoje ciało). Wydaje się, że w tym względzie warsztaty zapełniły lukę w dostępnej im ofercie szkolnej nie tylko w zakresie uczenia wielokulturowości, ale także edukacji artystycznej – braku możliwości twórczej ekspresji. W wymiarze dydaktycznym, uczestniczki (w pytaniu otwartym, wymagającym większego zaangażowania od odpowiadającego) deklarowały, że podczas warsztatów „czegoś się nauczyły”, zaś ich konkretne odpowiedzi ogniskowały się wokół takich kategorii, jak: wiedza o innych kulturach, wiedza o własnym mieście, wiedza o tolerancji oraz – notabene – wiedza o tym, „że nie warto być uprzedzonym”. W tym miejscu należy podkreślić, że wiedza, o której mowa, przekazywana była w trakcie spotkań i wypraw w teren w formie aktywnej, ćwiczeniowej, symulującej doświadczenie kontaktu międzykulturowego w warunkach grupy warsztatowej. Tylko w niewielkim stopniu była to wiedza „książkowa”, podana w tradycyjnej, prezentacyjnej formie. Zwykle przybierała ona postać wniosków, do których w efekcie zaproponowanych aktywności, uczestniczki dochodziły same (przy wsparciu prowadzącego, zadającego na przykład dodatkowe pytania).

Zupełnie innym działaniem, choć wyrastającym z podobnych społeczno-artystycznych przesłanek, jest projekt-akcja Rafała Betlejewskiego (Betleja) „Tęsknię za Tobą Żydzie”.

⁶ Ewaluację zrealizowano metodą prostej ankiety zawierającej, obok pytań zamkniętych, także pytania otwarte, dotyczące percepcji doświadczenia, którego źródłem był udział w warsztatach. Ankiety przygotował i przeprowadził Szymon Czupryński.

„Projekt «Tęsknię...» pomyślany jest jako proces, w trakcie którego Polacy, tacy jak ja, będą mieli szansę zmierzyć się ze swoimi żydowskimi fobiami. Stąd też dość mocne środki wyrazu: anarchistyczny mural, wyrazisty dobór słów, radykalnie intymna strategia, ale także uwspólnienie doświadczenia w zbiorowych manifestacjach”⁷ [patrz: Pacewicz, 2010].

Projekt składa się z trzech elementów: (1) zbierania wspomnień o polskich Żydach; (2) wykonywania wspólnych fotografii z pustym krzesłem, symbolizującym powojenną społeczną pustkę po tej zbiorowości oraz (3) malowania na ścianach pustostanów napisu „Tęsknię za Tobą Żydzie”. Wszystkie te działania podejmuje albo sam artysta, albo uczestnicy akcji. Ich efekty w postaci tekstów i fotografii publikowane są na stronie internetowej projektu⁸. Akcja realizowana jest od 2004 roku. Całkowita liczba jej uczestników nie jest znana, ale biorąc pod uwagę liczbę sympatyków „Tęsknię...” na portalu Facebook, która zbliża się do pięciu tysięcy, można domniemywać, że jest to duża zbiorowość. Charakterystyczne, że artysta stopniowo usuwa się z pozycji animatora działania (staje się „niewidocznym”), cedując odpowiedzialność w jak największym stopniu na jego uczestników, współtwórców akcji.

„Moim celem jest doprowadzenie projektu do samodzielności, kiedy i murale, i zdjęcia powstawać będą już bez mojego udziału. Zrezygnowałem z wszelkiej stylizacji właśnie po to, by napis i zdjęcie mógł wykonać każdy. To się już dzieje”⁹.

Differentia specifica tego działania w stosunku do przedstawionego wcześniej polega na tym, że jego inicjator, jako artysta, ani nie uważa się za edukatora czy społecznika, ani nie planuje zmiany, jaka ma się pojawić w efekcie jego interwencji (nie stawia sobie celów w rodzaju uczenia tolerancji czy wielokulturowości). Odwołując się do socjologicznej teorii systemów, można by powiedzieć, że wprowadza twórczy impuls, który powoduje ruch w systemie, ale to też od innych uczestników i pozostałych elementów systemu zależy, jaki będzie finał tego ruchu, w jakim stopniu przywracanie równowagi systemu będzie się wiązało z jego zmianą. Nie oznacza to, że jego działanie nie edukuje społeczeństwa i go nie zmienia. Artysta po prostu akceptuje fakt, że efekt jego interwencji jest nieprzewidywalny¹⁰. Za przykład nieoczekiwanego wpływu

⁷ Za: www.tesknie.com

⁸ Aktualnie można na niej znaleźć ponad dwieście wspomnień i kilkadziesiąt fotografii z różnych miast.

⁹ Za: www.tesknie.com

¹⁰ Osobnych rozważań wymagałaby kwestia, na ile jest to sytuacja różna od tej stwarzanej przez nauczyciela, edukatora czy wychowawcę, na ile jesteśmy w stanie kontrolować zmiany,

niech posłuży następująca rozmowa między dziećmi, które nie brały bezpośrednio udziału w akcji:

- „– Proszę Pani ten napis był o Żydach, co ich nie ma już...
- ...bo była wojna!
- ...i o tym mówił, żeby tęsknić, bo tu stała „synagoga”.
- Wiemy, że jest taka akcja ze szkoły, ale trochę dziwnie było biegać po tym napisie.
- Teraz umyjemy, żeby nikt po nich nie deptał”¹¹.

Niewątpliwie mocną stroną akcji Betleja jest wysoki stopień jej „upublicznienia”, co ma ogromne znaczenie dla możliwości jej społecznego oddziaływania. Już sam udział w projekcie „Tęsknię za Tobą Żydzie” jest formą publicznej wypowiedzi, deklaracji, manifestacji pewnej postawy (anty-antysemickiej lub filosemickiej). Dzięki wysiłkom ze strony artysty, działanie jest też mocno uwidaczniane medialnie. Tym samym wystawiane jest na nieustanną krytykę, która generuje „wartość dodaną” projektu w postaci szerokiej dyskusji w różnych gremiach, na różnych forach, a przede wszystkim w Internecie. W tym względzie metoda Betlejewskiego bardzo przypomina *publiczne kampanie informacyjne* Suzanne Lacy¹². Oddziaływanie projektu dokonuje się więc na dwóch poziomach: (1) uczestnika, który robi sobie zdjęcie z krzesłem, pisze w Internecie o Żydzie, którego znał, maluje na murze napis „Tęsknię za Tobą Żydzie”, a więc aktywizuje się obywatelsko (intelektualnie, emocjonalnie i behawioralnie) oraz (2) widza/gapia, niekoniecznie sympatyka, w którym uruchamia się reakcja trudna do przewidzenia, ale podobnie jak na pierwszym poziomie oddziaływania, nosząca znamiona obywatelskiej. W tym tkwi, jak sądzę, potencjał edukacyjny i demokratyczny takich działań, jak „Tęsknie za Tobą Żydzie”.

jakie wywołujemy poprzez swoje działania, jaka część z nich jest efektem ubocznym, tego co robimy, jakiej części w ogóle nie jesteśmy świadomi.

¹¹ Za: www.tesknie.com. Na boisku przed gimnazjum w Cieszynie pojawił się napis „Tęsknię za Tobą Żydzie”, który z założenia miał być po pewnym czasie usunięty. Zacytowana rozmowa miała miejsce podczas jego zmywania.

¹² Lacy określała w ten sposób organizowane przez siebie wydarzenia, na które obok jej instalacji czy akcji artystycznych, składały się różne inne działania, mające na celu zwrócenie uwagi mediów i społeczeństwa na ważne, lecz przemilczane problemy społeczne. Zapraszała do współpracy organizacje społeczne, angażowała osoby publiczne, przedstawicieli władzy itp. Takie podejście miało generować szeroką dyskusję na dany temat i w konsekwencji prowadzić do zmiany percepcji, postaw, stosunków społecznych. Przykładem może być cykl wydarzeń „Trzy tygodnie w maju”, wymierzonych w problem przemocy seksualnej wobec kobiet [zob. Green, 2007: 23-38].

W kontekście doświadczeń wyniesionych z różnych projektów społeczno-edukacyjnych i społeczno-artystycznych, które realizowałam lub w których uczestniczyłam¹³, za błąd uważam zamykanie edukacji międzykulturowej w ramach instytucjonalnych, bez względu na to, czy ramy te wyznacza szkoła czy dom kultury. Dlatego kolejnym krokiem w projekcie „Kot(d) dla tolerancji” będzie publiczna ekspozycja rzeźby kota i pokazy filmu dokumentującego warsztaty. Kluczem do powodzenia misji edukacyjnej w budowaniu społeczeństwa wielokulturowego jest, moim zdaniem, działanie publiczne i w tym sensie obywatelskie. Tylko takie działanie stwarza bowiem możliwość uruchomienia szerszej reakcji społecznej, włączenia w obieg „niezdecydowanych” i „przeciwników”. Na warsztaty międzykulturowe zgłaszają się przede wszystkim osoby już przekonane, które poszukują nowych doświadczeń, alternatywnych środków wyrazu lub pogłębienia zrozumienia. Twórcza ingerencja w przestrzeni publicznej (dziś także wirtualnej) powoduje natychmiastowy ruch w systemie. Ktoś się angażuje, ktoś inny oburza. Rodzi się demokratyczna dyskusja. Głos w tej dyskusji nie musi być dźwiękiem płynącym z megafonu czy „szczekawki”. To może być „głos” napisu na murze, fotografii, rzeźby, teatralnego gestu, freestyle’owej piosenki. „Od kiedy mówię o Żydach głośno coś się jednak zmienia”¹⁴ – zauważa Betlejewski. Dlatego też powinniśmy pozwolić naszym uczniom/wychowankom być artystami – w rozumieniu Deweya, Reada, Beuysa – wypowiadać się publicznie i w ten sposób wpływać na otoczenie. Powinniśmy się też uważnie przyglądać temu, co robią artyści. Czerpać z tego inspirację i korzystać z drzwi, które przed nami otwierają, drzwi do naszej własnej kreatywności.

Bibliografia

- Becker H.S. (1982), *Art Worlds*, Berkley, University of California Press.
- Clover D.E. (2006), *Culture and Antiracisms in Adult Education: An Exploration of the Contributions of Art-Based Learning*, „Adult Education Quarterly”, No. 1.
- Dewey J. (1975), *Sztuka jako doświadczenie*, przekł. A. Potocki, Wrocław.
- Green F.V. (2007), *Suzanne Lacy’s Three Weeks In may: Feminist Activist Performance Art as Expanded Public Pedagogy*, „NWSA Journal”, No. 1.
- Hundertwasser (2007), *Window Dictatorship and Window Right*, (in:) *Hundertwasser. KunstHausWien*, Wien., tłum. cytatu, K. Niziołek.

¹³ Oprócz projektu „Kot(d) dla tolerancji” były to: „Supełek – chronimy pamięć naszego miasteczka”, „Szlak Dziedzictwa Żydowskiego w Białymstoku”, „Co nas łączy, co nas różni? Białystok i jego mieszkańcy w oczach obcokrajowców” i inne. W maju tego roku uczestniczyłam także w spotkaniu z Rafałem Betlejewskim i wspólnym zdjęciu w ramach projektu „Tęsknie za Tobą Żydzie”.

¹⁴ Za: www.tesknie.com

- Jedliński J. (red.) (1990), *Joseph Beuys. Teksty, komentarze, wywiady*, Warszawa.
- Kaczmarek J. (2001), *Joseph Beuys. Od sztuki do społecznej utopii*, Poznań.
- Pacewicz P. (2010), *Płonie stodoła*, „Gazeta Wyborcza” 20.05, dodatek „Duży Format”.
- Read H. (1976), *Wychowanie przez sztukę*, przekł. A. Trojanowska-Kaczmarska, Wrocław.
- Read H. (2002), *To Hell with Culture. And Other Essays on Art and Society*, London.
- Wesley S. (2007), *Multicultural Diversity. Learning Through the Arts*, “Directions for Adult and Continuing Education”, No. 116.
- Zinn H. (1997), *The Zinn Reader. Writings on Disobedience and Democracy*, New York.

SUMMARY**Intercultural education through art**

With a view to the development of intercultural educational practice, the article explores the connection between art and education through reference to such contemporary social thinkers as John Dewey, Herbert Read and Joseph Beuys. Seeing an artist in each and every man, the author looks into the possibilities of art in facilitating social relations in a multicultural society, namely its potential for raising intercultural sensitivity, communication and cooperation. Resorting to some examples of educational and/or artistic endeavors, she especially encourages actions in open public spaces, which prove to have a much wider social impact than, for example, extracurricular workshops.