

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXVIII: 2023

NUMER 1 (267)

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Prof. Michael Apple, the John Bascom Professor of Curriculum and Instruction
and Educational Policy Studies at the University of Wisconsin-Madison
and Distinguished Professor of Educational Policy Studies at Northeast
Normal University in China, USA i Chiny

Prof. Gert Biesta, Maynooth University, Ireland, The University of Edinburgh, UK,
the University of Humanistic Studies, Holandia

Prof. Maria Assunção Flores, University of Minho, Portugal

Prof. A. Lin Goodwin, University of Hong Kong, Hongkong

Prof. Eric Mangez, University of Louvain, Belgia

Prof. Joe O'Hara, Dublin City University, Irlandia

Prof. Qing Qu, University College London, Wielka Brytania

Prof. Barbara Schneider, John A. Hannah University Distinguished Professor
in the College of Education and the Department of Sociology, USA

Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Dr hab. Anna Odrowąż-Coates, prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki

Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXVIII: 2023

NUMER 1 (267)



Warszawa 2023

Rada Redakcyjna: **Joanna Madalińska-Michalak** (red. naczelna), **Grzegorz Szumski**, **Elżbieta Durys**,
Agnieszka Naumiuk, **Joanna Dobkowska**, **Paulina Nowak** (sekretarz redakcji)

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”,
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny,
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa,
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938
e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Authors, 2023

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Pismo objęte dofinansowaniem Ministerstwa Edukacji i Nauki w ramach programu
„Rozwój czasopism naukowych”.

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7
<http://www.wuw.pl>; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Studio DTP: **Beata Stelęgowska**

Druk i oprawa: POZKAL

Spis treści

Krystyna Milczarek-Pankowska i Joanna Madalińska-Michalak – Wprowadzenie	7
--	---

A R T Y K U Ł Y

Krystyna Milczarek-Pankowska – Alternatywa pedagogiczna w teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar	13
Mirosława Zalewska-Pawlak – O teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar. Aspekt historyczny i autobiograficzny	25
Adam Fijałkowski – Edukacja humanistyczna w myśli Ireny Wojnar – inspiracje i ich interpretacje	37
Agnieszka Izabela Piejka – Kultura pokoju w myśli pedagogicznej Ireny Wojnar. Główne inspiracje	47
Wiesław Żardecki – Od wychowania teatralnego do pedagogiki teatru (w kontekście teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar)	65
Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz – Irena Wojnar o potencjale edukacyjnym sztuki nowoczesnej. Koncepcja pedagogiczna z lat 60. XX wieku	79
Mariusz Samoraj – Działalność Ireny Wojnar na forum organizacji międzynarodowych InSEA i UNESCO	91
Justyna Żak-Szwarc – Muzeum jako trwanie obecności i jego edukacyjne możliwości . . .	105
Noty o Autorach	117

Contents

Krystyna Milczarek-Pankowska i Joanna Madalińska-Michalak – Introduction	7
--	---

A R T I C L E S

Krystyna Milczarek-Pankowska – A pedagogical alternative in the theory of aesthetic education by Irena Wojnar	13
Mirosława Zalewska-Pawlak – On Irena Wojnar’s theory of aesthetic education. Historical and autobiographical aspects	25
Adam Fijałkowski – Humanistic education in the thought of Irena Wojnar. Inspirations and their interpretations	37
Agnieszka Izabela Piejka – The culture of peace in the pedagogical thought of Irena Wojnar. Main inspirations	47
Wiesław Żardecki – From theatre education to theatre pedagogy (in the context of Irena Wojnar’s theory of aesthetic education)	65
Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz – Irena Wojnar on the educational potential of modern art. A pedagogical concept from the 1960s	79
Mariusz Samoraj – Irena Wojnar’s involvement in international organisations: InSEA and UNESCO	91
Justyna Żak-Szwarc – Museum as a duration of presence and its educational possibilities	105
Contributors to this issue	117

Wprowadzenie

W grudniu 2021 r. zmarła nestorka polskiej pedagogiki, Profesor Irena Wojnar (1924–2021), reprezentująca pedagogikę kultury, uznawana za wielką humanistkę. Twórczyni polskiej szkoły wychowania przez sztukę, opartej na interdyscyplinarnej teorii o charakterze humanistyczno-społecznym patrzyła na procesy edukacyjne przez pryzmat uwrażliwiania człowieka oraz rozwijania jego osobistej kultury rozumianej jako sposób życia. W jej myśli pedagogicznej znalazły miejsce kategorie pojęciowe ujawniające szczególne znaczenie humanistycznej wrażliwości, podkreślające umiejętność rozróżniania świata rzeczy i świata wartości. Profesor Wojnar wskazując na problemy świadczące o upadku myślenia humanistycznego w kreowaniu wizji świata, zajmowała się jego przyszłością, także w kontekście kultury pokoju jako pedagogicznego imperatywu. Problemy te ujmowała w szerokiej perspektywie humanizmu rozumianego filozoficznie i egzystencjalnie.

Nestorka polskiej pedagogiki w swojej ogromnej spuściźnie pozostawiła wiele znaczących publikacji z zakresu teorii wychowania estetycznego i pedagogiki ogólnej, takich jak: *Estetyka i wychowanie*; *Estetyczna samowiedza człowieka*; *Teoria wychowania estetycznego*; *Sztuka jako podręcznik życia*; *Humanistyczne intencje edukacji*; *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Była autorką kilkuset artykułów w czasopiśmie polskich i zagranicznych. Zainicjowała znaną serię wydawniczą *Sztuka – Kultura – Wychowanie*, w ramach której znalazły się publikacje z zakresu wychowania przez sztukę. Przetłumaczyła na język polski ważne dla nauk pedagogicznych książki. Była redaktorką naukową wielu monografii zbiorowych powstałych w ramach jej działalności w Polskiej Akademii Nauk, w Komitecie Prognoz Polska 2000 i Polska 2000 Plus.

Przez całe swoje życie Uczona była związana przede wszystkim z Uniwersyte-tem Warszawskim. Po II wojnie światowej ukończyła studia na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego ze stopniem magistra filozofii w dziedzinie pedagogiki. Natomiast stopień doktora w dziedzinie estetyki uzyskała w 1960 r. na Uniwersytecie Paryskim (Sorbona), gdzie przebywała na stypendium Forda.

Po powrocie z Francji kontynuowała pracę na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie przeszła przez wszystkie akademickie szczeble od stanowiska adiunkta, następnie docenta (habilitowała się w 1965 r.), profesora nadzwyczajnego (1976 r.) i profesora zwyczajnego (1985 r.). Profesor Wojnar była najdłużej pracującą osobą na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, uczestniczyła bowiem w powoływaniu Wydziału w roku 1953, a pracę na uniwersytecie rozpoczęła jeszcze wcześniej. Traktowała Uniwersytet jako najbliższe sobie środowisko, jak wielką rodzinę. Mówiła o tym wielokrotnie, także w czasie uroczystości wręczania jej medalu Uniwersytetu Warszawskiego, ujawniając wówczas bezpośrednio swoje emocje w personifikującym uniwersytet zwrocie inicjalnym: „Mój kochany Uniwersytecie”. Wpisywała się całą sobą w dawne uniwersyteckie idee i w etos środowiska, pracę traktowała nie jako zwykłe zatrudnienie, a jako „sposób życia”, zobowiązujący do pełnej naukowej odpowiedzialności. Przez ponad trzydzieści lat kierowała zespołem Pracowni Teorii Wychowania Estetycznego (aktualnie Zakład Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą). W księdze pamiątkowej z uroczystości otwarcia Pracowni w roku 1967 istnieją wpisy takich znakomitości, jak Władysław Tatarkiewicz, Tadeusz Kotarbiński, z którymi utrzymywała kontakt naukowy, czy Bogdan Suchodolski, którego była najbliższą współpracownicą. Uniwersytet, w jakim Irena Wojnar zaczynała pracę zmieniał przez lata swoje oblicze, ale ona niezmiennie trwała na stanowisku, przypominając o humanistycznych powinnościach ludzi nauki, w tym szczególnie pedagogów. W tym duchu wypromowała kilkadziesiąt prac magisterskich i ponad trzydzieści rozpraw doktorskich. Uczestniczyła ponadto wielokrotnie w przewodach habilitacyjnych i profesorskich w różnych ośrodkach uniwersyteckich w Polsce. Twórczyni teorii wychowania estetycznego była również związana z zagranicznymi ośrodkami akademickimi, w tym przede wszystkim we Włoszech. W latach 1986–1997 prowadziła coroczne wykłady i seminaria na uniwersytecie w Padwie. Wykłady uzyskały wydanie książkowe *Pedagogia e valori umani; 10 lezioni all'Universita degli Studi di Padova* (1990). Jej myśl pedagogiczna była tam niezwykle ceniona, stała się tematem licznych opracowań, w tym także dysertacji doktorskiej.

Profesor Irena Wojnar była bardzo aktywna na arenie międzynarodowej. Utrzymywała ożywione kontakty z różnymi organizacjami i stowarzyszeniami zagranicznymi. Była wieloletnim członkiem władz prestiżowej organizacji międzynarodowej International Society for Education through Art (InSEA), gdzie w latach 1988–1991 pełniła również funkcję wiceprzewodniczącej. Z jej inicjatywy powstał Polski Komitet InSEA (1989). Współpracowała także z UNESCO jako ekspert w zakresie wychowania przez sztukę. Była członkiem Societe Française d'Esthetique. W Polsce zasiadała w Prezydium Polskiej Akademii Nauk, w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, w Komitecie Prognoz „Polska 2000 Plus” (ostatnio jako członek honorowy). Była

również członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, Polskiego Towarzystwa Estetycznego. W roku 2019 Profesor Irena Wojnar została uhonorowana medalem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w dowód uznania jej szczególnych zasług na rzecz rozwijania nauk pedagogicznych oraz popularyzacji ich osiągnięć. Medal PTP został wręczony Pani Profesor przez Joannę Madalińską-Michalak, Przewodniczącą PTP (w latach 2014–2020) w trakcie X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, który odbył się w Warszawie.

Niniejszy numer „Kwartalnika Pedagogicznego”, poświęcony pamięci Profesor Ireny Wojnar, ukazuje się w rocznicę jej śmierci. Artykuły zawarte w tym zeszycie prezentują jej myśl pedagogiczną, wskazują na jej obecność w polskim i międzynarodowym życiu naukowym, zawierają znaczące nawiązania i inspiracje naukowe. Na ten tom składa się osiem ściśle powiązanych ze sobą artykułów.

Ten specjalny numer otwiera tekst Krystyny Milczarek-Pankowskiej pod tytułem: *Alternatywa pedagogiczna w teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar*, który powstał na podstawie badań biograficznych, analizy materiałów źródłowych oraz wspomnień własnych autorki tekstu, związanych z osobą nestorki polskiej pedagogiki. W artykule dokonano analizy źródeł koncepcji wychowania estetycznego Ireny Wojnar i jej głównych założeń. Omówiono ideę estetycznej samowiedzy w kontekście rozumienia świata i troski o jego przyszłość. Szczególną uwagę poświęcono problematyce miejsca sztuki w koncepcji pedagogicznej Wojnar. Sztuka w jej ujęciu była nie tylko narzędziem wychowania czy szerzej edukacji, lecz także wzorem funkcjonowania człowieka w świecie. Irena Wojnar przeciwstawiała się cywilizacji technicyzowanej i konformistycznej, proponując sztukę jako remedium na niepokojące zjawiska współczesności. W artykule zostały również omówione działania zmierzające do aplikacji teorii wychowania estetycznego do praktyki edukacyjnej w postaci wieloletnich kursów dla nauczycieli.

Mirosława Zalewska-Pawlak w artykule zatytułowanym *O teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar. Aspekt historyczny i autobiograficzny* stawia pytanie dotyczące aktualności i uniwersalności myśli twórczyni teorii. W artykule omówiono znaczenie jej dorobku naukowego w zakresie tej teorii w odniesieniu do polskiej, jak i europejskiej pedagogiki. Prezentowane analizy mają charakter analizy historycznej z elementami metody porównawczej. Bazę źródłową do napisania artykułu stanowiły prace Wojnar o wychowaniu estetycznym oraz jej wypowiedzi na ten temat zawarte w opublikowanych wywiadach. W wyniku analizy podkreślono znaczenie publikacji Wojnar dla przełamania jednowymiarowej pedagogiki socjalistycznej oraz dla stworzenia uniwersalnej koncepcji postawy otwartego umysłu przez sztukę, a zwłaszcza koncepcji współczesnego *homo aestheticus*. Zwrócono także uwagę na marginalizację dorobku naukowego Uczzonej w naszym kraju, dorobku który osiągnął wysoką ocenę międzynarodową, np. we Włoszech. W artykule podkreślono

trwałe wartości, jak i aktualność nowatorskich koncepcji Ireny Wojnar wynikających z humanistycznej orientacji wychowania.

Adam Fijałkowski w artykule: *Edukacja humanistyczna w myśli Ireny Wojnar – inspiracje i ich interpretacje* poddaje analizie jedno z ostatnich tekstów tej wybitnej polskiej humanistki. Autor podejmuje problematykę humanizmu i edukacji humanistycznej w ujęciu Ireny Wojnar. Swoją uwagę skupia na tych elementach humanistycznego myślenia, które pozostały dla Profesor Wojnar aktualne i ważne zwłaszcza w ostatnim roku życia.

Agnieszka Izabela Piejka w tekście: *Kultura pokoju w myśli pedagogicznej Ireny Wojnar. Główne inspiracje* podejmuje problem rozwijanej przez Uczoną idei kultury pokoju w kontekście postulatów propagowanych przez UNESCO, myśli Bogdana Suchodolskiego, tez pojawiających się w publikacjach Klubu Rzymskiego, czy poglądów Herberta Read. W artykule ukazano najważniejsze cechy kultury pokoju w rozumieniu autorki *Teorii wychowania estetycznego*, takie jak konieczność powiązania jej z powszechną odpowiedzialnością i myśleniem o przyszłości oraz z rozwijaniem w człowieku empatii, wyobraźni i wrażliwości na wartości. Wdrażanie w życie idei kultury pokoju jest według nestorki pedagogiki polskiej jednym z najważniejszych zobowiązań edukacyjnych na XXI w. Podejmowanie działań w tym prowadzi do przezwycięzania zła i budowania dobra w człowieku i w świecie.

Wiesław Żardecki w artykule pod tytułem: *Od wychowania teatralnego do pedagogiki teatru (w kontekście teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar)* przedstawia koncepcję wychowania teatralnego oraz propozycję syntezy pedagogiki i teatru, odwołując się do założeń teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar. Edukacja teatralna rozumiana jest tu jako uwrażliwianie wyobraźni na wartości obecne w sztuce teatru za pomocą sytuacji edukacyjnych przez nią wytwarzanych. Edukacja ta jest traktowana jako szczególna postać samowychowania, autokreacji osobowości czy samourzeczywistniania. Autor odślaniając powiązania i zależności między wartościami teatru a edukacją uwzględniającą kontekst kultury współczesnej, określa główny krąg zainteresowań pedagogiki teatru. Pedagogika teatru czyniąc przedmiotem zainteresowań człowieka w aspekcie teatru w jego edukacyjnym kontekście i aktualizowania potencjału osobowego obejmuje właściwy jej obszar refleksji, odmiennych od innych dziedzin studiów i badań teatru oraz zjawisk na niego wpływających i z nim związanych.

Barbara Kwiatkowska-Tybulowicz w tekście *Irena Wojnar o potencjale edukacyjnym sztuki nowoczesnej. Koncepcja pedagogiczna z lat 60. XX wieku* ukazuje wychowawcze aspekty sztuki nowoczesnej, jakie wyodrębniła Wojnar w swoich pierwszych publikacjach naukowych. W artykule zwrócono uwagę na nowatorstwo myśli pedagogicznej Ireny Wojnar i potencjał wychowawczy koncepcji wychowania przez sztukę, wprowadzonej przez nią do polskiej myśli pedagogicznej w latach 60. XX w.

W artykule omówiono relacje między estetyką i pedagogiką, zwracając uwagę na możliwości wychowawcze nie tylko sztuki „klasycznej”, ale także sztuki współczesnej. Barbara Kwiatkowska-Tybuliewicz pokazuje, że Irena Wojnar pomimo późniejszego ujmowania sztuki całościowo, we wczesnych swoich publikacjach wyodrębniała sztukę współczesną, zwracając uwagę na jej potencjał poznawczy, emocjonalny oraz twórczy. W artykule znajdują się odniesienia do współczesnych dyskusji na temat wychowawczych możliwości sztuki oraz przygotowania nauczycieli do pracy edukacyjnej z wykorzystaniem najnowszych propozycji artystycznych.

Mariusz Samoraj w tekście *Działalność Ireny Wojnar na forum organizacji międzynarodowych InSEA i UNESCO* koncentruje się na wybranych aspektach myśli i dokonaniach pedagogicznych Ireny Wojnar oraz najważniejszych faktach z jej międzynarodowej działalności i badań naukowych. Autor omawia uczestnictwo Ireny Wojnar w projektach badawczych, pełnione przez nią funkcje eksperta, a także działania organizacyjne w zakresie estetyki, pedagogiki ogólnej, dydaktyki szkoły wyższej, teorii wychowania estetycznego, kształtowania kultury pokoju na forum takich organizacji, jak UNESCO, InSEA, czy podczas Międzynarodowych Kongresów Estetyki. Artykuł powstał na podstawie analizy literatury przedmiotu, wspomnień autora z okresu 40 lat współpracy z Ireną Wojnar oraz rozmów z jej współpracownikami.

Justyna Żak-Szwarc w artykule: *Muzeum jako trwanie obecności i jego edukacyjne możliwości* koncentruje się na koncepcji muzeum i zadań pedagogiki muzealnej w teorii Ireny Wojnar oraz pism przez nią wybranych. Celem prezentowanych analiz jest refleksja nad aktualnością dwoistości trwania i zmian w przyjętym przez Irenę Wojnar rozumieniu idei Henri Bergsona w odniesieniu do wybranych problemów edukacji muzealnej. Artykuł pokazuje, że edukacja jest jednym z fundamentalnych zadań, z którymi mierzą się muzea, odkąd udostępniają publiczności swoje zbiory, zaś społeczna rola tych instytucji, ich kulturowe znaczenie i wpływ na rozwój człowieka to kwestie, które zainteresowały nie tylko historyków i filozofów, ale także pedagogów. Ważną rolę w tym zakresie odegrały teksty twórczyni teorii wychowania przez sztukę, a zwłaszcza jej praca *Muzeum czyli trwanie obecności*.

Krystyna Milczarek-Pankowska i Joanna Madalińska-Michalak

Krystyna Milczarek-Pankowska

*Uniwersytet Warszawski**

E-mail: kpankowska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-1008-7096

Alternatywa pedagogiczna w teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar**

Summary

A PEDAGOGICAL ALTERNATIVE IN THE THEORY OF AESTHETIC EDUCATION BY IRENA WOJNAR**

The aim of the article is to present the pedagogical thought of Irena Wojnar, the creator of the theory of aesthetic education, which was a specific pedagogical alternative of the second half of the 20th century. From the 1970s onwards Wojnar started to propose art as an educational tool, and in this way she opposed to the “traditional” approach to education. She claimed that education should be identified with a conscious process of self-development. She believed that apart from acquiring knowledge, it is important to develop such human dispositions as imagination, sensitivity, empathy, creativity, the activation of which contributes to the integrated growth of human personality. Wojnar pointed out that art should be treated as a remedy for the technicalised, conformist and inhuman civilisation, art should be treated as a model of human functioning in the world. Wojnar postulated a new, humanistic dimension of education, in which there is a space for upbringing leading to creative, responsible humanity. The article presents the main assumptions of the theory and ideas of aesthetic self-knowledge in the context of understanding the world and caring for its future. The paper also discusses activities aimed at the application of the theory of aesthetic education in educational practice during long-term courses for teachers. The paper is based on biographical research, analysis of source materials and the author’s own memories related to Professor Irena Wojnar.

Keywords: theory of aesthetic education, aesthetic self-knowledge, aesthetic teacher, humanistic alternatives

* Adres: Wydział Pedagogiczny, Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

*Człowiek tworzy sztukę, ale sztuka
także wyraża i współtworzy człowieka.*

Irena Wojnar

Wstęp

Irena Wojnar stworzyła polską szkołę wychowania przez sztukę, opartą na interdyscyplinarnej teorii o charakterze humanistyczno-społecznym. Koncepcja jej autorstwa, najpełniej wyrażona w książce *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki* (1976), nawiązuje do estetyki – definiującej pojęcie sztuki i rozpatrującej jej trwałość i zmienność na przestrzeni wieków, do socjologii – uwzględniającej społeczny kontekst dzieła oraz do psychologii, skupiającej uwagę na specyfice przeżycia estetycznego. W perspektywie pedagogicznej teoria ta, traktując sztukę jako narzędzie wychowania, dotyczy dwoistego procesu: wychowania *do sztuki*, tzn. kształcenia kultury estetycznej człowieka, jego wrażliwości na sztukę i piękno, wyposażanie go w umiejętność odbioru sztuki oraz – *wychowania przez sztukę*, tzn. kształtowania przede wszystkim postaw moralnych i umysłowych człowieka.

Droga dociekań naukowych Ireny Wojnar, prowadząca do wykryształizowania teorii, do usytuowania sztuki w wychowaniu, także z uwagi na jej początki w trudnych historycznie czasach, była interesująca i niezwykła. Punktem wyjścia były tajne komplety licealne w okupowanej Warszawie, a potem studia na powojennym Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego. W ich trakcie Irena Gliwickówna (później Wojnar) zetknęła się z fascynującymi intelektualistami, ukierunkowującymi jej zainteresowania na problematykę kultury i humanizmu. Następnie, dzięki otrzymaniu w roku 1958 stypendium Forda, znalazła się na Uniwersytecie Paryskim, na Sorbonie. Studia na Sorbonie pomogły jej otworzyć się już bezpośrednio na problematykę sztuki i wychowania. Pozostawała tam pod opieką naukową dwu znaczących postaci: profesora estetyki Etienne’a Sourieau i profesora pedagogiki Maurice’a Debesse’a, dzięki którym zajęła się nowoczesną estetyką jako filozoficzną refleksją o sztuce w zakresie jej oddziaływania na jednostkę. Zainteresowanie to skierowało ją następnie ku międzynarodowemu i polskiemu środowisku filozofów–estetyków. W późniejszym życiu naukowym była aktywnym członkiem Francuskiego Towarzystwa Estetycznego (Societe Francaise d’Esthetique) oraz Polskiego Towarzystwa Estetycznego, uczestniczyła także w licznych międzynarodowych kongresach estetyki.

Po powrocie do Polski, w roku 1960, z uzyskanym na Sorbonie doktoratem (na podstawie rozprawy *Situation actuelle de la jeunesse par rapport a l’art*, która następnie

ukazała się drukiem pod tytułem *Esthetique et pedagogie*, 1963¹), kontynuowała i rozwijała zainteresowanie możliwościami wychowawczymi sztuki. Inspirowała ją myśl Janiny Mortkowiczowej, Marii Grzegorzewskiej, Stanisława Ossowskiego, Bogdana Suchodolskiego oraz wielu innych polskich i światowych pedagogów i myślicieli. Stała się też bezpośrednią kontynuatorką koncepcji wychowania Stefana Szumana, autora książki *O sztuce i wychowaniu estetycznym* (Szuman, 1962) oraz myśli Herberta Reada, autora *Wychowania przez sztukę* (Read, 1976). Nawiązując do ich pionierskich rozważań na temat sztuki w wychowaniu oraz własnych badań, opracowała autorską koncepcję edukacji, która ostatecznie dała podstawy do utworzenia polskiej teorii wychowania estetycznego.

Wychowanie estetyczne było przez nią rozumiane jako element całego procesu wychowania, ale również jako element kultury jako takiej. Orientacja na świat kultury była przede wszystkim bezpośrednim wynikiem bliskiej współpracy Ireny Wojnar z Bogdanem Suchodolskim, który wywarł głęboki wpływ na jej sposób pojmowania kultury jako miejsca człowieka w świecie². Należy też zaznaczyć, że teoria wychowania przez sztukę, stanowiąca integralną część pedagogiki ogólnej, powstała na fundamencie pedagogiki kultury, z odniesieniami do europejskiego humanizmu.

Sztuka jako narzędzie wychowania oraz strategia życia

Wychowanie estetyczne, stanowiące według Wojnar wychowanie w przestrzeni szeroko pojętego świata sztuki i wartości estetycznych, rozumiane dwuzakresowo, w formule *wychowania do sztuki* zawierało cele kształtowania estetycznej kultury wychowanka, w formule *wychowania przez sztukę* – myśl o kształtowaniu postaw moralnych i umysłu jednostki, jej stosunku do świata, do innych ludzi i do siebie samego. „O ile więc wychowanie do sztuki ma charakter inicjacji kulturalnej – pisała Wojnar – o tyle wychowanie przez sztukę odnosi się w równym stopniu do interioryzowanych wartości obiektywnych, co do procesów wyzwiania wewnętrznych sił ludzkiej osobowości, sił i dyspozycji tłumionych czy wręcz niszczonech

¹ Tytuł polskiego wydania to *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964 (drugie wydanie w roku 1970). Istnieją również przekłady na język włoski i hiszpański.

² Niejednokrotnie wspominała, że pierwszy kontakt z profesorem odbył się za pośrednictwem książki jego autorstwa *Kochaj życie, bądź dzielny* (wyd. w roku 1927), która była przedwojenną lekturą szkolną. Suchodolskiego spotkała po raz pierwszy na podziemnych kompletach w przedwojennej Warszawie, by następnie, już po wojnie zostać jego studentką i asystentką, a potem najbliższą współpracownicą.

przez świat zewnętrzny i jednostronność intencjonalnych procesów edukacyjnych” (Wojnar, Pielasińska, 1990, s. 18).

Sztukę traktowała jako jeden ze sposobów zdobywania wiedzy i przekuwania jej w tzw. wiedzę osobistą. Jak bowiem wielokrotnie powtarzała, sztuka ma właściwości nadawania barw „szarej” wiedzy podręcznikowej, ukazuje fakty i wydarzenia w ich zindywidualizowanych aspektach. Podkreślała, że sztuka ułatwia procesy rozumienia, w tym treści przeżyć i doświadczeń innych ludzi, co ma w równym stopniu charakter poznawczy, jak i moralny. „Nie przypadkiem – mówiła – sztukę określono jako wycieczkę w sferę istnienia drugiego człowieka. Tego typu «wycieczka» stanowi szczególnego rodzaju ćwiczenie empatyczne, cenne dla budowania zrozumienia między człowiekiem a człowiekiem, między «ja» i «ty»” (Wojnar, Pielasińska, 1990, s. 21). Jedną z głównych funkcji sztuki jest, jak twierdziła, wyrażanie uczucia i właśnie przekazanie zrozumienia. W proponowanym przez nią modelu wychowania warunkiem niezbędnym jest osobiste przeżycie estetyczne, intensywny kontakt jednostki ze sztuką, w zintegrowanym działaniu wyobraźni, emocji i intelektu.

W teorii wychowania estetycznego sztuka jest jednak wiązana nie tylko z dziełami, lecz także z samym procesem twórczym. Sztuka bowiem, według Wojnar, to także działania ekspresyjne człowieka, w pewnym stopniu charakteryzujące każdego, nie tylko artystę, zatem widzi ona również jej rolę w pobudzaniu aktywności twórczej człowieka, od dzieciństwa po wiek dojrzały. „Sztuka, jak żaden może inny środek wychowawczy, towarzyszy człowiekowi przez całe życie, stając się źródłem wciąż nowych doznań, wciąż odnawianej wiedzy o świecie i o sobie samym, potwierdzeniem własnej osobowości w aktach twórczych” (Wojnar, 1980, s. 21).

Proponując sztukę jako narzędzie wychowania, przeciwstawiała się w latach 80. XX w. istniejącemu, tradycyjnemu podejściu do edukacji. Twierdziła, że edukacja winna być utożsamiana ze świadomym procesem autorozwoju. Podkreślała:

Przestaje być prawdą, że człowiek uczy się jedynie w szkole: edukacja traci charakter jednostronnie kierunkowy – od kogoś, kto w naturalny sposób jest «mądrzejszy», do kogoś, kto ma być «nauczony». Sytuacje wychowawcze ulegają zwielokrotnieniu i proces edukacyjny w coraz silniejszym stopniu staje się autoedukacją w tym sensie, że wymaga świadomości i aktywności ze strony ucznia czy wychowanka, który zaczyna być partnerem i podmiotem (Wojnar, 1984, s. 10).

Wskazywała na to, że poza koniecznym zdobywaniem wiedzy w różnych dziedzinach ważne jest znaczenie tych dyspozycji psychicznych, których aktywizacja może się przyczynić do zintegrowanego rozwoju wyobraźni, dyspozycji twórczych oraz życia uczuciowego człowieka. Postulowała więc, by edukacja wzięła pod uwagę kształcenie kompetencji miękkich, jak dziś byśmy je określili. Wskazywała, że trzeba „dopomóc w kształtowaniu się istoty harmonijnej, swobodnej, zdolnej do życia we wspólnocie, istoty w pełni odpowiedzialnej, umiejącej odkryć sztukę życia” (Wojnar, 1984, s. 10).

Także u progu XXI w. głosiła nieprzystawalność dominującego modelu edukacyjnego do rzeczywistości. „Diagnozy światowego kryzysu edukacyjnego wskazują na rosnącą przepaść między postępem ekonomicznym, rozwojem cywilizacji industrialnej i konsumpcyjnej a zaniedbaniami w dziedzinie edukacji i kultury” (Wojnar, 2000, s. 149). W trosce o jakość życia człowieka sugerowała wypełnienie istniejących „luk edukacyjnych” w takich dziedzinach, jak sposób widzenia świata, stosunki między ludźmi czy tożsamość osoby. Twierdziła, że: „w czasach kolejnego narastania nieprzejrzystości świata, w czasach nowego szaleństwa, teoria wychowania estetycznego proponuje kształcenie i obronę człowieka wrażliwego i poezji jego istnienia” (Wojnar, 2000, s. 149). Przeciwwstawiała się zatem przechyleniu wagi w kierunku kształcenia umysłowego z pominięciem innych ważnych dla człowieka aspektów. We wstępie do polskiego wydania książki Reada *Wychowanie przez sztukę* przywoływała znaną metaforę porównującą współczesnego człowieka do ptaka, którego skrzywiony, nierównomierny lot odbywa się za pomocą tylko jednego skrzydła intelektu, ponieważ skrzydło uczuć i wyobraźni jest okaleczone. Człowiek taki żyje w świecie, który sam stworzył i który wymaga naprawy, przebudowy, udoskonalenia. Człowiek taki wymaga nowej harmonii ze światem (Wojnar, 1976).

W jej koncepcji pedagogicznej sztuka występuje zatem nie tylko jako narzędzie wychowania, lecz także – o czym rzadko się pamięta – jako wzór funkcjonowania człowieka w świecie. Jedna z książek Wojnar, poświęcona sztuce w tej właśnie roli, nosi tytuł *Sztuka jako podręcznik życia*. Sam tytuł mógłby się dziś kojarzyć z ukazującą się na rynku wydawniczym niezliczoną ilością poradników gwarantujących spełnione życie. Jednak koncepcja Wojnar jest daleka od popkulturowego paradygmatu „sztuki życia”. Interesują ją diametralnie inne aspekty kształtowania życia, mówi, że sztuka uczy życia jako zespołu wartości nieinstrumentalnych, samoistnych, „autotelicznych”, odległych od tych, które potocznie określają powodzenie życiowe.

Sztuka jest źródłem wiedzy o świecie i o ludziach, jak i samowiedzy każdego człowieka, jej znaczenie jako podręcznika życia mieści się według Wojnar w tych trzech obszarach problemowych:

- Po pierwsze: w kręgu rzeczywistości obiektywnej, w zagadnieniach szeroko pojmowanego świata.
- Po drugie: w sferze stosunków międzyludzkich. Wojnar zauważa przede wszystkim, że właśnie problematyka stosunków międzyludzkich staje dziś w centrum ważnych spraw współczesności. Brak porozumienia i wzajemnego zrozumienia stanowi według niej następstwo cywilizacji technicyzowanej i konformistycznej, nieludzkiej. Wojnar proponuje więc właśnie sztukę jako remedium na to niepokojące zjawisko.
- Po trzecie: w sferze samowiedzy i samorealizacji człowieka. Wojnar pisała:

Mamy zatem do czynienia z jeszcze innym ujęciem możliwej interpretacji sztuki w stosunku do człowieka czy też – wiedzy o niej. Obok sztuki, będącej obrazem człowieka, obok sztuki będącej „narzędziem” jego rozwoju i sublimacji, jest sztuka „sposobem”, czyli kluczem otwierającym sekrety ludzkich doświadczeń i ich mechanizmy, jest po prostu źródłem estetycznej samowiedzy człowieka (Wojnar, 1982, s. 17).

Estetyczna samowiedza człowieka

Wojnar opisywała sztukę jako fascynujące źródło ludzkiej samowiedzy, dostarczanej przez „dzieła sztuki, zwłaszcza literackiej i malarskiej, przedstawiające zmienność sytuacji życiowych człowieka i trwałość jego ludzkiego doświadczenia, małe i wielkie dramaty, podejmowane walki, osiągnięte zwycięstwa i tracone złudzenia” (Wojnar, 1982, s. 5). Tak postrzegana sztuka bliska jest według niej filozoficznym dociekaniami nad sensem i wartościami życia. Z tego założenia wynika metodologia badań, której hołdowała, tj. rozpatrywanie sztuki w kontekście koncepcji i wizji człowieka zawartych w różnych teoriach sztuki i kierunkach estetyki.

Szczególnie bliskie jej były koncepcje odnoszące się do postulowanej wizji człowieka, człowieka przyszłości. Pisała: „Zarysowujący się model czy «ideał» człowieka jest w naturalny sposób przeniknięty wartościami moralnymi, wrażliwością, bogactwem wyobraźni, zdolnością do istnienia w sposób osobisty, a zarazem intensywny i otwarty ku wspólnotocie” (Wojnar, 1982, s. 26). Wskazywała na powiązania między sztuką a różnymi wariantami utopii: społecznych, pedagogicznych i artystycznych właśnie, pisząc:

Sztuka, uważana od najdawniejszych czasów za symbol wielkości człowieka i prawdziwych autentycznych wartości życia, kojarzona była z realizacją marzeń o lepszym życiu, które miało pojawić się bądź w efekcie przywracania ludziom wartości kiedyś posiadanych a utraconych, bądź zdobycia wartości nowych, realnych jedynie w «królestwie wolności» (Wojnar, 1982, s.11).

Zauważała, że właśnie w różnych koncepcjach filozoficznych i estetycznych sztuka postrzegana była jako istota tego, co najbardziej ludzkie, jako narzędzie przetwarzania świata, ale i czynnik samowiedzy i autokreacji.

Estetyczna samowiedza człowieka utożsamiana była z procesem poznawania człowieczeństwa idealnego. Źródła tego poznania wiodą według Wojnar od filozofów greckiej *paidei* do XX-wiecznych poglądów Reada. Wśród wyznawców zaufania do sztuki sytuowała również takich myślicieli, jak Friedrich Schiller, John Ruskin, Cyprian K. Norwid, Lew Tołstoj, czy Anatolij Łunaczarski. Dla nich bowiem sztuka wiązała się z urzeczywistnianiem ideału społeczno-moralnego, jak również z wiarą w istnienie idealnej moralnie, duchowej, wysublimowanej natury człowieka.

Według Wojnar w najgłębszej istocie sztuki, która pomaga „kierować duszami, służy ich upiększaniu czy oczyszczaniu”, znajdują się także pewne mechanizmy preedukacyjne. Uważała, że sztuka jest zjawiskiem uniwersalnym i odwiecznym w tym sensie, że odwołuje się do „trwałego pierwiastka ludzkości”, do zmysłu estetycznego, przynależnego człowiekowi. Uważała ponadto, że „ponadczasowe życie sztuki, będącej nie tylko «aktem obecności», ale nade wszystko odrębną rzeczywistością idealną, pozwala wierzyć w równie trwałe i niepodważalne wartości ludzkiej natury spełniające się w aktach dobra, prawdy i piękna” (Wojnar, 1982, s. 238–239).

Myśleniu utopijnemu kategoriami sztuki Wojnar hołdowała na wszystkich etapach drogi naukowej. Odwoływali się do niego również różni myśliciele i twórcy nie związani ze środowiskami pedagogicznymi, do których Wojnar się odnosi. Jako jednego z ważniejszych dla tego sposobu myślenia wymieniła Fryderyka Schillera, przedstawiającego w *Listach o estetycznym wychowaniu człowieka* koncepcję wewnętrznej harmonii człowieka, konieczność i potrzebę harmonizowania sprzecznych ze sobą aspektów ludzkiej natury: tego, co trwałe, duchowe, metafizyczne, z tym, co biologiczne, materialne, śmiertelne. Bliska jej była również koncepcja ocalenia człowieka przez sztukę Reada, twierdzącego, że sztuka w funkcji pobudzania wrażliwości, wyobraźni, sposobu przeżywania świata może ukształtować człowieka, który funkcjonuje dzięki różnorodności swoich dyspozycji psychicznych i nieustannie wzbogacanych możliwości.

W jej koncepcji bardzo wyraźnie podkreślona jest konieczność wyostrzonego myślenia o świecie, wychowanie przez sztukę wiązała z troską o jego przyszłość. Jeśli bowiem człowiek jest istotą twórczą, musi ponosić odpowiedzialność za skutki swoich działań. Zauważała nieustannie z troską i przerażeniem:

Świat [...] rozdarty jest różnego rodzaju konfliktami, nękającymi wszystkie dziedziny ludzkiego życia. Załamują się normy moralne i podstawowe wartości, a badacze współczesności coraz częściej wskazują na jej charakter dehumanizujący, na nowe przejawy alienacji. [...] jest to czas rozpadu i swoistej klęski człowieczeństwa, jako idei wzniosłej i uwznioślającej. Powszechnie odczuwane jest zło świata, które pogłębia zło ukryte w ludziach. Dobro ulega wyciszeniu i zagrożeniu, brak mu siły do obrony. Humanistyczna «tkanka ludzka» przegrywa w starciu z brutalnością, agresją, prymitywizmem ostentacyjnej konsumpcji (Wojnar, 2000, s. 148–149).

Jest to czas, jak postulowała Wojnar, na nowy, humanistyczny wymiar edukacji, w tym na sztukę czyli – jak twierdziła – na twórcze, odpowiedzialne człowieczeństwo.

Tak rozumianą sztukę zestawiała z propozycjami natury wychowawczej, wiążąc wartości estetyczne z kształtowaniem człowieka. W treściach z zakresu teorii sztuki dotyczących modelu czy ideału człowieka zauważała bowiem ważne,

kluczowe intencje pedagogiczne, specyficzną filozofię wychowania czy też właśnie filozofię wychowania estetycznego.

W stronę kształcenia nauczycieli estetycznych

Możliwości wychowawcze sztuki, szczególnie w kształtowaniu postaw moralnych człowieka zauważane były od dawna. Wojnar przedstawia dwa modele owego szczególnego transferu pierwiastków czy wartości zawartych w sztuce w wychowanie człowieka, w którym estetyka spotyka się z etyką. Pierwszy typ ma charakter afirmatywny i nawiązuje bezpośrednio do myśli Platona. Jest to prosty model naśladowniczy, działający na zasadzie projekcji i identyfikacji, prowadzący do kształcenia umiejętności odróżniania dobra i zła. Ten model edukacji estetycznej, który polega na przekazywaniu dobrych wzorców, sprawdza się w kształceniu młodszych odbiorców sztuki (na przykład przy wprowadzaniu dzieci w świat baśni). Model ten odrzucałby jednak dzieła sztuki nie mające jednoznacznej wymowy moralnej. Drugi typ ma charakter dramatyczny i dotyczy trudnych, skomplikowanych kontekstów etycznych, w których odbiorze konieczna jest pewna dojrzałość emocjonalna, pewien zasób własnych doświadczeń życiowych. Istotny bowiem jest tu konflikt etyczny, którego odbiorca nie przyswaja wprost, lecz na zasadzie zrozumienia i przetworzenia danych. „I w takim przecież wypadku – mówi Wojnar – należy dostrzegać oddziaływanie wychowawcze typu moralnego, jego charakter jest jednak dramatyczny, nierzadko wstrząsający” (Wojnar, Pielasińska, 1990, s. 20). Oba typy wychowania spełniają jednak ważne funkcje: typ afirmatywny prowadzi do sądów i ocen, typ dramatyczny polega na kształceniu rozumienia. Wojnar zwraca uwagę, jak ważne jest zatem stopniowanie trudności w doborze treści i w organizowaniu przeżyć estetycznych.

W kontaktach ze sztuką, w jej odbiorze i interpretacji winien pomagać nauczyciel estetyczny. W swojej koncepcji wychowania przez sztukę Wojnar doceniała rolę nauczyciela, porównując jego pracę z pracą artysty. Pisała:

Analogia między pracą nauczyciela, a pracą artysty jest frapująca. Artysta tworzy nie „na wzór i podobieństwo”, ale zgodnie z wymaganiami tworzywa, z obiektywnymi prawami świata, w którym żyje. Tworzy także i według swojej własnej wizji. Na swój sposób świat ten przetwarza, w każdorazowym akcie twórczym współtworząc jakby nieco różnego siebie. Nauczyciel także dysponuje określonym tworzywem, ograniczony jest określonymi prawami, ma szansę stworzyć nowe wartości w ludziach, a tym samym także i w swoim własnym świecie. Szansę tę może wykorzystać tym lepiej im więcej sam posiada inwencji i wyobraźni, im większą wiedzę i bogatszą wrażliwość (Wojnar, 1968, s. 144).

Nauczyciel estetyczny zatem, którego zadaniem jest uprzystępnianie sztuki, według Wojnar sam także winien być wychowywany przez sztukę. Jak bowiem

twierdziła: „Ma wiele cech prawdziwości pozorny paradoks, że realizacja wychowania przez sztukę – ludzi w naszym świecie – w znacznym stopniu uwarunkowana jest wychowywaniem przez sztukę właśnie nauczycieli” (Wojnar, 1968, s. 144).

Wprowadzając idee kształcenia nauczycieli estetycznych, Wojnar przez wiele lat (1964–1978) organizowała w ramach współpracy ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, wraz ze swoim zespołem z Uniwersytetu Warszawskiego, wakacyjne kursy dla nauczycieli (Wojnar, Witalewska, Lipowski, 2009). Były to spotkania nauczycieli różnych przedmiotów związanych ze sztuką, takich jak język polski, wychowanie plastyczne i muzyczne czy historia, a także innych wykazujących szczególne zainteresowanie zagadnieniami kultury estetycznej. Kursy te różniły się od specjalistycznych kursów doskonalenia w zakresie jednego tylko przedmiotu, z założenia poświęcano wiele uwagi różnym dyscyplinom artystycznym. Koncepcji programowej kursów przyswierała zasada integracji sztuk, zgodnie z założeniem teoretycznym, że sztuka, konkretyzowana w różnych dyscyplinach artystycznych, stanowi jedność.

Kursom, które obejmowały wykłady i seminaria, towarzyszył zawsze bogaty program artystyczny (filmy, spektakle teatralne, wystawy plastyczne, ekspozycje muzealne, koncerty). Taka koncepcja kursów stała się także praktyczną realizacją teorii wychowania estetycznego: wychowania do sztuki, czyli do uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym, oraz wychowania przez sztukę obejmującego pełnię ludzkiej osobowości, a nie jedynie kierunkowe kompetencje nauczycielskie. Wojnar wspominała po latach: „Nasza działalność od początku była pomyślana jako ważna «inwestycja» edukacyjna w osobowość nauczycieli, którzy dzięki przeżyciom estetycznym i artystycznym, mieli bogacić i wzbogacać samych siebie, w zakresie, który dziś próbujemy określić jako wrażliwość humanistyczną” (Wojnar, 2009, s. 10).

Uczestnikami kursów byli nauczyciele z dużych i małych ośrodków (w każdym roku około 60 osób), wykładowcami zaś profesorowie różnych wyższych uczelni oraz Polskiej Akademii Nauk, natomiast seminaria prowadzili współpracownicy Wojnar z Pracowni Teorii Wychowania Estetycznego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Kursy miały na celu inspirowanie i popieranie nowatorskich doświadczeń pedagogicznych, a także pogłębianie nauczycielskiej kultury. Wojnar, wracając do nich wspomnieniami, pisała:

W tamtych latach, mimo znanych trudności i ograniczeń, istniał klimat sprzyjający myśleniu i działaniu w duchu strategii humanistycznej, a humanistyczna wrażliwość była uznawana za źródło pożądanych postaw ludzkich, przede wszystkim postaw tych wszystkich, którzy realizują pracę z ludźmi i wśród ludzi. [...] Wydawało się oczywiste, że dzięki obcowaniu ze sztuką i jej uprawianiu w sposób nieprofesjonalny jednostka ludzka osiąga dyspozycje szczególnie delikatne i cenne dla stosunków między człowiekiem a człowiekiem (Wojnar, Witalewska, Lipowski, 2009, s. 11).

Słowa te odzwierciedlały jej ówczesny optymizm, zajmując się przez wiele lat problematyką wychowania przez sztukę głosiła bowiem, że służy ono obronie i edukacji ludzi wrażliwych i twórczych oraz utrwala humanistyczne wartości.

Z czasem zaczęła mówić, że świat nie spełnia pokładanych w nim oczekiwań, że staje się coraz mniej przyjazny dla człowieka. „U progu naszego stulecia artyści ze smutkiem stwierdzali, że chwieje się obraz świata i świat obrazu; my natomiast możemy dodać, że chwieje się sens wartości i wartość idei humanizmu” (Wojnar, 2000, s. 7). Tezę o kryzysie świata wartości powtarzała w trakcie licznych wystąpień, poddając krytycznej analizie współczesne zmiany w świecie. W ostatnich latach życia bardzo mocno krytykowała też tendencję „pragmatyzacji” wszelkich działań edukacyjnych, w tym podejście do kształcenia nauczycieli. Nawiązując do dawnych osiągnięć i statusu stanu nauczycielskiego, dostrzegała w najnowszych czasach jego intelektualną, moralną i materialną pauperyzację, zwracała uwagę na konieczność powrotu do wciąż aktualnych i ważnych humanistycznych wymiarów pracy i misji nauczyciela.

Zakończenie

Polska koncepcja wychowania estetycznego wiązała się w bezpośredni sposób z pedagogiczną troską o humanistyczną kondycję świata i człowieka w tym świecie. Wojnar zwracając uwagę na pogłębiający się w ciągu ostatnich dziesięcioleci kryzys wartości, zauważała, że wychowaniu przez sztukę towarzyszy nieodwołalnie wizja humanizmu tragicznego. Twierdziła także, że jest to wychowanie „absurdalne”, lecz „kluczowe”: „Absurdalne w zestawieniu z narastającymi siłami agresji i destrukcji, kluczowe w powiązaniu z wiarą w wartości najwyższego człowieczeństwa” (Wojnar, 1982, s. 11).

W poszukiwaniu humanistycznych alternatyw dla edukacji zadawała pytania o nowe przyszłościowe działania, mające na celu doskonalenie jakości edukacji w epoce globalizacji i kulturowej różnorodności. Chociaż w ostatnim okresie życia odeszła w pewnym sensie od zagadnień sztuki i wychowania, komentując jeden z ostatnich raportów UNESCO, słynną mapę drogową dla XXI w., z satysfakcją odnotowała:

Przyjęto w nim bliskie nam pluralistyczne rozumienie sztuki jako sztuk, a także założenie o cennych, ale niedostatecznie wykorzystywanych możliwościach wychowania przez sztukę. [...] Dokument przeniknięty jest optymizmem i nadzieją, zaufaniem do edukacyjnych potencji sztuki. W taki to sposób odsłania się horyzont edukacyjnych zobowiązań sztuki i estetyki, perspektywa współdziałania, wspólna droga (Wojnar, 2007, s. 875).

W słowach tych wróciła dawna utopijna wiara Wojnar w sztukę, z którą wiązała możliwość urzeczywistnienia samorealizacji człowieka, przewyciężenia jego alienacji, moralnego odrodzenia ludzkości i ocalenia świata. Wrócił „optymistyczny pogląd wynikający z zaufania do sił twórczych człowieka, potwierdzanych istnieniem i nieustannym rozwojem świata sztuki, a więc pogląd o charakterze pedagogicznym, w tym sensie, w jakim wszelkie kształcenie jest kierunkowym rozwojem ku lepszemu” (Wojnar, 1984, s. 237).

References

- Pankowska, K. (2004). Wywiad z Profesorem Ireną Wojnar. W: J. Kamińska (red.), *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia* (s. 99–119). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pankowska, K. (2009). Profesor Irena Wojnar. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Estetycznego*, 14, 1–3.
- Pankowska, K. (2017). Teoria wychowania estetycznego – prekursorzy i twórcy. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 41–55.
- Pankowska, K. (red.). (2010). *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Read, H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław: Ossolineum.
- Szuman, S. (1962). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wojnar, I. (1964). *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1968). *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wojnar, I. (1976a). *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1976b). *Wizja człowieka uskrzydlonego*. W: H. Read, *Wychowanie przez sztukę* (s. V-LIII). Wrocław: Ossolineum.
- Wojnar, I. (1982). *Estetyczna samowiedza człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1984). *Sztuka jako podręcznik życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojnar, I. (2007). *O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty*. W: K. Wilkoszewska (red.), *Wizje i rewizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, (s. 871–875). Kraków: Universitas.
- Wojnar, I., Pielasińska, W. (red.). (1990). *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia – polska koncepcja i doświadczenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wojnar, I., Witalewska, H., Lipowski, M. (2009). *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Propozycje i przypomnienia*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Mirosława Zalewska-Pawlak

*Uniwersytet Łódzki**

E-mail: mirosława.zalewska@uni.lodz.pl

ORCID: 0000-0001-9935-8659

O teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar. Aspekt historyczny i autobiograficzny**

Summary

ON IRENA WOJNAR'S THEORY OF AESTHETIC EDUCATION. HISTORICAL
AND AUTOBIOGRAPHICAL ASPECTS**

The purpose of the considerations presented here is to recall and interpret the significance of Irena Wojnar's scholarly achievements in the field of aesthetic education theory in relation to Polish and European pedagogy. The analysis undertaken is of a historical nature with elements of comparative methodology. It is based on Professor Wojnar's works on aesthetic education as well as her comments included in published interviews. Three distinct stages of her scientific creativity can be distinguished: 1. from the mid-1960s to the mid-1970s, 2. from the mid-1970s to 2000, and 3. from the year 2000 onwards. The author asks a question about what constitutes the topicality and universality of Wojnar's theory of aesthetic education. The result of the analysis highlights the importance of her publications in breaking the one-dimensionality of socialist pedagogy, creating a universal concept of an open-minded attitude through art – creating a contemporary homo aestheticus. Attention is drawn to the marginalisation of Wojnar's scholarly output, highly regarded internationally, for example in Italy. The article highlights the enduring values and the topicality of Wojnar's innovative concepts stemming from the humanistic orientation of education that is so needed at present.

Keywords: aesthetic education theory, aesthetic education, Irena Wojnar's legacy, history of pedagogical thought, aesthetics

* Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

*Pamięci profesor Ireny Wojnar
z wdzięczności za jej wielokrotne życzliwe wsparcie,
także w chwilach zwątpienia.*

Problemy wychowania estetycznego w polskiej pedagogice na przełomie lat 50. i 60.

Pierwsze publikacje Ireny Wojnar z połowy lat 60. ukazały się w okresie wielkiego zainteresowania pedagogów problematyką edukacji estetycznej. Okres między rokiem 1945 a 1965 można określić czasem troski o zachowanie tradycji wychowania estetycznego. Przede wszystkim pedagogzy kultury, jak Bogdan Nawroczyński, Bogdan Suchodolski, Stefan Szuman podejmowali problemy wychowania estetycznego. Okres względnego zainteresowania wychowaniem estetycznym można dostrzec od roku 1958, kiedy w Polskiej Akademii Nauk podjęto dyskusję na ten temat. Pojawiły się wówczas artykuły w „Ruchu Pedagogicznym” i „Kwartalniku Pedagogicznym”. Ważna była krytyczna ocena ówczesnej sytuacji w zakresie wychowania estetycznego sformułowana przez Bogdana Nawroczyńskiego (1959). Jego zdaniem poziom kultury estetycznej był tak niski, że można było mówić o kryzysie życia kulturalnego, „To prowadzi do zubożenia wewnętrznego, to degraduje w porównaniu z innymi narodami” (Nawroczyński, 1959, s. 29).

Podobne stanowisko w obronie kultury estetycznej zajęli Bogdan Suchodolski i Stefan Szuman. Suchodolski w 1959 r. przedstawił swoją koncepcję kultury estetycznej związanej ze zmieniającą się rzeczywistością społeczną i techniczną (Suchodolski, 1959). Tekst ten został wznowiony w wydanej w 1965 r. antologii *Wychowanie przez sztukę* pod redakcją Ireny Wojnar (1965).

W roku 1959 została nakreślona zmiana kierunku rozwoju wychowania estetycznego, a dla tego obszaru badań wprowadzono pojęcie *wychowania przez sztukę*. Pytanie, jakie postawił Suchodolski, wyznaczając tę nową tendencję, brzmiało: „Co może dawać sztuka ludziom współczesnym?” (Suchodolski, 1959, s. 26). W odpowiedzi sam wyznaczył trzy podstawowe funkcje wychowawcze sztuki: poznawczą, kompensacyjną i autokreacyjną.

Pojęcie wychowania przez sztukę jako integralna część wychowania estetycznego zostało wprowadzone przez Suchodolskiego niezależnie od koncepcji Reada uznanego w Europie za twórcę tej teorii. Dzieło Reada *Wychowanie przez sztukę* wydane w 1943 r. opublikowano w Polsce w 1976 r. dzięki inicjatywie Wojnar (Read, 1976). Poglądy Reada były jej bliskie i wielokrotnie je przytaczała w swoich pracach. Podkreśliła jednak oryginalność obydwu twórców i wskazała na różnice.

W ocenie Wojnar cele i treść wychowania estetycznego Suchodolski opisał w latach 1959–1968. Jego koncepcja wychowania przez sztukę wyróżniała się rozległym kontekstem naukowym uwzględniającym teorię kultury, filozofię: „a przede wszystkim pojawia się jako logiczny fragment procesu wychowawczego w obszarze kultury, którego sztuka jest istotnym składnikiem” (Wojnar, 1980, s. 236).

Nowatorstwo idei wychowania estetycznego w twórczości Ireny Wojnar w latach 60.

W połowie lat 60. ukazały się pierwsze znaczące publikacje książkowe Wojnar. Były to: *Estetyka i wychowanie* (1965); *Perspektywy wychowawcze sztuki* (1966); *Nauczyciel i wychowanie estetyczne* (1968) i wymieniona wcześniej antologia *Wychowanie przez sztukę* (1965). Towarzyszyły temu publikacje w czasopismach pedagogicznych, studiach estetycznych, także włoskich i francuskich. Istotne było prezentowanie przez Wojnar polskim pedagogom aktualnej problematyki wychowania estetycznego na świecie, na podstawie wydawnictwa *Revue d'Esthetique* oraz relacji z międzynarodowych konferencji (Piejka, 2013). Znacząca ilość i różnorodność własnej twórczości naukowej prezentowanej równolegle z ukazywaniem tendencji światowych stanowią jedną z charakterystycznych cech aktywności naukowej Wojnar. W opisywanym okresie początków jej twórczości naukowej w skali krajowej, jak i zagranicznej, nie mogła być ona niedostrzeżona przez pedagogów.

Prestiż międzynarodowy i liczne prace Suchodolskiego, zwłaszcza po tłumaczeniach jego książki *Wychowanie dla przyszłości* (1968), wzmacniały międzynarodową pozycję teorii wychowania, bowiem stanowiła ona integralną część jego pedagogiki.

Suchodolski doceniał rolę wychowania estetycznego w kształceniu ogólnym, o czym świadczą wydawane w latach 1958–1966 podręczniki pedagogiki, zawierające rozdział o wychowaniu estetycznym przygotowany przez Wojnar. Zmieniona wersja tego podręcznika pod nazwą: *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów dla nauczycieli* wydana została w 1985 r. (Piejka, 2013, s. 29). Znały się inne rozprawy i dyskusje, w których uczestniczyła – opublikowane pod redakcją Suchodolskiego. Pierwsze prace publikowane pod jego redakcją naukową lub współautorskie stanowiły dla Wojnar cenną inspirację przez wszystkie lata jej działalności naukowej.

W wywiadach Wojnar podkreślała ogromne znaczenie wsparcia i aprobaty dla swoich badań naukowych wyrażanych przez Suchodolskiego, którego określała mianem mistrza. Pisała:

Profesor był więc inicjatorem, inspiratorem, entuzjastą moich studiów i samego doktoratu, dodawał odwagi [...] miałam poczucie, że udało mi się wymyśleć coś intelektualnie i praktycznie

nowego. Dzięki studiom i książkom włączyłam się do światowego ruchu na rzecz wychowania przez sztukę (Bugaj, Kwiatkowski, Wojnar, 2005, s. 13).

W swojej analizie współczesności wskazywała na momenty i zjawiska, które aktywizowały do podejmowania wychowania przez sztukę w badaniach czy praktykach wychowawczych. Warto wspomnieć w tym kontekście pracę *Perspektywy wychowawcze sztuki* (1966) czy współautorską publikację z Suchodolskim *Nasza współczesność i wychowanie* (1972).

Okres do pierwszego wydania *Teorii wychowania estetycznego* (1976) był etapem intensywnego prezentowania różnych treści wiążących wychowanie estetyczne z kształceniem ogólnym. To wyzwalało impuls i inspirację dla pedagogów oraz nauczycieli do innowacyjnego myślenia i działania. W czasach PRL-u była to alternatywa dla poszukujących innej perspektywy edukacji wolnej od politycznej indoktrynacji. Stanowiła prezentację wolnej myśli z otwarciem na wiedzę o indywidualnym rozwoju w pedagogice socjalistycznej.

Z perspektywy historii myśli pedagogicznej XX i początku XXI w. nie było takiego pedagoga, który by jak Wojnar rozpoczynał swoją działalność naukową równolegle w dwóch nurtach: polskim i europejskim. Twórczość naukowa Uczonej, łącząca prezentacje własnych dokonań z odniesieniami do koncepcji europejskich i światowych, jest swoistym fenomenem, który wniósł polską pedagogikę w nurt europejski i światowy, w relacji sztuka–wychowanie. Pedagodzy podejmujący badania i nauczyciele realizujący w praktyce idee wychowania estetycznego Wojnar, mogli mieć podstawę, by czuć się współdziałającymi z europejskimi kolegami na rzecz edukacji przez sztukę.

W *Estetyce i wychowaniu* Wojnar zaprezentowała swoją idee przewodnią relacji człowiek–sztuka, była nią postawa otwartego umysłu. Chociaż geneza wynika z teorii filozoficznej, określając ją w kontekście pedagogicznym poprzez opis czynności psychicznych. Wydzieliła cztery czynniki, co jak zaznaczyła miało charakter metodyczny, gdyż zasadniczą cechą postawy otwartego umysłu jest jego integralność. Stanowiły je: wyostrenie sposobu postrzegania, rozszerzenie zakresu doświadczeń, wzbogacenie i pogłębienie wiedzy, postawa twórcza (Wojnar, 1964, s. 289).

Ważność i aktualność tej idei uważam za trwały i uniwersalny wkład w rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego i pedagogiki ogólnej. Należy zaznaczyć, że ten kapitał edukacyjny nie został w pełni wykorzystany. I tak, dla przykładu, sformułowana propozycja kształcenia wizualnego ukazywała współzależność między sztukami wizualnymi a wychowaniem estetycznym. Jej zdaniem, choć istnieje antynomia między perspektywą sztuki a perspektywą wypowiedzi wizualnych typu reklamy, plakat to jedną z dróg jej przezwyciężenia jest kształcenie wizualne. Obraz oprócz tego, że zawiera prezentację jakiejś rzeczywistości oraz

jej transkrypcję odnosi się, zdaniem Wojnar, do humanistycznej funkcji sztuki, ponieważ dotyczy człowieka i świata, zakodowanego w wybranym języku artystycznym (Wojnar, 1966, s. 175). Kształcenie wizualne pozostaje niestety nadal bardziej w sferze postulowanej niż realizowanej, choć żyjemy w cywilizacji zdominowanej przez obraz.

Wojnar w 2016 r. wspominając książkę *Estetyka i wychowanie*, która miała dwa polskie wydania i była przekładana na języki obce, stwierdziła, że: „jest trudno dostępna i rzadko czytana” (2016, s. 22). Uznała, że ocena jej książki dokonana przez francuskiego estetyka Etienna Souriau trafnie oddaje jej motyw badawczy. „Ideę przewodnią powiedziałbym niemal wyznaniem wiary, które głosi ta książka jest przekonanie o znaczeniu sztuki dla kształtowania człowieka, dla jego wszechstronnego rozwoju, dla wychowania «umysłu otwartego»” (Wojnar, 2017, s. 22). Autorka we wstępie do pierwszego wydania *Estetyki i wychowania* napisała: „nowoczesny sposób widzenia w społecznej i pedagogicznej przydatności estetyki pozwala na postawienie problemu «pedagogiki estetycznej», której cel określamy w naszych rozważaniach jako wychowanie postawy otwartego umysłu” (Wojnar, 1964, s. 14)

Wracając po latach do oceny koncepcji otwartego umysłu zaznaczyła, że zawarte są w niej trwałe kompetencje w rozwoju osobowym, jak: „wyrazisty i wrażliwy sposób postrzegania świata, zdolność do rozszerzenia zakresu osobowych doświadczeń, nieustanne wzbogacanie jakości zdobywanej wiedzy, twórcza wyobraźnia i kreatywna aktywność artystyczna, ogólnospołeczna. [...] Jest to możliwe dzięki sztuce, którą trzeba odczytywać jako „akt ludzki i bogactwo ekspresyjności” (Wojnar, 2017, s. 22).

Rozwój teorii wychowania na estetycznego Ireny Wojnar od połowy lat 70.

Pełny rozwój idei wychowania estetycznego Wojnar, jak i rozwój inicjatyw badawczych i edukacyjnych związanych z jej działalnością naukową nastąpił w latach 70. i można tu przyjąć cezurę zarówno powstania Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego pod jej kierunkiem, 1976 r., jak i pierwszego wydania *Teorii wychowania estetycznego* w roku 1976. Kolejne wydania książki były w latach: 1980, 1984, 1995. Pełniły one rolę podręcznika akademickiego. Ta niezwykle cenna monografia miała charakter interdyscyplinarny i dostarczała wiedzę o tradycji polskiego wychowania estetycznego, do której ich autorka nawiązywała w swojej koncepcji wychowania estetycznego. Wojnar szczególnie ceniła w polskiej tradycji interpretację sztuki jako zjawiska duchowo-praktycznego i akcentowanie jej misji moralno-społecznej (Wojnar, 1995,

s. VII). Konsekwentnie, na różnych etapach swojej twórczości przywoływała idee sztuki Cypriana K. Norwida, który wskazywał na powiązanie sztuki z pracą i moralnością.

Inną znaczącą cechą działalności naukowej Wojnar rzadko spotykaną u twórców rangi światowej było popularyzowanie znaczących teorii zagranicznych, takich autorów jak: Fryderyk Schiller, John Dewey, Maurice Debesse, Robert Gloton, Celestyn Freinet, Herbert Read. Wydawane były one dzięki jej staraniom z zamieszczonym komentarzem wstępnym, często przez nią tłumaczone. Autorka koncepcji „otwartego umysłu przez sztukę”, sama w swojej twórczości taką postawę realizowała. Dawała także innym możliwość otwarcia się na treści zawarte w oryginalnych dziełach, niedostępnych w tym okresie dla polskich pedagogów i studentów.

Wzrost zainteresowania jej działalnością naukową i dydaktyczną uwidocznił się w nurcie badawczym i eksperymentalnym na rzecz wychowania przez sztukę, w którym uczestniczyli jej współpracownicy i uczniowie. W wielu dziedzinach edukacji estetycznej: muzycznej, plastycznej, filmowej, teatralnej i literackiej, publikowano wówczas nowatorskie rozwiązania dla praktyki i ich teoretyczne uzasadnienia na rzecz wychowania przez sztukę.

Efektom ich działań była także książka *O wychowaniu estetycznym młodego pokolenia. Polskie koncepcje i doświadczenia* pod redakcją Ireny Wojnar i Wiesławy Pielasińskiej (1990). Zaprezentowano w niej zarówno edukację estetyczną w poszczególnych dziedzinach sztuki, jak i integrującą te koncepcje teorię wychowania estetycznego. Książka stanowiła nie tylko prezentację osiągnięć ruchu naukowo-badawczego i dydaktycznego wielu pedagogów skupionej wokół „szkoły Wojnar”, ale była także dowodem realizacji ważnego dla niej dążenia dołączenia teorii z praktyką.

W wywiadzie w 2003 r. wyznała: „Mnie zawsze fascynowały działania praktyczne, mimo moich zainteresowań problematyką teoretyczną. [...] Wbrew dzisiejszym ocenom istniały bardzo ciekawe doświadczenia praktyczne, w tak zwanym terenie, w zakresie wychowania estetycznego, edukacji kulturalnej” (Wojnar, 2003, s. 22).

W *Teorii wychowania estetycznego* ukazana została zarówno historia edukacji estetycznej polskiej i europejskiej, jak i współczesne tendencje jej rozwoju, łącznie z koncepcjami amerykańskimi. Jak wynikało z dokonanej wówczas prezentacji i interpretacji, wychowanie estetyczne rozumiane jako proces całościowy, stanowi określoną orientację działalności wychowawczej, inspirowanej przez pedagogikę humanistyczną. Teoria wychowania estetycznego przedstawiona w ostatnim wydaniu tej książki, obejmuje: „refleksję o sztuce i refleksję o człowieku” stanowi skromną próbę uzasadnienia sensu i treści kształcenia i samokształcenia istoty ludzkiej, dzięki bogactwu wartości zawartych w różnych dziełach czy wytworach artystycznych, pobudzających doznania estetyczne, a także dzięki różnym rodzajom indywidualnej, swobodnej aktywności twórczej ludzi niebędących artystami” (Wojnar, 1995, s. 11). W ocenie Wojnar szczególnie ważne w tym czasie idee jak:

kreatywność i podmiotowość, zostały mocno zaakcentowane w teorii pedagogicznej przez twórców wychowania przez sztukę.

Charakterystycznym i oryginalnym w teorii wychowania estetycznego Wojnar jest mocne podkreślenie znaczenia funkcji poznawczej sztuki, zaprezentowane między innymi w pracach: *Estetyczna samowiedza człowieka* (1982) i *Sztuka jako podręcznik życia* (1984). Samowiedza w jej definicji to: „Wiedza o samym sobie, wiedza intymna, osobista osiągnięta niejako od wewnątrz w procesie tworzenia sztuki lub jej przeżywania, dzięki doświadczeniu łączącemu doznania i działanie estetyczne (Wojnar, 1985, s. 5).

Koncepcja sztuki jako podręcznika życia jest propozycją samoedukacji zmierzającej do udoskonalenia sztuki życia, samorealizacji w trzech podstawowych kręgach rzeczywistości: obiektywnej, międzyludzkiej i autorefleksyjnej (Wojnar, 1984, s. 236). Wojnar podkreśliła, iż sens sztuki w życiu człowieka sprowadza się do aktywizacji samowiedzy i samoedukacji. Sztuka ułatwia te procesy poprzez wzmacnianie autentyczności osobowych doświadczeń, kreatywnie przeżywanego własnego życia i intensyfikacji odczuwania wspólnotowości. Otwiera przy tym przestrzeń samorealizacji w aktach ekspresji.

Należy stwierdzić, że w latach 80. Wojnar zaproponowała koncepcję człowieka integralnego poprzez sztukę, którą można uznać za koncepcję homo aestheticus i to na długo przed propozycjami estetyków: Wolfganga Welscha, Richarda Shustermana czy Ellen Dissanayke. Potwierdzenie stałego odniesienia sztuki do relacji z człowiekiem w jego osobowym wymiarze można odnaleźć w publikacji Wojnar z 2017 r.: „Sztuka/sztuki pojmowana jako wielokrotność ekspresji życia odsłania bogactwo możliwości poszukiwania przez konkretnego człowieka, własnej prawdy moralnej, poczucia odpowiedzialności i wskaźników postępu” (Wojnar, 2017, s. 32). Innym argumentem na rzecz słuszności przypisaniu Wojnar koncepcji homo aestheticus było stanowisko jej uczniów i współpracowników. Doceniając głęboko humanistyczny wymiar tej teorii, księdze jej dedykowanej nadali tytuł: *Świat człowieka – świat sztuki* (1996).

W poszukiwaniu tożsamości przedmiotowej dla edukacji estetycznej w XXI w.

W wydanej w 2000 r. książce *Humanistyczne intencje edukacji* Wojnar stwierdziła, że wychowanie estetyczne wymaga rozstrzygnięć treściowych i metodycznych. Kilkanaście lat później odniosła się do dokumentu UNESCO *Mapa drogowa dla edukacji artystycznej* (2006), którego motywem powstania było, jej zdaniem, niedostateczne wykorzystanie możliwości wychowania przez sztukę. Z treści tego dokumentu

w jej ocenie wynika zobowiązanie do silniejszych powiązań między sztuką, kulturą i edukacją (Wojnar, 2016, s. 167). Warto podkreślić, że w dokumencie użyto pojęć „edukacja do sztuki” i „edukacja przez sztukę” pojmowanych analogicznie jak w polskiej terminologii.

W 2017 r. w publikacji związanej z jubileuszem Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego napisała, iż w zupełnie innej społeczno-cywilizacyjnej perspektywie powraca pytanie o „człowieka integralnego”, a także pytanie o niekonwencjonalne metody i sytuacje pedagogicznego działania, które sprzyjać będą procesowi jego rozwoju i samorozwoju. W konkluzji dodała: „może zamiast «teoria wychowania estetycznego» czy nawet «teoria wychowania przez sztukę» powinno by to być «pedagogika mikrohumanizmu» taka teoria trafniej określa «interdyscyplinarne powinności edukacji» (Wojnar, 2017, s. 35).

Pisząc o mikrohumanizmie przywoływała z włoskiej literatury pedagogicznej, pracę Duccio Demetrio, który w tytule swojej książki użył słowa micropedagogia. Co, jak wyjaśniła, oznacza zainteresowanie jakością życia, jakością z kolei oznacza oryginalność, niepowtarzalność, wyjątkowość – stanowi atrybut nieskończonego i otwartego bogactwa twórczych istot ludzkich. Ma swoje źródło: „w mikroświatach, czyli w mikrorzeczywistości” (Wojnar, 2016, s. 182). Jest to w jej opinii propozycja wzmocnienia pedagogiki podmiotu ukierunkowana na samorozwój, samokształcenie, pełny rozwój homo humanus.

Wojnar w poszukiwaniu nowej formuły dla teorii wychowania estetycznego zwróciła uwagę na propozycję edukacji estetycznej Mario Genariego (1994). Książka zawiera propozycję struktury teoretycznej wychowania poliestetycznego. Kształcenie estetyczne, według Genariego, powinno wprowadzać do przeżywania wydarzeń estetycznych w praktyce kulturowego zróżnicowania, pobudzając postawę krytyczną i poszukiwania ekspresyjno-komunikacyjne (Wojnar, 1995, s. X). Szerzej o koncepcji Genariego Wojnar napisała w książce *Humanistyczne intencje edukacji* (2000, s. 172). Genari uważał, że każdy zabytek, każdy fragment urbanistyki należy odbierać jak opowieść: „każda jest tekstem zamkniętym w swych mechanizmach generatywnych i percepcyjnych, każda jest tekstem, który może być interpretowany” (Genari, 1994, s. 24.). Trzeba także zaznaczyć, że Genari znał i cenił teorię wychowania estetycznego Wojnar przywołując właśnie w tej książce dwie jej publikacje: *Estetica i pedagogia* (1970) oraz publikację z czasopisma *Rivista di estetica* (1970).

W wydanej w 2007 r. monografii zbiorowej z estetyki, Wojnar w rozprawie na temat: *O edukacji estetycznej. Głos pedagoga-humanisty* wznowionej w 2016 r., rozważała znaczenie edukacji estetycznej w XXI w., co oznacza, że nie wykreślała tego pojęcia ze swojej twórczości. Odniosła się również do teorii wychowania estetycz-

nego, to świadczy, że jej pytanie o zmierzch czy szansę edukacji estetycznej było od początku XXI w. trwale otwarte.

Śladami włoskich inspiracji teorią wychowania estetycznego Ireny Wojnar

Współpraca naukowa i dydaktyczna z włoskimi pedagogami na uniwersytecie w Padwie była przedstawiana przez samą Wojnar, jak i zaznaczana w opracowaniach o jej twórczości. Nieco mniej znane jest oddziaływanie jej teorii wychowania estetycznego na pedagogów z innych ośrodków naukowych Włoch. Wojnar opublikowała kilkanaście artykułów i rozpraw w wydawnictwach włoskich. Z kolei pierwsza jej publikacja o włoskich pedagogach ukazała się w 1957 r., gdzie dokonała przekładu fragmentu pedagogiki Luigiiego Volpicelliego. W antologii *Edukacja przez sztukę* w 1965 r. przedstawiła problemy edukacji estetycznej we Włoszech na podstawie fragmentów twórczości Volpicelliego i Marii Signorelli. Volpicelli był założycielem czasopisma: „I Problemi della Pedagogia”, które po latach przejął syn, Ignazio Volpicelli na jego łamach Wojnar również publikowała.

W latach 70. i później, po ukazaniu się jej książki i artykułów we Włoszech, wielu pedagogów, jak: Sergio Baratto, Carlo Piantoni, Cesare Golfari, Ignazio Volpicelli, Mauro Laeng powoływało się na jej teorię wychowania estetycznego w poszukiwaniu bardziej nowatorskich. W literaturze pedagogicznej są opracowania na temat inspiracji włosko-polskich teorią wychowania estetycznego (Zalewska-Pawlak, 2001, 2017). Wojnar przedstawiała koncepcje pedagogiczne wielu z nich zarówno w *Teorii wychowania estetycznego*, jak i na łamach czasopism (Piejka, 2013).

Teoria wychowania przez sztukę Wojnar uznana została we włoskiej pedagogice za ważną część dziedzictwa europejskiego. Baratto w 1982 r. napisał:

[...] estetyczność jako naturalna okoliczność twórczości człowieka znalazła potwierdzenie w argumentacji filozoficznej R. Garaudy. Czy T. W. Adorno, psychologicznej Ch. Valentino czy R. Arnheima. W pedagogice współczesnej podjęli rozważania nad estetycznym atrybutem wychowania: m.in.: Robert Gloton, Giovanni M. Bertin, Irena Wojnar (Baratto, 1982, s. 437).

Kilka lat później znana i ceniona psycholog sztuki Lucia Pizzo Russo, wysoko oceniła systematyzację rozbitej teoretycznie edukacji estetycznej, dokonaną przez Wojnar. Pizzo Russo opisała dwa jej ujęcie przedmiotowe: wychowanie do sztuki i wychowanie przez sztukę. Zgodziła się z opinią Wojnar, że współcześnie to wychowanie przez sztukę stanowi odpowiedź na problemy edukacyjne. „Choć pozornie jest to propozycja instrumentalnego wykorzystania sztuki, to jednak sta-

nowi w istocie koncepcję homo aestheticus, kształconego nie tylko przez wartości historycznie przynależne sztuce, na poziomie estetycznym, ale przede wszystkim przez wrażliwość i twórczość” (Pizzo Russo, 1986, s. 35). Niezależnie sformułowane opinie Pizzo Russo i Autorki o stworzeniu przez Wojnar pedagogicznej koncepcji homo aestheticus wskazuje na podobne odczytanie jej dorobku naukowego w polskiej i włoskiej pedagogice.

Na zakończenie warto zacytować jeszcze jeden fragment z książki Pizzo Russo: „dla dostrzeżenia różnorodności wkładu edukacji estetycznej w kształcenie człowieka odsyłam do Ireny Wojnar” (Pizzo Russo, 1986, s. 45).

Zakończenie

Zaprezentowane rozważania o teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar mają charakter metateoretyczny, nie są one bowiem tylko skróconą rekonstrukcją przeszłości, jej dorobku naukowego, ale wprowadzają także zachętę do dyskusji o teraźniejszości. Powinny skłaniać do refleksji o konsekwencjach wypierania podstaw teoretycznych, interdyscyplinarnych w relacji człowiek–sztuka, w dominującej obecnie tendencji badań empirycznych, wąsko specjalistycznych odnoszących się do wybranych funkcji sztuki. Przypomnienie dorobku naukowego Wojnar nie wynika wyłącznie z troski o zachowanie i ciągłość tradycji, ale z niepokoju o fragmentaryzację problemów edukacji estetycznej. Następuje przejmowanie jej zakresów przedmiotowych przez estetykę, socjologię sztuki, pedagogikę twórczości, arteterapię. Teoria wychowania estetycznego Wojnar jest doskonałym przykładem twórczości pedagogicznej o charakterze interdyscyplinarnym.

Edukacja estetyczna, była, jest i powinna być humanistyczną orientacją pedagogiczną. W konkluzji przytoczę cenioną przez Wojnar myśl Hansa Georga Gadamera: „W dziele sztuki spotykamy się z czymś bliskim, a jednocześnie to zetknięcie w zagadkowy sposób wstrząsa nami i burzy zwyczajność. W radosnej i strasznej grozie dzieło sztuki oznajmia: to jesteś ty – ale mówi także: Musisz zmienić swoje życie” (Wojnar, 1984, s. 6).

References

- Baratto, S. (1982). *Estetica educazione*. W: G. F. Arcais (red.), *Nuovo dizionario di pedagogia*. Roma: Paoline.
- Bogaj, A., Kwiatkowski, S. M. (red.). (2003). *Pedagodzy o sobie i o pedagogice*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Genari, M. (2007). *Educazione estetica*. Milano: Bompiani.

- Nawroczyński, B. (1959). O wychowaniu estetycznym. Sprawozdanie Wydziału Nauk Społecznych PAN. *Kwartalnik pedagogiczny*, 1, 26-39.
- Piejka, I. (2013). *Irena Wojnar – monografia bibliograficzna*. Warszawa: Elipsa.
- Pielasińska, W., Wojnar, I. (red.). (1990). *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia – Polska koncepcja i doświadczenia*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Pizzo Russo, L. (1986). *Arte educazione estetica. Processi mentali*. W: P. Russo (red.), *Educazione estetica*. Palermo: Aesthetica Edizione.
- Read, H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław: Ossolineum.
- Suchodolski, B. (1959, 1968). *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Suchodolski, B. (1959). Współczesne problemy wychowania estetycznego. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 4–21.
- Suchodolski, B., Wojnar, I. (1972). *Nasza współczesność i wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Volipcelli, L. (1957). Rozwój nauk pedagogicznych we Włoszech, tłum. I. Wojnar. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 105–112, 17–38.
- Wojnar, I. (1964). *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1966). *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (1976, 1984, 1994). *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojnar, I. (1982). *Estetyczna samowiedza człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojnar, I. (1984). *Sztuka jako podręcznik życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojnar, I. (2007). O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty. W: K. Wilkoszewska (red.), *Wizje i rewizje. Wielka księga estetyki w Polsce*. Kraków: Universitas.
- Wojnar, I. (2016). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Wojnar, I. (2017). Zakład teorii Wychowania estetycznego na Uniwersytecie Warszawskim 1967-2007. Nadzieje – spełnienia – porażki. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 17–38.
- Wojnar, I. (red.). (1965). *Wychowanie przez sztukę*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Zalewska-Pawlak, M. (2001). *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zalewska-Pawlak, M. (2017). *Sztuka i wychowanie w XXI wieku. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Adam Fijałkowski

Uniwersytet Warszawski*

E-mail: a.fijalkowski@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-1049-875X

Edukacja humanistyczna w myśli Ireny Wojnar – inspiracje i ich interpretacje**

Summary

HUMANISTIC EDUCATION IN THE THOUGHT OF IRENA WOJNAR –
INSPIRATIONS AND THEIR INTERPRETATIONS**

The aim of the article is to show the differences in the method of understanding of key terms in humanistic pedagogy, in particular the concept of humanism in an educational context. The author of the article conducted several dozen conversations with Irena Wojnar (1924–2021). Records of these conversations have been published, among others, in the *Kwartalnik Pedagogiczny* since 2014, as well as in the form of a joint monograph *Humanistyczne alternatywy pedagogów* [Humanistic alternatives of pedagogues]. Irena Wojnar presented a methodological approach close to the reasoning of Bogdan Suchodolski (1903–1992) and his concept of “humanistic pedagogy” (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*) and “humanistic values” in education. On the other hand, the author of the text takes a stance close to the historian’s workshop, based on the criticism of the historical source, contextualisation, philological semantic analysis. The combination of these two perspectives of looking at humanistic values in the discourse on education, the search for *loci communes*, resulted in a series of intellectual dialogues, specific pedagogical *colloquia*, and the resulting publications that bring us closer to an attempt to understand humanistic pedagogy according to the needs and challenges of the 21st century.

Keywords: humanism, education, Irena Wojnar, Vives, Pico della Mirandola

* Adres: Wydział Pedagogiczny, Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Humanistyczne podstawy pedagogiki według Ireny Wojnar

Irena Wojnar poświęciła rozumieniu humanizmu i edukacji humanistycznej wiele swoich publikacji. Omówienie, choćby pobieżne, wszystkich tych dłuższych lub krótszych tekstów wymagałoby opracowania obszernej monografii. Trudno w krótkim z natury rzeczy tekście ująć wszystkie możliwe interpretacje humanizmu w myśli Autorki (Piejka, 2013). Najważniejsze wątki humanistycznego myślenia Ireny Wojnar pozostały przez wiele dziesięcioleci niezmienione, wpisywały się w szeroko rozumianą pedagogikę humanistyczną, reprezentowaną w Polsce m.in. przez Bogdana Suchodolskiego, a wcześniej przez Sergiusza Hessena i wielu innych. Czynne kształtowanie postawy humanistycznej człowieka było także podstawą teorii wychowania estetycznego, kreatywnego wychowania przez sztukę i dla sztuki. W artykule tym skupię się na ostatnich tekstach profesor Wojnar, na elementach humanistycznego myślenia, które pozostały dla Autorki aktualne i ważne zwłaszcza w 2021 r., to jest ostatnim roku jej życia.

W ostatnim, opublikowanym już pośmiertnie tekście Wojnar, pisząc o ambiwalencjach jako uniwersalnej problematyce i mądrości życia w kontekście humanistycznych ambiwalencji globalizacji, podkreśliła, że „humanistyczny, to znaczy naznaczony piętnem kreatywności człowieka ingerującego w świat zastany, otwartego na działanie w świecie, który się tworzy” (Wojnar, 2021, s. 181). Bardzo ważne było dla Ireny Wojnar skierowanie uwagi na aktywne działanie człowieka w „świecie zastanym”. Ten „świat zastany” może być zły albo z powodu „zła w człowieku”, albo w sposób nieintencjonalny i nieświadomy w wyniku działań ludzi. Autorka odwołała się do renesansowego traktatu *Mowa o godności człowieka* (*Oratio de hominis dignitate*, 1486) Giovanni Pico della Mirandoli (1463–1494) pisząc, że: „wskazuje w nim na nieskończoną siłę twórczą człowieka zdolnego stawać się tym, kim chce, a także powoływać do życia nowe wspaniałe dokonania, potwierdzające jego znaczenie i wielkość każdej ludzkiej istoty” (Wojnar, 2021, s. 182). Warto w tym miejscu wspomnieć, że o znaczeniu tego tekstu w narodzinach nowożytnej filozofii człowieka w XV–XVI w. pisał wcześniej m.in. Suchodolski (1968, s. 167–173).

Chciałbym zwrócić uwagę na fragment źródła, czyli tekstu Giovanniego Pica della Mirandoli, o którym dyskutowaliśmy wielokrotnie z profesor Wojnar:

Właśnie ona [filozofia moralna – przyp. AF] jeśli tylko nasz człowiek poprosi wrogów o rozejm, uśmierzy szaleńcze napady różnorakiej bestii, lwie kłótnie, gniew i wściekłość. Wtedy, jeśli słusznie sobie doradzając, zapragnęlibyśmy bezpieczeństwa niewzruszonego pokoju, nastanie on i szczerze spełni nasze pragnienia. [...] Dialektyka powściągnie niepokoję rozumu zatrwożonego i pochłoniętego zapasami słownymi i pokrętnymi sylogizmami. Filozofia przyrody uśmierzy spory i niezgodę opinii, które zewsząd nękają, rozdzierają i szarpie niespokojną duszę. Lecz powściągnie je w ten sposób, każąc nam jednocześnie pamiętać o tym, że wedle Heraklita

przyroda została zrodzona z wojny i dlatego Homer nazywa ją walką. I dlatego właśnie w niej nie możemy osiągnąć prawdziwego ukojenia i trwałego pokoju (Pico della Mirandola, 2010, s. 57).

Na podstawie m.in. tego tekstu źródłowego Wojnar budowała swą myśl o wychowaniu dla pokoju, a jednocześnie o wewnętrznym pokoju w człowieku, jaki jest niezbędny dla zachowania pokoju zewnętrznego między ludźmi i narodami. To człowiek jako „mikrokosmos” jest czynnikiem sprawczym w świecie. Słowa Pica della Mirandoli można zinterpretować w taki sposób, że od osobowości i godności indywidualnego człowieka zależy los zarówno jego, jak i innych ludzi. Stąd odpowiedzialność za świadome kształtowanie osobowości człowieka. Jest to myślenie na wskroś humanistyczne, renesansowe.

Innym bardzo ważnym dla Wojnar renesansowym tekstem źródłowym, do którego niejednokrotnie odwoływaliśmy się podczas naszych spotkań, jest *Bajka o człowieku* Jana Ludwika Vivesa (1492–1540). Autor ten znany jest czytelnikowi polskiemu jako pedagog przede wszystkim dzięki traktatowi *O naukach* (*De disciplinis*) z 1531 r., którego część drugą zatytułował *O podawaniu umiejętności* (*De tradendis disciplinis*) (Vives, 1968), a także traktatowi o potrzebie polityki społecznej państwa *O wspomaganiu ubogich* (*De subventionem pauperum*) (Vives, 1993). Warto może w tym miejscu dodać, że Vives publikował również podręczniki szkolne, które w epoce przyniosły mu dużą sławę, a także, że sam był nauczycielem (Fijałkowski, 2012, s. 114–124). Wróćmy jednak do *Bajki o człowieku*, która w kontekście humanistycznego myślenia edukacyjnego Wojnar wydaje się najważniejsza. Czytamy w niej o uczcie, którą na Olimpie urządziła Junona w dniu swoich urodzin. Na ucztę bogów zaproszono także Człowieka:

Kiedy bogowie oglądali Człowieka i uściskali jako swego brata [...], nie mieli dlań dość słów uwielbienia z tytułu jego podobieństwa do nich samych i do ojca [Jowisza – przyp. AF]. Kontemplowali szczególnie po szczególe wszystkie sekrety ludzkiej natury, większą mając z tego przyjemność aniżeli z oglądania wszystkich sztuk. [...] I w rzeczy samej, był u człowieka rozum pełen mądrości, roztropności, wiedzy, rozum tak płodny, że sam z siebie wydawał na świat co niemiara różnych cudów. Jego wynalazkami były miasta i domy, on sprawił, że wykorzystane zostały rośliny, kamienie i kruszce, że nazwami oznaczone zostały wszystkie rzeczy. To ostatnie stało się szczególnym powodem podziwu dla mądrości Człowieka. Następną i niemniej ważną rzeczą było to, że niewielką liczbą liter zdołał objąć niezmierną różnorodność brzmień ludzkiego głosu. Dzięki literom tym spisana została cała mnogość nauk, nie wyłączając religii [...]. Ta jedyna rzecz, której nie sposób odnaleźć u żadnej innej istoty poza Człowiekiem, wskazuje na jego pokrewieństwo z bogami. Atoli z wszystkich tych wynalazków niewiele byłoby pożytku, gdyby nie doszła jeszcze pamięć, ów skarbiec i skład na wymienione wyżej boskie rzeczy. [...] Bogowie pozierali na te i inne dziwy z ciągłym niedosytem. Podobnie jak ci, co rozkoszują się, kontemplując w zwierciadle swe piękne odbicie [...] dostrzegając w Człowieku odbicie samych siebie i ich ojca-Jowisza (Vives, 1968, s. 345).

Istotą człowieka jest, że podobny jest bogom i potrafi grać wszystko i najlepiej czuje się w swej „masce”, to znaczy w tej własnej postaci, która mu pozwala być wszechstronnym aktorem w teatrze tego świata. Jest to rzeczywiście ogromne docenienie, wręcz ubóstwienie człowieczeństwa i wydaje się kwintesencją renesansowego humanizmu. Na tę koncepcję wielkości człowieka w *Bajce o człowieku* zwracał również uwagę także Suchodolski (1968, s. 345–346).

Wychowanie humanistyczne według Gelliusza

Piszącemu te słowa wydaje się jednak, że dla głębszego zrozumienia, jakie były korzenie przedstawionego tu renesansowego rozumienia humanizmu, konieczna jest próba odczytania tekstów klasycznych, starożytnych, że nie wystarczy studiowanie tekstów autorów renesansowych, ponieważ nawiązywali oni w dużej mierze i interpretowali zrozumiałe dla nich teksty starożytne. Przytoczę dla przykładu dwa teksty starożytne. W drugim wieku n.e. Aulus Gelliusz (ok. 123–165 r.), rzymski pisarz i erudyta studiujący w Atenach, wyjaśniał w *Nocach Attyckich* różnice semantyczne między słowami greckimi *philanthropia* i *paideia* oraz łacińskim *humanitas*. Pisał¹:

[...] to, co Grecy nazywają «paideią», my nazywamy: «erudycją i kształceniem w dobrych sztukach». Ci, którzy ich szczerze pragną i szukają, są prawdziwymi ludźmi [*maxime humanissimi*]. Ta bowiem wiedza i nauka szkolna spośród wszystkich żyjących zwierząt dana jest jedynie człowiekowi i dlatego nazywana jest *humanitas* (Gellius, 1968, s. 399–400; tłum. AF).

Łacińskie *humanitas* więc, to umiejętność bycia człowiekiem, człowieczeństwo. W drugim wieku n.e. znaczyło tyle, co gorące pragnienie osiągnięcia *paideia*, bo tylko ludzie, dzięki nauce szkolnej, są w stanie ją zdobyć i tym różnią się od zwierząt.

Wychowanie humanistyczne według Kwintyliana

W pierwszym wieku n.e. Kwintylian, pisząc o szkole gramatycznej, a więc literackiej (z grec. *gramma*, z łac. *littera*), zaznaczył, że chłopcy przed przejściem do szkoły „zawodowej”, czyli retorycznej, osiąść muszą umiejętności literackie. Kwintylian pisał²:

¹ W oryginale: [...] *quod Graeci παιδείαν uocant, nos eruditionem institutionemque in bonas artis dicimus. Quas qui sinceriter cupiunt adpetuntque, ii sunt maxime humanissimi. Huius enim scientiae cura et disciplina ex uiuentibus animantibus uni homini data est idcircoque 'humanitas' appellata est* (Gellius, 1968, s. 399–400).

² W oryginale: *Haec de grammaticae, quam brevissime potui [...]. Nunc de ceteris artibus, quibus instituendos, priusquam rhetori tradatur, pueros existimo, strictim subiungam, ut efficiatur orbis ille doctrinae, quem Graeci ἐγκύκλιον παιδείαν vocant* (Quintilianus, 1907, s. 56.).

Dotychczas mówiłem o gramatyce³, przedstawiając rzecz możliwie najzwięźlej [...]. Teraz dołączę do tego krótki zarys pozostałych umiejętności, które chłopcy powinni moim zdaniem opanować, zanim przejdą do retora⁴, osiągając tym sposobem w wykształceniu pewną zamkniętą całość [dosłownie łac. *orbis*, czyli krąg, grec. *enkyklios* – przyp. AF], nazywaną przez Greków wykształceniem ogólnym, *enkyklios paideia* (Kwintylian, 2005, s. 111; tłum. AF).

W ślad za tym fragmentem następuje uzasadnienie dodatkowego, poza obowiązkowym kształceniem literackim, nauczania muzyki (do śpiewania poezji według zasad metryki) i geometrii.

Po zdobyciu tego „kręgu nauk” chłopiec może przejść na naukę „zawodu” do retora. Kwintylian zadaje w tym miejscu pytanie retoryczne⁵:

Otóż pytamy, kiedy należy uważać chłopca za **dojrzałego** [wyróżn. – AF] do nauki retorycznej. Bo tutaj powinno się brać pod uwagę nie tyle wiek ucznia, ile raczej stopień jego zaawansowania w nauce. Żeby więc nie rozwódzić się zbyt długo nad tym problemem, kiedy go należy oddać na naukę do retora, myślę, że odpowiedź sformułować można tu najlepiej w ten sposób: wtedy, kiedy będzie do tego przygotowany (Kwintylian, 2005, s. 145).

Zwróćmy uwagę, że zdobycie owej *enkyklios paidei* jest czasem kształcenia, zanim chłopiec będzie dojrzały (łac. *maturus*). W klasycznych tekstach starożytnych na temat *humanitas* nie ma mowy o afirmacji człowieczeństwa, antropocentryzmie itp. To są późniejsze interpretacje z XV–XVI, a później XIX w., co postaram się ukazać.

Humanizm szkolny

Cytowane tu słowa Kwintyliana stały się podstawą *studia humanitatis* – szkoły i wykształcenia humanistycznego w dobie renesansu (Kristeller, 1985; Kristeller, 1976; Kristeller, 1974; Domański, 1982). W wykształceniu humanistycznym – za Platonem – nie chodziło więc wcale o zdobycie jak najobszerniejszej wiedzy, lecz przede wszystkim – jak to bardzo trafnie i lapidarnie sformułował Michel

³ W tłumaczeniu Mieczysława Brożka: „o nauce w szkole gramatycznej” – o „szkole gramatycznej” nie ma jednak mowy w łacińskim tekście Kwintyliana. Przekład Brożka odbiega również w wielu innych miejscach zbyt daleko od oryginału łacińskiego. Ponieważ fragmenty tekstu Kwintyliana czytane są przez studentów pedagogiki (tu: Wołoszyn, 1995, s. 117–118), wnosząc wiele zamieszania podczas zajęć warsztatowych i utrwalając wiele niepotwierdzonych źródłowo wiadomości.

⁴ W tłumaczeniu Brożka: „do szkoły retorycznej” – jak wyżej.

⁵ *Nos porro quaerimus, quando iis, quae rhetorice praecipit, percipiendis puer maturus* [wyróżn. – AF] *esse videtur. In quo quidem non id est aestimandum, cuius quisque sit aetatis, sed quantum in studiis iam effecerit. Et ne diutius disseram, quando sit rhetori tradendus, sic optime finiri credo: cum poterit* (Quintilianus, 1907, s. 72).

de Montaigne (1533–1592) – o ukształtowanie własnego osądu rzeczy i ich indywidualnego zrozumienia, a „wówczas jakąkolwiek chłopiec obierze sobie wiedzę, mając już ukształcony sąd i rozum, wnet da sobie z nią radę” (Montaigne, 2002, s. 224). Pewnie interpretując te właśnie słowa Wilhelm von Humboldt (1767–1835), z wykształcenia filolog klasyczny, i jego współpracownicy reformujący pruskie szkolnictwo w 1809 r., wprowadzili do języka szkoły słowo: matura (niem. *die Matura*) w znaczeniu „egzamin maturalny” lub „egzamin dojrzałości” (obecnie także *die Reifeprüfung*). W tym określeniu zawiera się przekonanie, że matura to sprawa nie wieku, lecz umiejętności – *nota bene* jest to „piękne” uzasadnienie drugoroczności!

Co więcej – zarówno Gelliusz, jak i Kwintyliusz wskazywali na szkolny kontekst *paideia* oraz *humanitas*, ale także na elitarny charakter tak rozumianego wykształcenia i wychowania. Najwyraźniej podobnie ujmowano to w XIX w., gdy wykształcenie humanistyczne, podbudowane dydaktyką Jana Fryderyka Herbarta (1776–1841), stało się w praktyce podstawą dziesięcio-, później ośmioletniego gimnazjum klasycznego (humanistycznego), czyli szkoły tradycyjnej, która wychowywać miała w duchu szacunku dla przeszłości, tradycji i zachowawczości (Okoń, 1998, s. 38–40). Możemy domyślać się, że we wczesnej i klasycznej starożytności Greków zarówno kontekst wykształcenia, jak i kontekst społeczny jego oddziaływania był pewnie szerszy i dotyczył edukacji nie tylko przed osiągnięciem dojrzałości. Nie miejsce tu, by wyjaśniać, czym była *paideia* – wystarczy odwołać się choćby do klasycznej książki Wernera Jaegera (1888–1961) (Jaeger, 2001). Nie chodzi tu o rozwiązanie trudności, lecz o ukazanie analitycznego, filologicznego i historycznego, sposobu interpretacji humanizmu w tekstach Pica della Mirandoli i Vivesa w kontekście innych tekstów źródłowych na ten temat.

Loci communes

Wydaje się, że dla humanistycznego myślenia Wojnar ważniejsze było jednak literackie i pedagogiczne odczytanie renesansowych tekstów Pica della Mirandoli oraz Vivesa, a kontekst historyczny i analiza filologiczna odgrywały rolę drugoplanową. Dla Wojnar ważniejsza była humanistyczna myśl, przesłanie o godności i wielkości Człowieka, który jest czynnikiem sprawczym, elementem aktywnym w świecie; o Człowieku, który może „odgrywać wszystkie role” w świecie. Jest to myślenie odzwierciedlające pełnię renesansowej i optymistycznej wizji człowieka – choć przecież nie tylko optymistyczne nastawienia były obecne w renesansowej wizji człowieka (Suchodolski, 1968). O ile myślenie historyczne kieruje uwagę na kontekstualizację obu tekstów, na ich źródła we wcześniejszych tekstach, na znaczenie poszczególnych słów, o tyle myślenie Wojnar uaktualniało ich przesłanie do wychowawczych wyzwań stawianych człowiekowi w XX w. O ile myślenie histo-

ryczne i filologiczne idzie w kierunku analitycznym, o tyle myślenie humanistyczne Wojnar przybierało często kierunek syntetyczny, aktualizujący, otwarty.

Te dwa sposoby patrzenia uzupełniały się w naszych rozmowach, których efektem stała się nasza wspólna praca *Humanistyczne alternatywy pedagogów* – ostatnia książka Wojnar. We wstępie pisaliśmy, że:

Tematyka rozmów [...] nie jest tylko uporządkowaną historią, ale osobistym, choć nieprzypadkowym przyczynkiem do niekiedy mało znanych i rzadko wspominanych, choć istotnych wydarzeń. Odchodzą świadkowie wielkiej i mniejszej historii, zaciera się ostrość pamięci, zmieniają się kryteria dzisiejszych pytań stawianych historii (Fijałkowski, Wojnar, 2021, s. 7).

Ważny więc jest ów czynnik osobisty wydarzeń, czynnik osobowy, ludzki, własne doświadczenie, osobowość konkretnych ludzi tworzących wielką i małą historię. Ważna jest dla Wojnar w tym rozumowaniu humanistycznym także alternatywa, która daje możliwość otwartości, pluralizmu w kontaktach z innymi ludźmi. Reasumując: alternatywa ta nie wyklucza, lecz – jak w rozumieniu klasycznej logiki matematycznej – alternatywa to „lub”/ „i”, która nie wyklucza także różnych zdań, gdy przynajmniej jedno ze zdań jest prawdziwe. Jak wyraźnie znaczyła Wojnar, „humanizm interesuje nas nie tyle w ujęciu historycznym czy naukoznawczym, ile światopoglądowym – jako podstawa kształtowania aktywności człowieka, jako obszar wartości” (Fijałkowski, Wojnar, 2021, s. 14) poszczególnych jednostek. Pisała w ostatnim fragmencie tej książki:

Koncepcja edukacji humanistycznej wymaga szerokiego ujęcia w perspektywie holistycznej i aksjologicznej, stanowi nawiązanie do, wyciszonych przez postmodernistów, wielkich narracji. Przypomina o niepodważalnych interakcjach między makroświatem a nieskończonością indywidualnych mikroświatów. Wymaga zatem spojrzenia na problematykę jakości człowieka w rozumieniu nie tylko oceniającym, lecz nade wszystko różnicującym, powołuje wymiar uniwersalnej godności istoty ludzkiej, zachęca do ujmowania edukacji w perspektywie całościowej i interdyscyplinarnej. Edukacja humanistyczna jest bowiem zbiorem propozycji otwartych (Fijałkowski, Wojnar, 2021, s. 180).

I kończyła: „Szerszą wymowę uzyskuje znana teza Ericha Fromma na temat «wojny w człowieku». Z najwyższą troską i niepokojem pytamy o zasadność «pokoju w człowieku»” (Fijałkowski, Wojnar, 2021, s. 180–182).

Profesor Wojnar pisała te słowa zaledwie rok przed wybuchem wojny na Ukrainie i związanymi z nią okrucieństwami, które ludzie wyrządzili ludziom. Jej pytania o zasadność „pokoju w człowieku” w kontekście „wojny w człowieku”, jej poszukiwania humanistycznych alternatyw dla ludzi także w XXI w. wydają się zasadne. Można jednak postawić pytanie, w jakim stopniu Erich Fromm (1900–1980), tworzący najważniejsze teksty w połowie XX w., jest w stanie udzielić odpowiedzi na pytania nurtujące ludzi w wieku XXI, czy wystarczy nam rozumowanie

humanistyczne, czym są „wartości humanistyczne” w postnowoczesnym świecie, czym jest edukacja humanistyczna w świecie, w którym coraz mniej osób czyta książki i korzysta z bibliotek, jak zachować się ma pedagog wobec pedagogii oporu i pedagogiki krytycznej, w tym antypedagogiki. Są to wciąż pytania otwarte i otwarta przestrzeń do dyskusji.

Wyrazem na wskroś przenikniętej duchem humanizmu osoby profesor Wojnar było jej życzenie, aby w pożegnalnej mowie wygłoszono część ody Horacego (III, 30): *Exegi monumentum aere perennius...* (Horatius, 1898, s. 88–89). Znała ją na pamięć – słyszałem jak na spotkaniu recytowała ją, zgodnie z zasadami łacińskiej metryki. Doszło jeszcze raz do połączenia myślenia syntetycznego z analitycznym – humanistycznego przesłania ogólnego ody Horacego ze szczegółem wykonania.

References

- Domański, J. (1982). *Początki humanizmu*. Dzieje filozofii średniowiecznej w Polsce, t. 9. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Fijałkowski, A., Wojnar, I. (2021). *Humanistyczne alternatywy pedagogów*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gellius, Ae. (1968). *Noctes Atticae*, t. 2, (red.). P.K. Marshall. Oxford: Clarendon.
- Horatius, Q. F. (1898). *Carmina*, (red.) L. Mueller. Leipzig: Teubner.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek. Warszawa: Aletheia.
- Kristeller, P.O. (1985). *Humanizm i filozofia: cztery studia*, tłum. G. Błachowicz, L. Szczucki, M. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Kristeller, P.O. (1976). *Humanismus und Renaissance*, bd. 1–2. München: Fink.
- Kristeller, P.O. (1974). *Medieval Aspects of Renaissance Learning. Three Essays*. Durham NC: Duke University Press.
- Kwintilian, M. F. (2005). *Kształcenie mówcy*, tłum. i oprac. M. Brożek. Wrocław: Wydawnictwo Ossolińskich.
- Montaigne, M. (2002). *Próby*, tłum. T. Boy-Żeleński (E. Cięglewicz, T. Sinko). Warszawa: De Agostini Polska.
- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pico della Mirandola, G. (2010). *Oratio de hominis dignitate. Mowa o godności człowieka*, tłum. i oprac. Z. Nerczuk, M. Olszewski, wstęp D. Facca. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Piejka, A. (2013). *Irena Wojnar – monografia bibliograficzna*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Quintilianus, M. F. (1907). *Institutionis oratoriae libri XII*, (red.) L. Radermacher, t. 1. Leipzig: Teubner.
- Suchodolski, B. (1968). *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Vives, J. L. (1968). *O podawaniu umiejętności*, tłum., wstęp i oprac. A. Kempfi. Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

- Vives, J. L. (1993). *O wspomaganiu ubogich albo O niedostatku ludzkim*, tłum. i oprac. R. Węsierski. Kraków; Rzeszów: Caritas.
- Wojnar, I. (2021). Ambiwalencje – uniwersalna problematyka i mądrość życia. W: *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji. Zbiór studiów*, (s. 181–184), wstęp i oprac. A. Piejka, I. Wojnar. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Wołoszyn, S. (1995). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i oprac. S. Wołoszyn (red.), t. 1. Kielce: Strzelec.

Agnieszka Izabela Piejka

*Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie**

E-mail: a.piejka@chat.edu.pl

ORCID: 0000-0003-3626-107X

Kultura pokoju w myśli pedagogicznej Ireny Wojnar. Główne inspiracje**

Summary

THE CULTURE OF PEACE IN THE PEDAGOGICAL THOUGHT OF IRENA WOJNAR. MAIN INSPIRATIONS**

The aim of the article is to outline the main aspects and inspirations of the theoretical concept of the culture of peace, which is an important element of the pedagogical legacy of Professor Irena Wojnar. She wrote on this subject most extensively (in articles, collective monographs, post-conference monographs, etc.) in the 1980s and 1990s, but this topic is also visible in her earlier works. The culture of peace includes the postulates of UNESCO, the work of Bogdan Suchodolski, the theses of the Club of Rome publications, the views of Herbert Read and the ideas of New Education. In the conclusion, the author lists the most important features of Prof. Wojnar's culture of peace concept, such as the need to associate it with common responsibility, thinking about the future, developing empathy, imagination and sensitivity to humanistic values. According to Irena Wojnar, shaping the culture of peace is a task that should be considered as one of the most important educational commitments of the 21st century, and taking action in this area is a value that stems from attempts to overcome evil and build good.

Keywords: peace, peace education, culture of peace, humanistic pedagogy, education through art, education for the future

Wprowadzenie

Zagadnienie wychowania dla pokoju i kształtowania kultury pokoju zajmowało istotne miejsce w myśli pedagogicznej Ireny Wojnar przez ostatnich 50 lat.

* Adres: Wydział Nauk Społecznych ChAT, ul. Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

profesor Wojnar często wracała do tej problematyki, także w ostatnich latach swojej pracy naukowej (Piejka, 2013). Jednak zbyt dużym uproszczeniem byłoby stwierdzenie, iż tylko te publikacje Wojnar, których tytuły bezpośrednio wskazują na temat kształtowania kultury pokoju czy wychowania dla pokoju, powinny być podstawą analiz, a składały się na nie publikacje przede wszystkim z lat 80. i 90. ubiegłego wieku. Wiele wątków związanych z tą problematyką, pojawia się także w innych jej tekstach pisanych jeszcze w latach 60. i 70. XX w.

To, w jaki sposób Wojnar postrzegała zagadnienie wychowania dla pokoju i kultury pokoju wynika z licznych inspiracji i osadzone jest w szerszych kontekstach teoretycznych, ujawniających się niemalże od początku jej pracy naukowej. Nakreślenie ich pozwala zrozumieć, dlaczego do pewnego momentu (przełom lat 80. i 90. XX w.) Wojnar pisała i mówiła o „wychowaniu dla pokoju”, a później przede wszystkim o „kulturze pokoju”; co znaczyło dla niej to określenie, dlaczego kształtowanie kultury pokoju uznawała za jedno z najważniejszych zobowiązań edukacyjnych na XXI w. (Wojnar, 2000b, s. 15).

W niniejszej charakterystyce koncepcji „kultury pokoju” nie omawiam wszystkich inspiracji, na które powoływała się Wojnar, takich jak np. niemiecka pedagogika pokoju (przede wszystkim Hermanna Rhörsa), propozycje myślicieli włoskich (Norberta Bobbio, Ettore Gelpiego), czy publikacje autorstwa Johana Galtunga, założyciela Instytutu Badań nad Pokojem w Oslo. Profesor wspominała o nich, podkreślała ich znaczenie dla szerokiego, pozytywnego rozumienia pokoju i edukacji dla pokoju, jednak o wiele częściej przywoływała inne teorie, kształtujące jej myślenie przez wiele lat. Tak było w przypadku idei propagowanych przez UNESCO. Z organizacją tą Wojnar była związana przez ponad dwadzieścia lat (1968–1992). Ważny wpływ na myślenie Wojnar o pokoju, wychowaniu dla pokoju i kulturze pokoju miał też Bogdan Suchodolski. Przy wielu okazjach i w wielu sytuacjach podkreślała ona, że była jego uczennicą i bez wątpienia jego twórczość była jednym z najważniejszych punktów odniesień w jej tożsamości naukowej. W kontekście analizowanej problematyki fundamentalne znaczenie miały też idee głoszone przez Klub Rzymski, zwłaszcza postulaty wywodzące się z ruchu nowego wychowania oraz spuścizna Herberta Reada. Analizując je w kolejnych częściach niniejszego artykułu pokazuję, co wniosły one do myślenia Wojnar o kulturze pokoju, w jakim sensie stanowiły dla niej tak istotną inspirację.

Postulaty UNESCO

Po zakończeniu II wojny światowej jednym z najbardziej fundamentalnych pytań, w obliczu którego stanęła ludzkość było to, jak nie dopuścić do kolejnego kon-

fliktu zbrojnego. Hasło „Nigdy więcej wojny” motywowało światowych przywódców do różnych inicjatyw propokojowych, wśród których powstanie Organizacji Narodów Zjednoczonych jest jedną z największych i najznamienitszych. ONZ powstało zaledwie miesiąc po zakończeniu wojny w 1945 r., a jako jeden z jej podstawowych celów wymieniono ochronę przyszłych pokoleń od klęsk wojny (Karta Narodów Zjednoczonych. Wstęp). Realizacja tego celu obligowała do analizowania zadań polityków, ale też do poszukiwania innych możliwości budowania pokojowego ładu, wykraczających poza mniej lub bardziej doraźne działania polityczne. Z pewnością wyrazem tych poszukiwań jest UNESCO, czyli Organizacja Narodów Zjednoczonych dla Wychowania, Nauki i Kultury – wyspecjalizowana instytucja w ramach ONZ, uwytatniająca propokojową rolę kultury i edukacji. W Akcie Konstytucyjnym UNESCO z 1945 r. zapisano, iż jej celem jest przyczynianie się do utrzymania pokoju i bezpieczeństwa, oraz zacieśnianie poprzez edukację, naukę i kulturę współpracy między narodami dla zapewnienia powszechnego poszanowania sprawiedliwości, praw człowieka oraz fundamentalnych wolności dla wszystkich ludzi, bez względu na rasę, płeć, język lub religię (zob. UNESCO, 1947).

W powszechnie znanym i często cytowanym początku tego dokumentu napisano: „Skoro wojny biorą początek w umysłach ludzi, to właśnie w umysłach ludzi muszą być budowane podstawy pokoju” (UNESCO, 1947, s. 678).

Jednym z ideowych fundamentów UNESCO była więc idea wychowania dla pokoju, mająca długą, bo sięgającą czasów starożytnych tradycję. Bazując na niej i wciąż ją rozwijając, organizacja ta do dnia dzisiejszego pracuje nad budowaniem kultury pokoju, wprowadza w życie kolejne projekty edukacyjne i kulturalne, finansuje liczne publikacje. Czasy, w których żyjemy są gorzkim potwierdzeniem konieczności tego rodzaju badań, inicjatyw i działań. Lokalne konflikty zbrojne toczą się właściwie nieustannie, a rosyjska agresja na Ukrainę odrodziła powszechny niepokój związany z zagrożeniem kolejną wojną na skalę światową. Wyznaczone przez ONZ i UNESCO zadania musimy więc dziś odczytywać nie tylko jako wciąż aktualne, ale wręcz jako priorytetowe.

Nie bez powodu przypominałam historyczny fakt powstania ONZ i UNESCO. Wojnar wielokrotnie podkreślała rangę tych wydarzeń oraz wpływ idei propagowanych przez UNESCO na swoje myślenie o wyzwaniach, w obliczu których stoi zarówno współczesny świat (perspektywa globalna), współczesny człowiek (perspektywa życia jednostki), jak i edukacja. (Wojnar, 2000a, 2000b, 2000c, 2001, 2012, 2016). Uważnie śledziła kolejne raporty, które powstawały pod auspicjami UNESCO, analizowała nowe idee i postulaty, które były w nich omawiane. Wiele z nich starała się upowszechniać na gruncie polskiej pedagogiki. Wśród nich istotne miejsce zajmowała idea wychowania dla pokoju, a następnie postulat kształtowania kultury pokoju, który UNESCO propaguje od lat 90. XX stulecia. Od tego

momentu określenie *kultura pokoju* staje się swoistym centrum propagowanej przez UNESCO idei budowania pokoju. Jako pierwszy posłużył się nim Felipe Mac Gregor, peruwiański jezuita i uczony. Kulturę pokoju uznał on za przeciwieństwo kultury przemocy i upominał się o budowanie jej w różnych obszarach życia społecznego. Postulaty Mac Gregora stanowiły bezpośrednią inspirację dla UNESCO, która do chwili obecnej upowszechnia ideę rozwijania kultury pokoju zarówno w jednostce („pokój w człowieku”), jak i w świecie. Bardzo zaangażowanym propagatorem tej idei był Federico Mayor, dyrektor generalny UNESCO w latach 1987–1999 (po zaprzestaniu pełnienia tej funkcji Mayor założył w Barcelonie fundację *Culture of Peace*). To właśnie na definicję kultury pokoju jego autorstwa najczęściej powoływała się Wojnar zarówno w swoich tekstach, jak i w wykładach, prelekcjach i referatach konferencyjnych. Definicja ta brzmi następująco:

Kultura pokoju to:

- kultura współżycia i dzielenia się z Innym, oparta na zasadach wolności, sprawiedliwości i demokracji, tolerancji i solidarności;
- kultura, która odrzuca przemoc, dąży do zapobiegania konfliktom u ich źródeł oraz rozwiązywania problemów przez dialog i negocjacje;
- kultura, która zapewnia wszystkim pełnię praw i możliwość pełnego uczestnictwa w endogennym rozwoju społeczeństwa (Mayor, 2001, s. 468).

Profesor Wojnar podkreślała, że definicja ta jest dla niej tak ważna przede wszystkim dlatego, iż pośrednio ukazywała wielość zadań, jakie wpisane są w pracę nad pokojem oraz to, że zadania te odnosić możemy (i powinniśmy) zarówno do jednostki (kształtowanie „kultury w ludziach”), jak i do szerszych obszarów życia społecznego. Znaczącą inspirację w myśleniu o kulturze pokoju stanowiły dla niej efekty konferencji dotyczących polityki kulturalnej organizowanych w latach 70., 80. i 90. przez UNESCO.

Wojnar zwracała uwagę przede wszystkim na humanistyczne i antropologiczne rozumienie kultury. Kultura w rozumieniu humanistycznym, to przestrzeń ideałów świata humanistycznego, duchowego wymagającego od człowieka rozumienia i traktowania wartości jako zobowiązań (Wojnar, 2003, s. 34). Natomiast ujęcie antropologiczne koncentruje się na cechach wyróżniających konkretną społeczność w aspekcie duchowym, materialnym, intelektualnym i afektywnym. Kultura w tym rozumieniu obejmuje przede wszystkim sposoby życia i wytwarzania dóbr, systemy wartości, wierzenia i poglądy, które właściwe są danej grupie społecznej (Wojnar, 2003, s. 35). To właśnie środowisko UNESCO akcentowało konieczność odróżniania tych dwóch podejść. Marshall Sahlins, jeden z amerykańskich współautorów Raportu Światowej Komisji do spraw Kultury i Rozwoju *Nasza twórcza różnorodność* (zob. Perez de Cuellar, 1995), jak pisze Wojnar, stwierdził, iż:

Brak jasności w odróżnianiu kultury w sensie humanistycznym i kultury w ujęciu antropologicznym (zwłaszcza tej, która określa zespół cech wyróżniających, charakteryzujących sposób życia zbiorowości czy społeczeństwa) jest źródłem licznych nieporozumień w dyskusji zarówno badaczy jak działaczy politycznych. [...] Czy kultura stanowi aspekt bądź instrument rozwoju pojmowanego jako postęp materialny, czy też ma być celem, punktem dojścia rozwoju rozumianego jako rozwój jakości ludzkiego życia pod wieloma postaciami i w integralnej całości? (Wojnar, 2003, s. 33).

Powołując się na Sahlinsa i uwypuklając stawiane przez niego pytanie o znaczenie kultury i o rozumienie rozwoju, Wojnar zaznaczała, jak istotne jest konstruktywne połączenie perspektywy antropologicznej i humanistycznej. Zaproponowali to autorzy wspomnianego raportu *Nasza twórcza różnorodność*, o którym Wojnar pisze:

Niekwestionowalna akceptacja kulturowej różnorodności świata, a więc zasady pluralizmu istniejących wartości prowadzącej do szerokiej tolerancji, została uzupełniona o propozycję zbudowania podstawy wspólnych wartości etycznych. Jest to zadanie trudne do realizacji, ale konsekwentne wobec przyjętego wcześniej rozszerzenia koncepcji kultury o wartości kultury moralnej. [...] Studia nad różnorodnością kultur stały się dla autorów Raportu podstawą do wyróżnienia spraw uniwersalnych, a wśród nich wrażliwości na ludzki los i spontaniczności zachowań opiekuńczych, współczucia, empatii, do eksponowania naturalnych dążeń w dziedzinie obrony praw człowieka i budowania demokratycznego ładu społecznego, poczucia odpowiedzialności za los świata. Wśród podstaw tej etyki uniwersalnej znalazła się także zasada pokojowego rozwiązywania konfliktów za pomocą stosownych negocjacji; byłoby to zgodne z postulowaną, choć daleką do realizacji kulturą pokoju i pokojowego współżycia na Ziemi. W ten sposób tradycyjny obszar kultury obejmującej wartości artystyczne, intelektualne, moralne, dzięki próbie uwzględnienia zasady pluralizmu i tolerancji w skali międzykulturowej, rozszerzył się o uniwersalne kategorie, takie jak kultura praw człowieka i kultura pokoju, odnoszące się do życia jednostek i do społecznego współżycia ludzi (Wojnar, 2003, s. 38–39).

Według Wojnar pojęcie *kultura* wymyka się precyzyjnym definicjom, odkrywa przenikanie się świata wartości kultury obiektywnej i kultury subiektywnej („kultura w ludziach”). Określenie *kultura pokoju* odkrywa więc przed nami wielość problemów i wyzwań edukacyjnych, odnoszących się zarówno do człowieka, jak i do świata. Kształtowanie jej wymaga zarówno pracy w skali „makro”, jak i działań w skali „mikro”. Myśląc o kulturze należy pamiętać o tych jej wymiarach, które sprawiają, że jest ona także apelem, wezwaniem wartości. Wśród nich pokój zajmuje istotne miejsce, stanowiąc jeden z filarów etyki uniwersalnej. Jest to wezwanie kierowane do każdej jednostki. Sprawa budowania i upowszechniania kultury pokoju, to zobowiązanie powszechne.

To właśnie ze względu na zasygnalizowane konteksty teoretyczne związane z terminem *kultura*, Wojnar od lat 80. XX w. częściej mówiła o kulturze pokoju, niż o wychowaniu dla pokoju. Była przekonana, że określenie *kształtowanie kultury pokoju*

w większym stopniu oddaje złożony charakter działań i postulatów, które powinny być wprowadzane w życie (i przez polityków, i przez edukatorów), jeśli chcemy budować pokojowe współistnienie ludzi na świecie. Doceniała zaproponowaną przez badaczy z kręgu UNESCO złożoną perspektywę w definiowaniu i rozumieniu kultury. Wskazując na intelektualne korzenie samego terminu, Wojnar wspominała o propozycjach z kręgu pedagogiki włoskiej (Wojnar, 2000b, s. 23), jednak główną inspiracją pozostały dla niej właśnie tezy propagowane przez UNESCO.

Myśl Bogdana Suchodolskiego

W konstytutywnym posiedzeniu UNESCO w Londynie uczestniczył jako członek polskiej delegacji mistrz Ireny Wojnar, Bogdan Suchodolski. Jego zaangażowanie w działalność tej organizacji z pewnością miało wpływ na poszerzanie się zainteresowań badawczych początkującej wówczas naukowczyni¹. Za szczególnie istotne w omawianym kontekście należy uznać współbrzmienie z ideowymi fundamentami UNESCO przekonanie Suchodolskiego, wyrażone w następujących słowach:

Nikt nie potrafi uwierzyć w ten łatwy i optymistyczny mit, że można naprawić trwale świat, nie naruszając zła zazajonego w ludzkich sercach, podobnie jak trudno pokrzepiać się nadzieją, że rekonstrukcja serca – gdyby nawet mogła być dokonana cudownymi sposobami – uczyni rzeczą nieważną lub zbędną rekonstrukcję świata (Wojnar, 2000a, s. 273).

Ta wywiedziona m.in. z badań nad myślą Jana Amosa Komeńskiego teza akcentuje konieczność dwutorowej pracy na rzecz pokoju. Z jednej strony konieczne są rozwiązania na szeroką skalę, uwzględniające stosunki międzynarodowe i różnorodne procesy, które dzieją się w świecie. Jest to zadanie dla liderów i polityków, dla ludzi wpływowych, pełniących ważne funkcje ekonomiczne i społeczne. Jednocześnie niezbędne są działania, które wpływają bezpośrednio na człowieka, na sposób postrzegania przez niego swojego miejsca wśród innych, odpowiedzialności za wspólnotę, sprawczości i mocy twórczych. Jest to przestrzeń wyzwań edukacyjnych i kulturalnych. Pominiecie czy niedowartościowanie któregoś z tych obszarów sprawia, że budowanie pokoju jest złudne.

¹ Irena Wojnar została zatrudniona w Uniwersytecie Warszawskim w 1949 r. Początek jej znajomości z Suchodolskim wyprzedza jednak ten moment i sięga czasów II wojny światowej, a konkretnie tajnych kompletów prowadzonych przez Suchodolskiego dla studentów różnych kierunków humanistycznych. Wojnar kontynuowała studia humanistyczne po zakończeniu wojny (1946–1949) w ramach kierowanego przez Suchodolskiego tzw. Seminarium Pedagogicznego II na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Wojnar często podkreślała potrzebę tej dwutorowości myślenia i działania, bez której z jednej strony nie jesteśmy w stanie docenić wartości oddolnej, codziennej pracy na rzecz pokoju, a z drugiej – możemy przecenić siły sprawcze edukacji w tym zakresie. Powołując się wprost na Suchodolskiego i cytując jego słowa, podkreślała, że kultura pokoju może być akceptowana jako podstawowy wyznacznik etosu edukacji w nadchodzącym stuleciu.

Wychowanie dla pokoju polega na takim kształtowaniu świadomości i postawy ludzi, aby mogli oni współdziałać w przezwyciężaniu różnych źródeł zagrażających pokojowi, a więc źródeł tkwiących w psychice ludzkiej, w systemach ideologicznych, w rzeczywistości społecznej i politycznej świata, w niesprawiedliwościach i krzywdach, w konfliktach mających swe uzasadnienie rzeczowe. Bogdan Suchodolski upominał się o realizację dwóch zadań, komplementarnych i współzależnych. Określał je jako „ład w świecie” i „ład w ludziach” (Wojnar, 2000a, s. 110–111).

Podobne współbrzmienie myśli Suchodolskiego z ideałami UNESCO dostrzec można w akcentowaniu przez niego perspektywy przekraczającej koncentrację na teraźniejszości i wychylającej się ku przyszłości. O znaczeniu tego stałego motywu w jego publikacjach Wojnar pisała:

Dramat wojennych lat wzmocnił to stanowisko Profesora, który „na przekór nocy”, w mrocznych latach hitlerowskiej okupacji pisał swoje studium *Skąd i dokąd idziemy? Przewodnik po zagadnieniach kultury współczesnej*, inspirując ideowe środowiska młodzieży. Tytuł tej książki ma szczególną wymowę, łączy w sobie tak istotną dla Profesora intencję „zakorzenienia”, sięgania ku ideom czy ideałom; ku zawsze idealizowanej legendzie przyszłości, z próbą spojrzenia prospektywnego, charakterystycznego przezwyciężania aktualności. [...] Kategoria przyszłości pojawia się w ujęciu niekonwencjonalnym, nie jako naturalne przedłużenie w czasie istniejących tendencji czy procesów, ale w postaci zupełnie nowej jakości świata. Uchwycenie sensu tej jakości wymaga przezwyciężenia znanych i utrwalonych antynomii myślenia, umiejętności widzenia „poza” i „ponad” (Wojnar, 1998, s. 20–21).

Myślenie o przyszłości jako o możliwej alternatywie w stosunku do tego, co jest, stanowi bardzo ważny, stale powracający wątek w spuściźnie Wojnar. Przyszłość jest nadzieją i zobowiązaniem, a wychowanie dla przyszłości – to jedno z najważniejszych wyzwań, w obliczu którego stoi edukacja (Wojnar, 1996, 2000a, 2000b, 2000c, 2001, 2003, 2012, 2016).

Idee Klubu Rzymskiego

Poszukując odpowiedzi na pytanie, co przede wszystkim powinniśmy robić z myślą o tych, którzy przyjdą po nas, Wojnar poszukiwała inspiracji także w raportach powstałego w 1968 r. Klubu Rzymskiego. Ta międzynarodowa organizacja,

zrzeszająca naukowców, intelektualistów, polityków i ludzi biznesu zajmuje się badaniem globalnych problemów świata i poszukiwaniem ich możliwych rozwiązań. Przytaczając dokumenty Klubu Rzymskiego Wojnar przede wszystkim zwracała uwagę na krytyczny stosunek zrzeszonych w nim badaczy do definiowania postępu w kategoriach czysto ekonomicznego wzrostu. Od początku istnienia tej organizacji pozostawali oni w niezgodzie z dominującymi we współczesnym świecie przekonaniami, wynikającymi z priorytetu dobrobytu materialnego nad wartościami duchowymi. Tę postawę Wojnar bardzo trafnie opisuje, analizując pierwszy raport Klubu, *Granice wzrostu* (Meadows, Meadows, Randers, 1972). Píše ona:

Klub Rzymski przypominał, iż konieczne jest ograniczenie apetytów konsumpcyjnych rosnącej wciąż liczby ludzi – mieszkańców ziemi, a więc ograniczenie nieopanowanego wzrostu produkcji. [...] raport ten atakował w sposób podstawowy samozadowolenie społeczeństwa przemysłowego. Ujawnił, że ekspansja ekonomiczna za wszelką cenę, w szalonym tempie, nie może stanowić celu samego w sobie. W sposób konieczny prowadzi społeczeństwo do straszliwego szoku, z ograniczeniami i przymusem, zarówno w systemach naturalnych, jak i w systemach ludzkich (Wojnar, 2008, s. 98).

Uznając znaczenie tych przestróg, profesor Wojnar eksponowała konieczność działań bazujących na edukacji, nauce, kulturze; działań, które sprzyjają budowaniu pomostów między człowiekiem a jego wytworami. Badacze zrzeszeni w Klubie Rzymskim posługiwali się określeniem „luka ludzka” by pokazać narastający w tym obszarze rozdźwięk. Pytanie wpisane w tytuł jednego z raportów: *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”* (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982) nie dotyczy tylko tego, jak opisać istniejące rozbieżności i poczucie obcości (wyalienowania) człowieka w świecie, ale także tego, jak uczyć takiego wprowadzania zmian i kierowania nimi, by świat służył zaspokajaniu autentycznych potrzeb ludzi i by sprzyjał ich rozwojowi. Tym samym jest to także pytanie o edukację i jej wyzwania.

Wojnar podkreślała, że idee stanowiące fundament działalności Klubu pod wieloma względami współbrzmiały z założeniami i głównymi celami UNESCO. Przede wszystkim wskazywała tu na „myślenie kategoriami *learning*”, co wzmacnia konieczność postrzegania edukacji w perspektywie tych jej zadań, które wynikają z uznania odpowiedzialności człowieka za świat – ten, który jest i ten, którego „przyszłość jest w naszych rękach”² (Wojnar, 2008, s. 101).

Problematyka zobowiązań człowieka (a więc także zobowiązań edukacji) wobec przyszłości była szczególnie mocno akcentowana przez Wojnar podczas konferencji organizowanych przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium

² Nawiązuję tu do tytułu znanej książki współtwórcy Klubu Rzymskiego, Aurelio Peccei, *Przyszłość jest w naszych rękach* (1987).

PAN i w publikacjach komitetowych (Wojnar, 1996, 2000b, 2003, 2012, 2021). Profesor Wojnar była członkinią Komitetu od 1970 r. do śmierci (od 2011 – członkiem honorowym); przez wiele lat kierowała Zespołem Edukacji i Kultury (funkcję tę objęła po śmierci Suchodolskiego). Myślenie kategoriami przyszłości wpisane jest w samą ideę istnienia Komitetu. Wojnar często podkreślała, że nie powinno to być wyłącznie myślenie zdominowane przez parametry ekonomiczne, lecz także humanistyczne, odwołujące się do sprawczości, do mocy twórczych człowieka i do jego powinności wobec świata. Trzeba w tym kontekście zaznaczać konieczność tworzenia „etyki przyszłości”. Wojnar wiązała ją z takimi kategoriami, jak: odpowiedzialność jako warunek przetrwania i woli życia wspólnotowego, zdolność do antycypacji i myślenia alternatywnego, ostrożność konieczna do zarządzania ryzykiem, poczucie solidarności międzypokoleniowej, a także – kultura pokoju (Wojnar, 2001, s. 12–15).

Ostatni cykl prowadzonych przez nią konferencji nosił tytuł „Humanistyczne alternatywy” (lata 2015–2020). Podczas konferencyjnych debat zagadnienie kształtowania kultury pokoju pojawiało się wielokrotnie – zarówno jako niezbędne zadanie edukacyjne na „tu i teraz”, jak też jako zasadniczy element wychowania dla przyszłości.

Twórczość Herberta Reada

Przez wiele lat głównym obszarem zainteresowań badawczych Ireny Wojnar była sztuka i jej potencjał wychowawczy. Zasadniczą cechą członkiem honorowym); o sztuce było dostrzeganie w niej wielu możliwości oddziaływania na rozwój człowieka, w tym między innymi na jego system wartości. Istotne miejsce powinna w tym systemie zajmować wartość pokoju. Sztuka ze swoją mocą rozwijania wyobraźni, empatii oraz wielu innych dyspozycji, tak ważnych w kontekście propokojowych postaw i działań, pełni trudną do przecenienia rolę w wychowaniu na rzecz pokoju.

Wychowanie przez sztukę, stanowiące określoną i uznaną orientację edukacyjną skierowaną ku formowaniu zintegrowanej osobowości człowieka poprzez pobudzenie jego estetycznych doznań i artystycznej aktywności wielokrotnie bywało określane jako wychowanie dla pokoju – pisała Wojnar (1988, s. 12).

Za jedną z najważniejszych inspiracji prowadzących ją do takiego przekonania uznać należy twórczość Herberta Reada. Wojnar podkreślała, iż to, w jaki sposób Read jest najczęściej charakteryzowany nie oddaje jego rangi i zasług. We wstępie do jego książki *Wychowanie przez sztukę* stwierdza:

Poeta, eseista, krytyk sztuki i literatury – tak określają Reada słowniki i encyklopedie. Żadne z tych określeń nie jest wystarczające. Trzeba by dodać: estetyk i filozof, moralista, wychowawca, reformator społeczny, jeden z tych ludzi naszego stulecia, o którym powiedzą biografowie „great man of our civilisation”, nieustraszony obrońca wielkich idei prawdziwego humanizmu. Napisano po śmierci Reada, że nikt w Anglii nie wywarł tak głębokiego wpływu na kulturę estetyczną tego kraju, nikt nie głosił z taką pasją moralnej misji sztuki, nikt nie działał z taką ofiarnością dla sprawy sztuki i społeczeństwa (Wojnar, 1976, s. 5).

W 1943 r. ukazała się książka Reada *Education through Art*. Wojnar przeczytała ją jeszcze podczas swoich studiów na paryskiej Sorbonie, gdzie przygotowywała rozprawę doktorską *Situation actuelle de la jeunesse par rapport à l'art*. W rozprawie tej, która została opublikowana w formie książkowej w kilku językach³ tezy i poglądy Reada przywoływane są wielokrotnie. Wojnar przywołuje różne wątki myśli Reada, które wówczas były dla niej szczególnie inspirujące i ważne. W kontekście niniejszych rozważań należy zwrócić uwagę przede wszystkim na kwestię wychowania moralnego przez sztukę. Profesor Wojnar zwraca uwagę, że według Reada sprawą zasadniczą jest to, w jaki sposób naturalne skłonności człowieka – często moralnie obojętne lub egoistyczne w swojej istocie – mogą przekształcać się w sprzyjające dobru i międzyludzkiemu porozumieniu. Read twierdzi, że bardzo ważną rolę wychowawczą mogą tu pełnić wzory słusznego postępowania zawarte w sztuce (Wojnar, 1964, s. 187). Wojnar wydobywa także te wątki w myśleniu Reada, które koncentrują się na postrzeganiu sztuki jako środka pozwalającym człowiekowi na przenikanie istoty rzeczy i zjawisk. Dzieje się tak, ponieważ sztuka wpływa przede wszystkim na sferę uczuć, wyobraźni i intuicji, a nie myślenia. Pozwala to na ożywienie mocy twórczych człowieka, tak bardzo potrzebnych w przeciwstawianiu się złu, w tym także okrucieństwu i niszczeniu wpisanym w wojnę (Wojnar, 1964, s. 183, s. 342). Read podkreślał, że wychowanie przez sztukę jest jedynym rodzajem wychowania, które odpowiada potrzebom kształtowania – tak bardzo zachwiaanej – równowagi psychicznej współczesnego człowieka. Doprowadził do tego fakt, iż w edukacji od wieków zbyt dużą wagę przypisywano rozwijaniu intelektu, zaniebując jednocześnie sferę uczuć, intuicji i wyobraźni. Nadanie im właściwej rangi to podstawa przywrócenia harmonii wewnętrznej w człowieku, harmonii, będącej źródłem pokoju wewnętrznego i pokoju budowanego w otoczeniu.

Wychowanie przez sztukę Read napisał w czasie II wojny światowej. Publikacja ta była wyrazem jego głębokich niepokojów wywołanych przez I wojnę światową i spotęgowanych przez następną, którą przyniósł rok 1939. W ostatnim rozdziale

³ *Esthétique et pédagogie*, préface de Etienne Souriau. Presses Universitaires de France, PWN – Editions Scitientifiques de Pologne, Paris 1963; Przekład hiszpański: *Estética y pedagogia*, tłum. C. Gerhard, Fondo de Cultura Económica, México 1966; Przekład włoski: *Estetica e pedagogia*, tłum. R. Squadrilli. La Nuova Italia Editrice, Firenze 1970.

książki wprost zaznaczył, że był to najistotniejszy problem, w odniesieniu do którego szukał możliwości wyzwalań w człowieku dobra (Read, 1976, s. 343). Jest to więc perspektywa postrzegania sztuki m.in. jako „warunku dla pokoju”, co Read kontynuował w swoich kolejnych dziełach (Read, 1967, 1973). Wojnar przetłumaczyła i doprowadziła do opublikowania na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego” artykułu Read *Warunki dla pokoju* (Read, 1967), w którym pisał, iż człowiek jest przede wszystkim tym, który tworzy, a twórczość w samej swojej istocie jest zaprzeczeniem niszczenia. Zdolność tworzenia sprawia, że ludzie potrafią przedłożyć działania konstruktywne ponad działania niszczące (Read, 1967).

Wojnar często przypominała ten kontekst myślenia Reada. Wyraźną inspirację jego spuścizną widać w następujących słowach:

Jestem głęboko przekonana o tym, iż istnieje istotna zbieżność między humanistyczną „ofertą” sztuki, czyli zawartymi w niej „potencjami” edukacyjnymi a najważniejszym „zapotrzebowaniem” edukacyjnym naszych czasów, „zapotrzebowaniem” na edukację humanistyczną, inspirowanie i rozwijanie humanistycznej tkanki ludzkiej skutecznie niszczonej przez współczesną cywilizację technokracji, konsumpcji i konformizmu. Można odnaleźć związki między wartościami sztuki a wartościami człowieczeństwa manifestującymi się w antyagresywnych, postawach humanistycznej afirmacji, trzeba dostrzegać udział sztuki w kształtowaniu świadomości i postaw ludzi, dla ich współdziałania w przezwyciężaniu tego, co zagraża pokojowi, zwłaszcza w samych ludziach, co sprzyja życiu w pokoju (Wojnar, 1988, s. 130).

Wojnar osobiście poznała Reada na Międzynarodowym Kongresie Estetyki, który odbył się w Amsterdamie w 1964 r. Read uczestniczył w nim jako członek Międzynarodowego Komitetu Estetyki, działającego pod przewodnictwem profesora Ettiene Souriau (promotora rozprawy doktorskiej Ireny Wojnar na paryskiej Sorbonie). Łączyła ich także działalność w afiliowanym przez UNESCO Międzynarodowym Stowarzyszeniu Wychowania przez Sztukę InSEA, którego Read był inspiratorem i fundatorem. Profesor Wojnar była aktywnym i zaangażowanym członkiem tej organizacji do roku 2000, a w latach 1988–1991 pełniła funkcję jej wiceprzewodniczącej. O Readzie wypowiadała się zawsze z wielkim szacunkiem (Wojnar, 2000a, s. 257–259), podkreślała znaczenie głoszonych przez niego idei. Te, które dotyczyły roli sztuki w budowaniu pokoju były jej bardzo bliskie, czego potwierdzenie znajdujemy w artykułach na ten temat (Wojnar, 1983, 1986b, 1988b,) Read jest w nich jednym z najważniejszych myślicieli, na którego się powołuje.

Idee nowego wychowania

Wśród najważniejszych inspiracji Wojnar związanych z jej myśleniem o wychowaniu dla pokoju i kształtowaniu kultury pokoju, nie można pominąć nowe-

go wychowania – wielkiego pedagogicznego nurtu, powstałego na przełomie XIX i XX w. Na te inspiracje Uczona wskazuje wprost, pisząc:

Idee wychowania dla pokoju związane są z hasłami psychologicznymi początków naszego stulecia, z ruchem Nowego Wychowania, a zwłaszcza z nieprzemijającym duchem Genewy, symbolizującej międzynarodową współpracę i współdziałanie oparte na poszanowaniu różnorodności. Pokolenie „nowych” wówczas pedagogów łączących orientację psychopedagogiczną z podstawami wiedzy biomedycznej wykazywało zastanawiającą wrażliwość na konkrety i sprzeczności społecznego życia, potrzebę jego przebudowy (Wojnar, 2000a, s. 111).

Nowe wychowanie nie było więc postrzegane przez Wojnar wyłącznie jako refleksja i praktyka pedagogiczna skoncentrowana na jednostce, na jej twórczym potencjale, zainteresowaniach i aktywności twórczej. Podkreślała ona, iż kontekst harmonijnego, wieloaspektowego rozwoju indywidualnego człowieka nie jest jedynym, jaki eksponowali przedstawiciele tego nurtu. Zasada pobudzania osobistej ekspresji wychowanka została rozszerzona o uwydatnianie wspólnotowych wartości aktu ekspresyjnego. Zaczęto bowiem dostrzegać ograniczenia ekspresji mającej za cel wyłącznie indywidualne spełnienie. Ekspresja wymaga oddźwięku, odczytania jej także jako drogi do dialogu, porozumienia i wspólnoty. Krytykowanie „nowych pedagogów” za lekceważenie edukacji społecznej nie we wszystkich przypadkach ma więc swoje uzasadnienie, niektórzy z nich próbowali bowiem uwydatniać „ogólnowychowawcze, poznawcze i społeczne, a przez to konstruktywne w szerszym rozumieniu znaczenie aktywności twórczej” (Wojnar, 2008, s. 37) W tym kontekście Wojnar przywołuje m.in. poglądy i działalność Johna Deweya – wielkiego orędownika szkoły jako miejsca, w którym wychowankowie powinni uczyć się demokracji (Wojnar, 2008, s. 27). Demokracja nie jest jednak wyłącznie warunkiem jednostkowej wolności i indywidualnej ekspresji. Jest także (a może przede wszystkim) obszarem zobowiązań i powinności jednostki w stosunku do większej całości – do społeczeństwa. W dziele *Demokracja i wychowanie* Dewey pisze:

Przed wszystkim sama szkoła musi być miejscem życia społecznego, wspólnotą, ze wszystkim, co to za sobą pociąga. Społeczne postawy i zaangażowania mogą rozwijać się tylko w środowisku autentycznie społecznym, tam więc, gdzie odbywa się wymiana wzajemna doświadczeń w procesie budowy doświadczenia wspólnego (Dewey, 1972, s. 489).

Podobną wrażliwość na kwestie społeczne i wspólnotowe wykazywali, zdaniem Wojnar, także Célestin Freinet oraz Adolphe Ferrière. Pierwszy z nich wprowadził do swoich klas oryginalne rozwiązania z zakresu wychowania społecznego. Polegały one m.in. na wzmacnianiu kontaktów międzyszkolnych poprzez realizowanie korespondencji uczniowskiej, czy pracy nad swobodnymi tekstami dzieci. Z kolei Ferrière wzbogacił swoją ideę szkoły aktywnej programem samorządu uczniow-

skiego, w którym idea pobudzania osobistej ekspresji uczniów została rozszerzona o wymiar wspólnotowy (Wojnar, 2008, s. 36–37).

Za szczególnie cenną inspirację związaną z nowym wychowaniem Wojnar uznawała spuściznę Marii Montessori. Często zwracała uwagę na fakt, że w polskiej pedagogice Montessori jest znana i doceniana przede wszystkim za sprawą swoich propozycji metodycznych. O wiele za mało i zbyt rzadko mówi się o niej jako o jednej z pionierek wychowania dla pokoju.

Irena Wojnar przypomina wykład, który Montessori wygłosiła w 1932 r. w Genewie, na terenie Międzynarodowego Biura Wychowania. Włoska pedagog podkreślała wówczas, iż ustanowienie trwałego pokoju stanowi samą istotę edukacji, polityka bowiem może jedynie ustrzec ludzkość (na krótszą lub dłuższą chwilę) przed wojną. Budowanie trwałego pokoju wymaga czegoś więcej, niż tylko działań doraźnych, będących odpowiedzią na konkretne sytuacje konfliktowe. Stawia nas w obliczu konieczności pracy długotrwałej, codziennej i powszechnej – przygotowującej kolejne pokolenia do postrzegania pokoju jako jednej z podstawowych wartości, za którą każdy powinien czuć się odpowiedzialny. To właśnie w edukacji Montessori dostrzegała fundament pokoju. To edukacja ma ratować ludzkość, ratować człowieka, uwrażliwiać go na podstawową rolę budowania, a nie niszczenia (Wojnar, 2000a, s. 113). Moc sprawcza edukacji wynika z tego, że odwołuje się ona do sił tkwiących w człowieku, które przez odpowiednie działania można albo wzmacniać, albo osłabiać. Montessori zaznaczała:

Edukacja musi wykorzystać wartość ukrytych instynktów, które prowadzą człowieka, gdy buduje własne życie. Jednym z nich jest potężny instynkt społeczny. Wedle naszego doświadczenia, jeśli dziecko i nastolatek nie mają szansy zaangażować się w prawdziwe życie społeczne, nie rozwija się w nich poczucie dyscypliny ani moralności. [...] Ludzka osobowość jest kształtowana przez ciągle doświadczenia; to na nas ciąży obowiązek stworzenia dla dzieci, nastolatków i młodych ludzi środowiska, świata, który zapewni im łatwy dostęp do tych doświadczeń (Montessori, 2021, s. 35).

Ten aspekt myślenia Marii Montessori o pokoju – odwoływanie się do ludzkiej kondycji i związanych z tym możliwości budowania wspólnoty i porozumienia – szczególnie mocno uwypuklała Wojnar, mówiąc o znaczeniu spuścizny włoskiej ikony nowego wychowania⁴. Jest to bowiem eksponowanie roli „czynnika ludzkiego”, który w dążeniu do wojny lub pokoju ma znaczenie podstawowe. Podstawą pedagogicznej nadziei jest tu przekonanie, iż dziecięca psychika nie jest „miniaturą psychiki człowieka dorosłego”, że można bazować na kreatywnych i afirmatywnych siłach,

⁴ Na przykład pisząc o poglądach Hermanna Rhörsa, przedstawiciela niemieckiej pedagogiki pokoju, Wojnar wskazywała na studia nad poglądami Montessori jako na warunkujące jego myślenie o wspólnotowości i zadaniach edukacji dla pokoju (Wojnar, 2000b, s. 20–22).

które w sposób czysty manifestują się w okresie dzieciństwa. Dlatego też Montessori określała dziecko mianem istoty, „która uczy nas pokoju”, a wychowanie przedszkolne uznawała za właściwy moment rozpoczęcia edukacji dla pokoju. Powinna ona obejmować zarówno krąg stosunków między człowiekiem a człowiekiem, krąg życia społecznego oraz krąg wyznaczony stosunkami między człowiekiem a naturą.

Wojnar zwraca uwagę, iż optymistyczne zaufanie Montessori do natury dziecka i nadzieje pokładane przez nią w wychowaniu można uznać za „nową edukacyjną utopię”, utopię w znaczeniu konstruktywnym – jako myślenie wyznaczające kierunek działaniom edukacyjnym i dające nadzieję na pedagogiczną sprawczość (Wojnar, 2000b, s. 19).

Podsumowanie

Efektem licznych inspiracji – nie tylko tych omówionych w niniejszym artykule, ale także tych, które zostały jedynie wspomniane we wstępie – była propagowana przez Wojnar idea kultury pokoju jako „podstawowego wyznacznika etosu edukacji w XXI wieku” (Wojnar, 2000, s. 110). Zakłada ona przede wszystkim:

- uznanie dwóch równoległych obszarów działań na rzecz pokoju za jednakowo istotne: doraźnych, odpowiadających na aktualne zagrożenia i sytuacje reakcji politycznych (Wojnar mówiła za Suchodolskim o budowaniu „ładu w świecie”) oraz długotrwałej, oddolnej aktywności edukacyjnej (budowanie „ładu w ludziach”);
- uwypuklenie konieczności myślenia długofalowego, ukierunkowanego nie tylko na teraźniejszość, ale także na przyszłość. Jest to, jak podkreślała profesor Wojnar, wyraz troski o tych, którzy przyjdą po nas i odpowiedzialności za ich los;
- wyeksponowanie znaczenia wszechstronnego rozwoju człowieka jako fundamentu jego postawy propokojowej. Szczególnie ważny jest w tym kontekście rozwój wyobraźni, empatii i kreatywności, umożliwiających lepsze rozumienie samego siebie, innych ludzi, a także zjawisk i procesów zachodzących w świecie. Predyspozycje te Wojnar postrzegała jako niezbędne w myśleniu alternatywnym, wymykającym się dominującym tendencjom i schematom (Wojnar, 2012, s. 265–267), a w związku z tym umożliwiającym dostrzeganie wciąż nowych wyzwań w obszarze budowania kultury pokoju. To także podstawa aktywności twórczej, która w samej swej istocie jest przeciwieństwem niszczenia i wojny. Edukacja, która realnie podejmuje zadania związane z kształtowaniem kultury pokoju nie może więc koncentrować się wyłącznie na rozwoju poznawczym i intelektualnym wychowanków, na poszerzaniu zakresu ich wiedzy, choćby nawet bardzo wszechstronnej. Za jedno z podstawowych zadań powinna uznać także rozwijanie moralności, uczuć, wyobraźni i aktywności twórczej.
- podkreślanie roli sztuki w kształtowaniu kultury pokoju. Stanowi ona trudne do przecenienia „narzędzie” kształtowania tych cech, umiejętności i predyspozycji, które są niezbędne w rozwijaniu postaw propokojowych. Profesor Wojnar wielokrotnie przywoływała metaforę, którą posłużył się Read: porównanie człowieka do okaleczonego

ptaka, posługującego się tylko jednym skrzydłem. Jest to „skrzydło” myślenia, racjonalności, podczas gdy skrzydło drugie, symbolizujące zmysły, wyobraźnię, uczucia i empatię jest złamane. Odnowienie, uruchomienie go jest niezbędne, by wydobyć z człowieka autentyczne siły twórcze, mogące skutecznie przeciwstawić się niszczeniu. Środkiem, który to umożliwia jest właśnie sztuka (Wojnar, 1976, s. 18).

Idea kształtowania kultury pokoju często była określana przez Wojnar jako trudna do zrealizowania. Nigdy jednak nie wpłynęło to w istotny sposób na jej przekonanie o konieczności podejmowania pedagogicznego trudu w tym zakresie; pozostawało to dla niej oczywiste. Edukacja bowiem powinna być przestrzenią wprowadzania w świat wartości, czynienia dobra – pomimo niewątpliwych trudności i wyzwań, a nawet niepowodzeń i możliwych klęsk, które się z tym wiążą. W tekście *Pedagogika niepokoju* czytamy:

Nieuchronnie musi pojawić się pytanie o strategię tworzenia, umacniania i rozwijania dobra, czyli wartości prospołecznych i wyznaczających jakość człowieka i jakość stosunków międzyludzkich. Sprawa jest oczywista, ale i trudna. Żyjemy bowiem na dwóch poziomach: pierwszy wiąże się z określonym porządkiem mierzonym zasadą sprawiedliwości, kiedy odpowiednie instancje, prawa i instytucje realizują różne formy kontroli w zakresie zwalczania krzywd i niesprawiedliwości. Czymś innym wszakże jest walka ze złem już zaistniałym, czymś innym apel do czynienia dobra, niejako „ponadnormatywnego”, apel do ofiarności, która wykracza ponad poziom oczywistego porządku społecznego. I w tym właśnie zakresie, wyznaczania horyzontów działania „ku górze”, konieczne są inspirujące działania edukacyjne. Perspektywą powinna być wspólnota ludzi, zaświadczających swoim życiem prawdę moralną, spotkanie tych, co chcą budować dobro, z tymi, którzy walczą ze złem (Wojnar, 2016, s. 16).

Kształtowanie kultury pokoju poprzez edukację było więc dla Wojnar postulatem wymagającym, aktualnym i priorytetowym; niezbędnym „nie tylko do obrony, ale wręcz ocalenia ginącego dziś „ładu w świecie” i „ładu w ludziach” (Wojnar, 2016, s. 315).

W ostatnim, napisanym na krótko przed śmiercią tekście *Ambiwalencje – uniwersalna problematyka i mądrość życia* Irena Wojnar wskazała, iż być może jedynym trwałym, choć bolesnym aspektem sytuacji współczesnego człowieka pozostaje „globalizacja cierpienia” (Wojnar, 2021, s. 184). Ta pesymistyczna refleksja nie przekreśla – lecz przeciwnie – potwierdza rangę pedagogicznych zobowiązań w zakresie kształtowania kultury pokoju.

References

- Botkin, J.W., Elmandrja, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*. Raport Klubu Rzymskiego, tłum. M. Kukliński. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Dewey, J. (1972). *Demokracja i wychowanie*, tłum. Z. Doroszowa. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata*, tłum. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J., Behrens, W. (1973). *Granice wzrostu*, tłum. W. Rączkowska, S. Rączkowski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Montessori, M. (2021). *Edukacja i pokój*, tłum. O. Siara. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Perez de Cuellar, J. (1996). *Our creative diversity: Report of the World Commission on Culture and Development*. France: UNESCO.
- Piejka, A. (2013). *Irena Wojnar – monografia bibliograficzna*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Read, H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*. tłum. A. Trojanowska-Kaczmarska. Wrocław; Warszawa; Kraków; Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich; Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- UNESCO. (1947). Konwencja dotycząca utworzenia Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Wychowania, Nauki i Kultury, podpisana w Londynie, dnia 16 listopada 1945 r., Dz. U. 1947 nr 46 poz. 242.
- Wojnar, I. (1963). *Esthétique et pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France, Państwowe Wydawnictwo Naukowe – Editions Scientifiques de Pologne.
- Wojnar, I. (1964). *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1966). *Estética y pedagogía*, tłum. C. Gerhar. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wojnar, I. (1970). *Estetica e pedagogia*. tłum. R. Squadrilli. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Wojnar, I. (1976). Wizja człowieka uskrzydłonego. W: H. Read. *Wychowanie przez sztukę* (s. 5–53). Wrocław; Warszawa; Kraków; Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich; Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Wojnar, I. (1983). Sztuka przeciw wojnie. W: B. Suchodolski (red.), *Wychowanie dla pokoju* (s. 133–154). Wrocław: Ossolineum.
- Wojnar, I. (1986a). Pokój jako wartość humanistyczna. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 3–21.
- Wojnar, I. (1986b). Wychowanie dla pokoju. Sztuka przeciw wojnie. *Trybuna Ludu*, 15, 4.
- Wojnar, I. (1988a). Peace as Humanistic Value. *Polish Peace Research Studies*, 1(1), 11–31.
- Wojnar, I. (1988b). Wychowanie dla pokoju – rola sztuki. *Rocznik Pedagogiczny*, 11, 127–132.
- Wojnar, I. (1989). Preparation for Peace – the Role of Art. *Polish Peace Research Studies*, 1(2), 143–148.
- Wojnar, I. (2000a). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojnar, I. (2000b). Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek. W: I. Wojnar (red.), *Etos edukacji w XXI wieku* (s. 15–31). Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Wojnar, I. (2000c). Kultura pokoju – idea i zadania edukacyjne. W: J. Bragieli, Z. Jasiński (red.), *W kręgu humanistycznej edukacji. Księga jubileuszowa poświęcona Zygmuntowi Łomnemu* (s. 61–69). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Wojnar, I. (2001). *Dylematy etyczne dnia dzisiejszego i przyszłości*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Wojnar, I. (2003). Obraz świata w perspektywie UNESCO. W: I. Wojnar (red.), *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych. Zbiór studiów* (s. 26–37). Polska Akademia Nauk. Komitet Prognoz Polska 2000 plus. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Wojnar, I. (2012). *Alternatywy i zobowiązania*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.

- Wojnar, I. (2016). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Wojnar, I. (2021). Ambiwalencje – uniwersalna problematyka i mądrość życia. W: A. Piejka, I. Wojnar (red.). *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji* (s. 181 – 184). Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Wojnar, I., Piejka, A., Samoraj, M. (2008). *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Wiesław Żardecki

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej**

E-mail: zardecki.w@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3856-4464

Od wychowania teatralnego do pedagogiki teatru (w kontekście teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar)**

Summary

FROM THEATRE EDUCATION TO THEATRE PEDAGOGY

(IN THE CONTEXT OF IRENA WOJNAR'S THEORY OF AESTHETIC EDUCATION)**

The main purpose of this paper is to determine and distinguish, in a sparing and, by necessity, brief manner, the ideas and statements of theatre education, and present facts and experiences (conceived as a change) providing grounds for building up the concept of theatre pedagogy. The paper is divided into three parts, presenting the synthetic assumptions of Professor Irena Wojnar's Theory of Aesthetic Education by its field-determined specification, i.e. the concept of theatre education and proposal of a difficult synthesis of pedagogy and theatre, its sources and foundations, as well as cultural and pedagogical premises for its legitimacy. The issues addressed are grounded in the pedagogy of culture, yet at the same time stem from Professor Irena Wojnar's Theory of Aesthetic Education, offering a clearly outlined general concept of education that focuses on the problem of value and its connections with human enrichment processes.

Theatre education is construed here as the refinement of the imagination with regard to values carried by the art of theatre, through the educational situations it creates, and treating it as a specific form of self-education, self-creation or simply making it real. The analysis of multiple relationships and dependencies between values carried by theatre and human education (considering the context of contemporary culture) identifies the main points of interest for theatre pedagogy, at the same time setting the direction for research work. Although it would be hard to treat it as a separate sub-discipline at this stage of its development (perhaps only

* Adres: Wydział Pedagogiki i Psychologii UMCS, ul. Głęboka 43, 20-612 Lublin

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

as an intellectual short-cut), it may undoubtedly serve as a certain interpretation guideline, an observation point, if not as much as a perspective for discussing theatre-related issues. In any case, while addressing the issue of the human being and theatre, in its educational context, and enhancing one's personal potential, it covers an area of reflection not covered by other fields of theatre studies and research, as well as phenomena affecting and related to theatre.

Keywords: theatre, theatre education, theatre pedagogy, Theory of Aesthetic Education, education through art

Wprowadzenie

Problematykę prezentowanego artykułu wyznaczają pytania o zmiany, jakie zachodziły i zachodzą nadal, w badaniu interdyscyplinarnej relacji między edukacją a teatrem, które są także badaniem wartości i sensu teatru oraz kryteriów aksjologicznych pozwalających widzieć w teatrze wciąż żywe źródło wyrażania i wzbogacania osobowego bytu człowieka. Orientacja łączenia edukacji z teatrem jest wynikiem głębokiego przekonania o tym, że istnieje zbieżność między humanistycznym posłannictwem teatru, czyli zawartym w nim potencjałem wartości sprzyjających rozwojowi osobowemu i społecznemu, a zapotrzebowaniem na umacnianie humanistycznego świata ludzi, wyrażającego się przede wszystkim w kulturze. Sytuowana w pedagogice kultury i zarazem, źródłowo, w teorii wychowania estetycznego, orientacja ta przyjmuje określony zespół ich wyjściowych założeń i pojęć teoretycznych, które następnie są rozbudowywane w trakcie analiz zmierzających do rozwiązywania problemów bardziej szczegółowych, mieszczących się w przyjętej perspektywie poznawczej.

Całość rozważań zawarta jest w trzech zasadniczych częściach i uwzględnia w doborze treści zarówno zagadnienia nieobecne dotąd w literaturze przedmiotu, jak i dobrze znane, zwłaszcza specjalistom, lecz bez których trudno byłoby ukazać powiązania między tym, co „stare”, a tym, co na nowo odkrywane. Podejmując te zagadnienia, przypomnę syntetycznie założenia klasycznej polskiej teorii wychowania estetycznego, znaczone publikacjami Ireny Wojnar; a następnie podstawy jej dziedzicznej konkretyzacji, w postaci wychowania teatralnego, ukonstytuowanego właśnie w tej teorii. Na bazie tych rozważań – w części trzeciej – przedstawię rozwinięcie kwestii związku wychowania i teatru, tj. propozycję trudnej syntezy pedagogiki i teatru, jej źródeł i postaw, a także historyczne i kulturowe oraz pedagogiczne racje konstytuowania się tej orientacji pedagogiczno-teatralnej.

Tekst tego artykułu składam w hołdzie profesor Irenie Wojnar, jednej z najwybitniejszych humanistek naszego wieku, uczonej o wielkich zasługach dla nauk o wychowaniu, twórczyni interdyscyplinarnej teorii wychowania estetycznego oraz humanistycznej orientacji łączenia edukacji z pogrążoną w sprzecznościach kulturą.

Założenia i rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego

Nurt badawczy w obrębie europejskiej pedagogiki określany najczęściej mianem „warszawskiej szkoły naukowej wychowania estetycznego” skryształizował się na przełomie lat 60. i 70. ubiegłego stulecia na terenie podjętych wówczas studiów nad potencjałem wartości drzemiących w sztuce i ich oddziaływaniem na życie człowieka. Polską teorię wychowania przez sztukę utożsamia się zazwyczaj z osobą profesor Wojnar, która ją ostatecznie sformułowała i przez wiele lat wzbogacała i aktualizowała oraz z niezwykłym oddaniem zabiegała o nadanie jej silnej pozycji w naukach pedagogicznych, skupiając wokół siebie pedagogów zainteresowanych badaniami usytuowanymi właśnie w tej teorii. Pierwsze wyraźniejsze świadectwa ukonstytuowania na gruncie polskim całościowej koncepcji wychowania przez sztukę sama Irena Wojnar odnosi do rozpraw publikowanych pod koniec lat 50., ale pełniejszy jej obraz przynoszą publikacje późniejsze: *Estetyka i wychowanie* (1964, wyd. 2 – 1970, przekłady hiszpański i włoski); antologia *Wychowanie przez sztukę* (1965, red. Wojnar); *Perspektywy wychowawcze sztuki* (1966), *Nauczyciel i wychowanie estetyczne* (1968) i inne. Znaczenie teorii osiąga wraz z ogłoszeniem monografii Wojnar *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki* (1976), będącej nie tylko syntetycznym wykładem podstaw i założeń tej prekursorskiej na gruncie polskim pedagogicznej subdyscypliny, ale także szeroką, przejrzyste skomponowaną panoramą problematyki pedagogicznej sztuki. Teoria ta była rozwijana i wzbogacana w kolejnych, aktualizowanych redakcjach tej książki (wyd. 2 zm. – 1980, wyd. 3 – 1984, wyd. 4 – 1995) oraz w późniejszych publikacjach Ireny Wojnar, takich jak: *Estetyczna samowiedza człowieka* (1982); *Sztuka jako „podręcznik życia”* (1984). Rozwój teorii uwidocznił się w postaci dominanty aksjologicznej oraz w sposobie problematyzacji jej interpretacji. Zawarte w tych pracach ustalenia były punktem odniesienia dla tekstów drukowanych w latach 90. i później (*Humanistyczne intencje edukacji*, 2000¹), chociaż wówczas już problematyka wychowania estetycznego nie zajmowała pierwszoplanowego miejsca w tych studiach, ale w zadziwiający sposób współbrzmiała z propozycjami rozwijanymi w obszarze pedagogiki zorientowanej kulturowo.

Polska oryginalna teoria wychowania estetycznego nie miała charakteru zamkniętej doktryny, Irena Wojnar aktualizowała ją przez większą część swojego twórczego życia i osadzała w realiach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Pilnie śledziła główne tendencje wychowania estetycznego na świecie, tłumaczyła

¹ Przede wszystkim artykuły: *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?*; *Estetyczne inspiracje ogólnego kształcenia nauczycieli*; *Trzy wymiary estetycznej samowiedzy człowieka* (Wojnar, 2000, s. 163–175, 176–186, 215–230).

cenne lektury z tego zakresu, niemal na bieżąco omawiała najnowsze publikacje i inspirowała kolejne pokolenia badaczy. W ten sposób omawiana teoria na nowo odkrywała swoje problemy i zadania oraz ujawniała swoją nośność i intelektualny potencjał, a także podstawowe instrumentarium badawcze, jak również unaoczniała jak bardzo się problematyka komplikowała i jak ustawicznie poszerzał się jej zakres w sytuacji postępującego pluralizmu kulturowego. W rezultacie tych prac otrzymaliśmy nieprawdopodobną masę analiz, wielką syntezę dotychczasowych ustaleń, prawdziwą encyklopedię całościowej teorii wychowania estetycznego jako swoistej „struktury interdyscyplinarnej o charakterze zintegrowanym i wielodzielnym” (Wojnar, 1995, s. 2), a jednocześnie jako działu pedagogiki ogólnej, zajmującego proces wychowania przez sztukę jako propozycję dopełniającą wszechstronny rozwój osobowości człowieka.

Interdyscyplinarna teoria wychowania estetycznego zaznaczyła się też wyraźnie w dydaktyce uniwersyteckiej profesor Wojnar, była przedmiotem wykładów obligatoryjnych prowadzonych przez nią na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Syntetyczną prezentację swojej teorii Uczona zawarła także w licznych wystąpieniach podczas seminariów, konferencji i dyskusji w zróżnicowanych gremiach naukowych. Można zatem stwierdzić, że w bogatym dorobku naukowym Myślicielki, obejmującym rozległą dziedzinę humanistyki i obszar kilku subdyscyplin pedagogicznych, w tym studia Zespołu Edukacji i Kultury podejmowane w ramach Komitetu Prognoz „Polska 2000 plus” (Wojnar, 2006), zagadnienia wychowania estetycznego zarówno w odniesieniu do kształtu kultury estetycznej człowieka (edukacja do sztuki), jak i w ogólnym ujęciu ogólnopedagogicznym, zajmują znaczące miejsce. *Humanistyczne przesłanki niepokoju* (Wojnar, 2016), choć są w części nawiązaniem do zainteresowań Profesor z lat wcześniejszych, przemawiają humanistyczną otwartością Uczonej na wciąż nowe wyzwania, coraz większym zatroskaniem zagrożeniami cywilizacyjnymi i kondycją ludzką we współczesnym świecie zawirowań aksjologicznych.

Dopełnieniem powyższych faktów była wcześniejsza inicjatywa powołania najpierw Pracowni, a następnie odrębnego Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Warszawskiego, w którym szerokość podejmowanej problematyki teorii i praktyki wychowania estetycznego (różnych problemów i różnych aspektów), świadczyła najdobitniej o humanistycznej nośności uprawianej subdyscypliny pedagogicznej. W ramach Zakładu, kierowanego przez Uczoną w latach 1967–2007, zrodziło się wiele inicjatyw zbiorowych na styku zainteresowań teoretycznych i potrzeb praktyki, m.in. wakacyjne kursy wychowania estetycznego dla nauczycieli poszukujących nowych sposobów współdziałania szkoły ze środowiskiem kultury, powiązanych wspólnym przekonaniem o wychowawczej wartości sztuki i możliwości kształtowania za pomocą jej środ-

ków współczesnego człowieka (Wojnar, Witalewska, Lipowski, 2009). Szczególnie wyrazistym przejawem aktywności społeczno-edukacyjnej pracowników Zakładu było współdziałanie z resortem edukacji i przygotowanie ekspertyzy *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia (koncepcja – stan – potrzeby)* oraz *Programu wychowania estetycznego młodego pokolenia* (Wojnar, Pielasińska, 1990, s. 8), a także monografii koncepcyjno-programowej o charakterze interdyscyplinarnym, stanowiącej uogólnienie wieloletnich studiów prowadzonych w Zakładzie (Wojnar, Pielasińska, 1990). Dzięki tym działaniom stale rosło zrozumienie dla idei wychowania przez sztukę oraz nasiliły się dyskusje nad zmianą systemu edukacji kulturalnej młodego pokolenia, a wraz z nimi pojawiały się poszukiwania programowych i organizacyjnych rozwiązań problematyki wychowania estetycznego w praktyce szkolnej, które znalazły w końcu praktyczne przełożenie w szkolnych programach wychowania plastycznego i muzycznego.

Warto może zauważyć na koniec tej części analiz, że dzisiejsza działalność Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą (funkcjonującego pod tą nazwą od 2007 r. i kierowanego z talentem i rozmachem przez Krystynę Pankowską), jest kontynuacją wielkiej troski o kształt i przyszłość edukacji estetycznej, ale także poszukiwaniem nowych wzorów i kategorii myślenia i działania, nowej perspektywy poznawczej zjawisk edukacyjnych sztuki w ponowoczesnej rzeczywistości kultury.

Teoretyczne podstawy klasycznej koncepcji wychowania teatralnego

Nowoczesny program kształcenia kultury estetycznej człowieka (edukacja do sztuki), jak i intencjonalnego rozwoju człowieka przez sztukę (ujęcie ogólnopedagogiczne) stał się najbardziej płodną pedagogiczną teorią wychowania estetycznego, na gruncie której (lub w nawiązaniu do niej) konkretyzowano cząstkowe koncepcje i metodyki wychowania przez poszczególne dziedziny sztuki i ich środki wyrazu artystycznego. Jedną z dziedzin wychowania estetycznego (edukacji estetycznej) jest wychowanie teatralne, kształtowane w rezultacie narastania wiedzy o teatrze w życiu człowieka, jego miejscu w życiu zbiorowym i rozlicznych zadaniach społecznych, w szczególności o współkształtowaniu przez teatr rozmaitych aspektów ludzkiej kondycji: wrażliwości, wyobraźni i kreatywności.

W Polsce tradycje wychowawcze teatru, przede wszystkim wychowania przez teatr szkolny, sięgają czasów odległych, a jego ciągłość rozwojowa obejmuje parowiekowy okres doby nowożytnej, począwszy od teatru uczniowskiego epoki odrodzenia, ściśle związanego z programem nauczania, pełniącego przede wszystkim funkcje dydaktyczne. Wiek XVIII wzbogacony został rozległym projektem wychowania estetycznego Fryderyka Schillera, zawierającym niezwykle cenne dla peda-

gogiki myśli o harmonizującej funkcji sztuki jako źródle pełni człowieczeństwa oraz o kształtowaniu umiejętności możliwie poprawnego odbioru sztuki (także teatru), czyli o wychowaniu do sztuki, zwłaszcza wybitnej (wedle funkcjonujących wówczas kryteriów oceny) (Schiller, 1972). Jednakże rzeczywiste zbliżenie teatru i wychowania dokonało się dopiero w okresie dwudziestolecia międzywojennego, dzięki niezwyklej karierze osiągnięć Wielkiej Reformy Teatru z przełomu wieków, rozwojowi teatrologii skupionej na określeniu specyfiki teatru jako sztuki odrębnej od literatury (dramatu) oraz psychologicznym badaniom nad mechanizmami odbioru teatru, a także dowartościowaniu podmiotowych funkcji zachowań ekspresyjnych w formach artystycznych. Dzięki tym dokonaniom, już w naszych czasach, potencjał drzemący w teatrze różnych epok, kierunków czy konwencji i jego możliwości oddziaływania na osobowość (podkreślane od wieków w tradycji Zachodu), zostają odniesione do procesów edukacyjnych, w których istotne znaczenie posiada zarówno teleologiczny, jak i aksjologiczny wymiar egzystencji ludzkiej.

Prowadzone w latach 60. ubiegłego wieku badania i ogólniejsze refleksje w tej dziedzinie (Witalewska, 1983, 1987; Miller, 1968a, 1968b; Tyszkowa, 1966, 1969) doprowadziły do określenia wieloaspektowych związków między teatrem a wychowaniem, wyróżnienia wartości i zadań swoistych wychowania teatralnego, ukazały jego miejsce w całokształcie wszechstronnego procesu wychowania oraz pedagogiczny charakter środków, jakimi posługuje się w swoich działaniach sztuka teatru. Z kolei badanie ekspresji teatralnej młodzieży szkolnej (Wierzbicka, 1979) oraz studenckiej (Pielasińska, 1970) pokazały, iż zachodzi tu nie tylko proces autokreacji, ale i twórczej socjalizacji w kontaktach teatralnych, określonych przez akceptowany sposób zachowania się w danym zespole, funkcjonujące wzory osobowe, doświadczenia zdobyte w toku działalności teatralnej.

W latach 70. XX w., z pewnym opóźnieniem w stosunku do krajów zachodnich, środowisko polskich pedagogów teatru sformułowało współczesną polską koncepcję wychowania teatralnego, w której starano się połączyć wartościowe tradycje wychowania teatralnego (w tym społeczno-narodowe aspekty kultury teatralnej), z nowoczesnym rozumieniem jego celów, metod pracy i form scenicznej twórczości, a także z treściami wynikającymi z ówczesnych przemian cywilizacyjno-kulturowych (Renikowa, 1990, s. 111–131). Uwzględniono w tej koncepcji dwa wzajemnie powiązane i uzależnione od siebie zakresy wychowania teatralnego: wychowanie do/dla teatru, albo ku teatrowi (wychowanie teatralne w sensie selektywnym; teatr jako przedmiot poznania); i wychowanie przez teatr, tj. wychowanie przez percepcję dzieł i przez własną twórczość (wychowanie w sensie ogólnopedagogicznym, wychowanie „całego człowieka”). Ogólnie rzecz ujmując, teatr w tej koncepcji, w jego całościowej wielodyscyplinarności, traktowany jest jako element wychowania i przekazu tradycji, narodowych i ogólnoludzkich; jako zespół działań i wartości

rozumianych i przeżywanych przez jego odbiorców; jako sposób działalności ekspresyjnej, nie tylko profesjonalnej (czynności kreacyjne i wytwory tych czynności). Jednocześnie w koncepcji tej uwydatniono wielorakie wartości teatru, oddziałujące na całą osobowość człowieka (a nie tylko na sferę jego teatralnej wrażliwości), czy też: dzięki oddziaływaniu na teatralną wrażliwość – spełniające szersze i bogatsze funkcje wychowawcze, pobudzające i wzbogacające wszechstronny i zrównoważony rozwój człowieka. W intencji jej kreatorów (Renikowa, 1990) była to koncepcja edukacji integralnej, która zespala uczenie się i nauczanie z wychowaniem, łączy wiedzę z doświadczeniem i przeżyciem a równocześnie kształtuje postawy, przełamuje podziały na różne dziedziny wychowania i na dziedziny działalności artystycznej, a przy tym łączy przygotowanie do aktywności kulturalnej oraz rozwój własnej osobowości w kategoriach samokształcenia i samorealizacji.

Podsumowując warto raz jeszcze podkreślić, że polska klasyczna koncepcja wychowania teatralnego, kształtowana w intelektualnym blasku warszawskiej szkoły edukacji przez sztukę, godziła poszanowanie dla tradycji i dla trwałych wartości, z rytmem współczesnych przemian teatralnych, kulturowych. Co więcej, choć wiele zawartych w niej poglądów nie ma już charakteru nowatorskiego, wciąż pozostają one aktualne.

Jak już wyżej zaznaczyłem, klasyczna koncepcja wychowania teatralnego zakorzeniona jest, źródłowo, w teorii wychowania przez sztukę czy – jak określamy dzisiaj – stanowi egzemplifikację edukacji przez sztukę, która z kolei ma swoje problemowe korzenie w pedagogice kultury; jednym z bardziej żywotnych nurtów humanizmu pedagogicznego ubiegłego stulecia, ciągle aktualnym i rozwijanym w skali europejskiej. Prekursorzy i wybitni reprezentanci tego kierunku i subdyscypliny pedagogicznej (Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger, Bogdan Nawroczyński, Bogdan Suchodolski) traktowali kulturę jako środowisko rozwoju człowieka i poszukiwali w jej potencjale wartościowych stymulatorów działań edukacyjnych oraz koncepcji pedagoga, jako swoistego pośrednika między wartościami kultury i jej uczestnikami (Gajda, 2019). Wciąż aktualna teza pedagogiki kultury głosi, że rozwój człowieka i rozwój jego kultury są jak najściślej ze sobą powiązane, tzn. człowiek tworzy kulturę, potrzebując jej i dzięki niej sam się rozwija. Innymi słowy, tworzenie kultury jest specyficzną aktywnością ludzką, właściwą człowiekowi jako gatunkowi, przez kulturę kształtowanemu. Trzeba też podkreślić, że to właśnie pedagogika kultury akcentowała możliwości kształtowania osobowości w oparciu o tradycję kulturową, wypracowała podstawowe kategorie hermeneutyczne, tj. rozumienia i sensu, w obszarze badania sztuki jako kulturowej ekspresji, sformułowała cenne twierdzenia o związku kultury i życia, kultury i osobowości, kultury i wychowania.

Korzeni pedagogicznej refleksji teatralnej należy też doszukiwać się w równocześnie kształtującym się u progu XX stulecia (uznanego za „stulecie dziecka”) ruchu

nowego wychowania, który odkrył pedagogiczny wymiar ekspresji dramatycznej, dowartościował bogactwo wewnętrznego świata człowieka, zwłaszcza dziecięcej inwencji twórczej, podmiotowe funkcje aktywności ekspresyjnej, rozszerzonej później w kierunku upowszechniania kreatywności, jako dynamicznej siły sprawczej ludzkiego zachowania. W świetle powyższych uwag można zatem stwierdzić dość wyraźne powiązanie problemowe idei edukacji teatralnej z dwoma równoległymi w czasie wielkimi nurtami czy kierunkami pedagogicznymi pierwszej połowy XX w.: z pedagogiką twórczej aktywności („uczenie się przez działanie” Johna Deweya) i pedagogiką twórczych dokonań, zakorzenioną w tradycji humanizmu, zapewniającą ciągłość kulturową i tożsamość wartości (zob. Wojnar, 2008, s. 40).

Na zakończenie warto zauważyć, że współczesna refleksja w dziedzinie edukacji teatralnej zwykła coraz częściej lokować tę problematykę w obszarze tzw. edukacji kulturalnej (współczesnej wersji edukacji przez sztukę), odwołującej się wprawdzie do teoretycznych założeń pedagogiki kultury, ale odnoszącej się raczej do praktyki rozwoju osoby w kulturze i konsolidacji kultury w osobie ludzkiej.

W stronę paradygmatu pedagogiki teatru i jej legitymizacji

Charakterystykę pedagogiki teatru rozpocząć należy od stwierdzenia, że kształtuje się ona jako interdyscyplinarny obszar refleksji i badań leżący na skrzyżowaniu nauk o wychowaniu i nauk o teatrze, w punkcie przecięcia specyficznie artystycznych i istotnych wychowawczo prawidłowości rządzących sztuką teatru w aktualnej sytuacji kulturowej, wielorako uwarunkowanej. Jeśli słuszny jest wielokrotnie formułowany w literaturze metodologicznej pogląd, iż najbardziej płodne i ważne problemy wykraczają dziś poza granice dyscyplin ujmowanych w klasycznych podziałach, to pedagogika teatru jest typową dziedziną pograniczną, wykraczającą poza ramy tradycyjnych klasyfikacji dziedzin nauki i dyscyplin naukowych. Włącza się ona w nurt nowego myślenia o rzeczywistości (w jej wyjaśnienie) ogniskującego się wokół przewartościowania rozumienia edukacji i teatru, zmiany ich miejsca w życiu społecznym, zmiany hierarchii celów, nadrzędnych wobec nich wartości, a wraz z nimi zmiany treści edukacji ku świadomemu uczestnictwu w zachodzących zmianach i w poszukiwaniu swojego miejsca w świecie.

Najogólniej rzecz ujmując pedagogikę teatru interesuje stan pedagogiczno-teatralnej refleksji na temat współdziałania teatru w procesie edukacji oraz to, w jaki sposób pedagogika pomaga w realizacji swoistych zadań edukacji teatralnej; a także strategia aplikacyjna w obszarze praktyki edukacyjnej teatru (Żardecki, 2012, s. 233–251). Główne cele prowadzonych w tym zakresie badań to: po pierwsze określenie, co w problematyce teatru należy do kręgu zainteresowań pedagogi-

ki, co sytuuje fenomen teatru w obszarach edukacyjnych; po drugie ukazanie, co w problematyce pedagogiki, w swoistych dla niej pytaniach o oddziaływanie teatru, może być przydatne dla pełniejszego ujęcia teatru. W pedagogicznych badaniach teatru chodzi przede wszystkim o uchwycenie tej sztuki w jej edukacyjnym wymiarze, teatru jako sztuki integralnej, a jednocześnie oferującej swoje środki stylistyczne dla celów pozaartystycznych, a społecznie istotnych. A także o przezczenie pomostu myślowego między elementami nauki o teatrze i nauki o wychowaniu; a zarazem poszukiwanie trudnej syntezy pedagogiki i teatru, w miejscu gdzie spotykają się zazwyczaj sobie niechętne kategorie artyzmu i dydaktyzmu.

Punktem wyjścia jest tu kształtująca się – na podłożu wielorakich przeobrażeń społecznych, kulturowych, cywilizacyjnych, technicznych – rzeczywistość teatralna, skomplikowana, wielonurtowa, odmienna od dotychczasowych zarówno w założeniach programowych, jak i w poszukiwaniach nowych środków ekspresji; podlegająca bardziej wartości ekonomicznej niż estetycznej i etycznej. Natomiast założeniem podstawowym jest utrwalone przekonanie o bogactwie potencjału ideałów i wartości humanistycznych teatru oraz bogactwie świata i człowieka wyrażonego w jego dziełach; a także przeświadczenie o konieczności ich ukazania oraz korzystania z nich przez jednostkę w toku wzbogacania jej indywidualnego i społecznego życia.

Pedagogiczna koncepcja teatru budowana jest poprzez, po pierwsze, studia nad dziejami tradycji edukacyjnych teatru w kontekście kultury i edukacji europejskiej; po drugie badanie dawnych i współczesnych koncepcji wychowania teatralnego, w tym wychowania przez teatr szkolny oraz problemów pedagogicznej myśli teatralnej (przegląd poglądów na społeczno-wychowawcze funkcje teatru); po trzecie analizy potencjału wartości drzemących w teatrze i jego oddziaływania na rozmaite aspekty ludzkiej kondycji; po czwarte badanie wybranych obszarów praktyki edukacyjnej teatru oraz jej podstaw teoretycznych i metodycznych.

Propozycję pedagogiki teatru można określić jako swoistą orientację pedagogiczno-teatralną i zdefiniować w znaczeniu szerszym jako dziedzinę wiedzy zainteresowaną wzajemnymi relacjami między teatrem a edukacją, w szczególności ideałami i wartościami humanistycznymi. W znaczeniu węższym natomiast jako koncepcję wychowawczą teatru, odnoszącą się do pedagogiczno-psychologicznych mechanizmów stymulowania osobowości jednostki za pomocą przeżywania i rozumienia wartości tkwiących w teatrze. W tym rozumieniu jest ona swoistym składnikiem pedagogiki zajmującej się z jednej strony osobowościowotwórczymi wartościami teatru (aktywizującymi pewne mechanizmy wrażliwości, wyobraźni i kreatywności człowieka), z drugiej – umiejętnym wykorzystaniem wiedzy pedagogicznej w procesie edukacji teatralnej, percepcyjnej i kreacyjnej. Można ją też traktować jako ukierunkowanie analityczno-edukacyjne, które zainteresowane

jest, po pierwsze transmisją wartości niesionych przez teatr na teren wychowania i życia współczesnych ludzi; po drugie, wykrywaniem zmian w procesach rozwojowych jednostki ludzkiej dokonujących się pod wpływem czynnika teatralnego (zjawiska czy procesu teatralnego); po trzecie, edukacyjnym aspektem funkcjonowania człowieka w sytuacjach teatralnych (doznań estetycznych i aktywności ekspresyjnej); oraz po czwarte, pojmowaniem związku teatru i edukacji od strony teoretycznej i praktycznej. Swoistość pedagogiki teatru wyznacza specyfika teatru jako zjawiska czy procesu szczególnego w kulturze współczesnej, tworzonego artystycznie przetwarzanymi elementami wielu dziedzin sztuki, ale też specyfika przeżycia teatralnego jako wyjątkowej i niepowtarzalnej syntezy różnego rodzaju bodźców i aktywności. Dodać trzeba swoiste zespolenie doświadczenia intelektualnego z doświadczeniem zmysłowym i przeżyciem estetycznym, jak również jednocześnie pobudzenie dyspozycji intelektualnych, emocjonalnych i gotowości do twórczych reakcji.

Zgodnie z podstawowymi założeniami, pedagogika teatru stara się wydobyć humanistyczny i edukacyjny potencjał wartości teatru tworzonego z intencją wzbogacania człowieka, ale nie zapomina o niepożądanym, rozbieżnym lub sprzecznym z dążeniami pedagogów jego oddziaływaniu, o niepokojących zjawiskach wykorzystywania go do manipulacji społeczną opinią, podporządkowywania różnym interesom grupowym, komercjalizowania teatru, traktowania go w kategoriach rynku bądź upowszechniania konsumpcyjnych czy wręcz antyspołecznych wzorów życia (oddziaływanie destrukcyjne, społecznie szkodliwe itp.).

W obszarze metodologii pedagogicznych badań teatru, najistotniejsze znaczenie ma pluralizm i elastyczność w stosowaniu metod badawczych, dobieranych w zależności od przydatności w toku postępowania badawczego, ale także z myślą, że uzyskane przez jedną z nich dane nie tylko można zestawić ze sobą, ale i wykorzystać przy opracowaniu informacji uzyskanych w wyniku zastosowania kombinacji metod. Zróżnicowane powinny być też instrumenty interpretacyjne, ponieważ pedagogiczne badania teatru są uwikłane w konteksty różnej natury, dlatego przywołanie tych kontekstów należy uznać za konieczne, ze względu na to, że zmieniają optykę ujęć, wzmacniają (lub osłabiają) tezy, odpowiednio rozkładają akcenty oraz modelują sensy, jakie uznajemy za priorytetowe.

Pedagogika teatru w prezentowanym tu fragmentarycznym ujęciu ma swoje podstawy i uzasadnienia w dziedzinie kulturowej i historycznej oraz społecznej i pedagogicznej, a określają je:

1. Bardzo bogaty zasób utrwalonych w dziełach sztuki teatru ponadczasowych wartości, świadomość ich roli w dziejach kultury i wychowania oraz w zaspokajaniu indywidualnych i wspólnotowych potrzeb ludzkich, a także w kształtowaniu tożsamości europejskiej i narodowej, w przenoszeniu tradycji kulturowych w czasie i uniwersalizacji kultury na przestrzeni dziejów.

2. Wielowiekowe dziedzictwo antropologiczne dramatu i teatru, wizji człowieka i jego miejsca w świecie, doświadczeń niezliczonych ludzi i wielu generacji, rozmaitych koncepcji życia ludzkiego, wzorów określania się wobec wzniosłych ideałów moralnych, przekazywanych z pokolenia na pokolenie, aby kształtowały świadomość zbiorową społeczeństw (wielka humanistyczna tradycja przeszłości).

3. Cenne tradycje wielowiekowej refleksji nad społecznymi i wychowawczymi funkcjami sztuki teatru i jego miejscem w życiu jednostki i zbiorowości, a także nowe, czasami zaskakujące ustalenia na temat fenomenu teatru i jego potencjału wyzwiania energii twórczej i kreowania potrzeb zmian, głównych nurtów nowej humanistyki (od zwrotu lingwistycznego do zwrotu performatywnego).

4. Wartościowy dorobek wielowiekowej praktyki „stosowania teatru” w procesie dydaktycznym i wychowawczym, bądź jako samodzielnej metody twórczej aktywności, bądź jako metody pomocniczej w nauczaniu przedmiotów szkolnych oraz w innych zakresach oddziaływania na człowieka.

5. Osadzenie w koncepcjach pedagogicznych m.in. w koncepcji doświadczenia estetycznego i uczenia problemowego przez działanie Johna Deweya (1975); „wolnego wychowania” opartego na wrażliwości zmysłów Marii Montessori (2005); rozwijania uzdolnień przez zabawę i swobodną ekspresję; w tzw. koncepcji kształcących zabaw Ovide J. Decroly’ego oraz technik swobodnej ekspresji Célestyna Freineta (1976), a także metody wychowania do kreatywnego życia (np. metody gier dramatycznych).

6. Przypuszczalnie najdobitniej o nośności pedagogiki teatru świadczy zainteresowanie pedagogów, psychologów, „kadrowców”, specjalistów w zakresie stosunków międzyludzkich technikami teatralnymi oraz ich możliwościami stymulowania pożądanych predyspozycji i umiejętności społecznych, w takich dziedzinach, jak: zatrudnienie pracowników, występowanie publiczne, kierowanie grupami, współdziałanie społeczne itd.

7. Kulturowo uwarunkowany fenomen teatralności, wszechobecność teatru w życiu człowieka (koncepcja człowieka jako istoty dramatycznej; koncepcja życia społecznego jako nieustannego teatru Ervinga Goffmana (2008)); koncepcja osobowości jako maski z której człowiek znany jest otoczeniu; koncepcja instytutu dramatycznego sięgającego w głąb istoty ludzkiej, przejawiającego się w cechach ludzkiego umysłu, sposobach pojmowania świata, w myślowych obrazach czy wyobrażeniach).

8. Wyrazistym przejawem legitymizacji pedagogiki teatru jest rozwój ruchu animatorów teatru, wielostronnie kreującego wartości teatru w samym teatrze, wewnątrz teatralnej rzeczywistości, zmieniającego sposób działania teatrem czy na materii teatru, od którego zależy potencjał jego oddziaływania i powodowania zmiany społecznej.

Usytuowanie pedagogiki teatru na tle kierunków i prądów myśli pedagogicznej nie jest łatwe, można jedynie wskazać na pewne myśli, do których koncepcja ta nawiązywała w długim procesie poszukiwań owocujących ustaleniami coraz bardziej wnikliwymi i uwzględniającymi coraz to szerszy zakres problemów i złożoności warunków kształtowania się. Sformułowana koncepcja pedagogiki teatru wpisuje się w nurt pedagogiki głoszącej prymat niedyrektywności i aktywności, spoglądającej na procesy edukacyjne przez pryzmat otwierania i wzbogacania człowieka oraz pogłębiania jego osobistej kultury, pojmowanej jako zróżnicowany indywidu-

alnie sposób życia, inspirowany też doświadczeniem teatralnym (Pankowska, 2017, s. 54). Pedagogiczna koncepcja teatru, jakkolwiek formowana na terenie nauk pedagogicznych, współdziała z wieloma dyscyplinami artystycznymi i naukowymi: z estetyką teatru (z uwagi na kryteria wartościowania dzieł), z socjologią teatru (społeczny charakter teatru), z psychologią teatru (swoistość estetycznych przeżyć); a także odwołuje się do innych jeszcze obszarów badań nad człowiekiem i jego światem. Stosunkowo słabiej przedstawia się integracja pedagogiki teatru z głównym nurtem pedagogiki rozumianej jako teoria edukacji i ważne źródło inspiracji, co ma znaczenie nie tylko teoretyczne, gdyż oparcie pedagogiki teatru na teorii pedagogicznej, wielokrotnie zwiększa przydatność praktyczną pedagogiki teatru dla teatru i dla pedagogiki.

Podsumowując, zgodnie z podstawowymi założeniami, koncepcja pedagogiki teatru oraz uzależniony od niej program i realizacja edukacji teatralnej, wynikają z głęboko pojętej istoty teatru jako procesu budowania relacji międzyludzkich oraz ze zrozumienia korzyści płynących dla człowieka z obcowania z różnymi formami teatru, w różnych rodzajach kontaktu z nim. Charakteryzując najogólniej podstawy pedagogiki teatru, należy wyróżnić jej cechy: (1) jest częścią pedagogiki, leżącą na pograniczu wychowania i teatru; (2) zmierza do rozwiązania pedagogicznych problemów teatralnych; (3) łączy elementy nauki o teatrze i nauki o wychowaniu; (4) cechuje ją szerokie spektrum aplikacji, chłonność nowych idei, odwaga myślenia alternatywnego oraz zrozumienie dla naukowej wartości pionierstwa praktyków. Najbardziej istotna zmiana w formach wychowania ku teatrowi i poprzez teatr polega na tym, że już nie „wiedza” naukowa, a uczestnik w procesie rozwoju (jako cel sam w sobie, nadrzędny w stosunku do wszelkich innych celów), ma stać się zasadniczym punktem odniesienia przy konstruowaniu programu i doborze treści oddziaływania teatru.

Zakończenie

Niespełna dwie dekady to krótki okres w rozwoju nowej orientacji badawczej, tym bardziej, że interdyscyplinarna, ale głównie zorientowana na cele edukacyjne pedagogika teatru zaczynała w Polsce od zera, trzeba było tworzyć jej podstawy teoretyczne, modelować sposób widzenia przedmiotu badań, otwierać się na wielość metod i dyscyplin naukowych i artystycznych itd. Przedmiot pedagogiki teatru (pole jej zagadnień, penetracji poznawczej) należy traktować dynamicznie i zakładać jego rozwój, inspirowany nowymi doświadczeniami teatru współczesnego, przemianami w samej pedagogice, jej dokonaniach i trendami oraz nowymi tendencjami w badaniach teatrologicznych, a także kontaktami interdyscyplinarnymi, sprzyjającymi powstawaniu nowych pytań i problemów wychowawczych. Jednakże

najsilniejszym motorem jej rozwoju jest szybko wzrastające zapotrzebowanie na tę dziedzinę wiedzy ze strony ludzi teatru poświęcających się sprawom wychowania i pedagogów wykorzystujących teatr w swojej pracy; w odpowiedzi na to zamówienie, pod naporem praktycznych potrzeb rozwijają się takie formy uprawiana pedagogiki teatru, które wskazują możliwość praktycznego jej zastosowania (Czarnota-Misztal, Szpak 2018).

Pedagogika teatru ostatnich lat podejmuje zadania wykraczające poza diagnozę zjawisk i procesów edukacyjnych teatru oraz poza teoretyczne ich wyjaśnienie; odwołując się do zmian zachodzących w przestrzeni teatru instytucjonalnego dostarcza przesłanek inspirujących i ukierunkowujących zespół praktyk animacyjnych umożliwiających uczestnikom użycie środków współczesnego teatru w celach społecznie istotnych. Ożywiony ruch inicjatyw teatralno-edukacyjnych pedagogów teatru i szerzej, pedagogiki teatru zawiera w sobie wiele elementów animacji kultury, sztuki publicznej, kultury uczestnictwa, akcji performatywnych, komunikacji z widzem (wykraczającej poza schemat percepcji spektaklu), przedłużającej życie spektaklu, uruchamiającej procesy wymiany wartości, osobistego doświadczania świata w teatrze. W tym względzie dzisiejsza pedagogika teatru pozostaje wierna bogatym tradycjom pedagogicznym teatru i wyzwaniom wynikającym z dokonujących się przemian oraz własnej nazwie, która nie tylko łączy w sobie obszary doświadczeń praktyków i teoretyków, pedagogów i teatrologów, ale także zespala świat widzów i artystów oraz w sposób syntetyczny traktuje wytwór i proces twórczy.

Polska teoria wychowania przez sztukę Ireny Wojnar, będąca u podstaw współczesnej koncepcji wychowania humanistycznego – jako rdzeń treści i program działań – zachowuje swoje znaczenie; odkrywana na nowo pod różnymi nazwami i działaniami dowodzi siły niesionych inspiracji oraz wyznacza nowe drogi poszukiwań, pokazując przy tym jak ważny jest dialog społeczny z wykorzystaniem narzędzi sztuki.

References

- Czarnota-Misztal, J., Szpak, M. (red.). (2018). *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy*. Warszawa: Instytut Teatralny im. Z. Raszewskiego.
- Dewey, J. (1975). *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocka. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Freinet, C. (1976). *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Gajda, J. (red.). (2019). *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Miller, R. (1968a). Z badań nad edukacją teatralną. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3(49), 191–208.

- Miller, R. (1968b). Z rozważań nad edukacją teatralną. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3(49), 129–147.
- Montessori, M. (2005). *Domy dziecięce: metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pankowska, K. (2017). Rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego – prekursorzy i twórcy. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(246), 41–55.
- Pielasińska, W. (1970). *Pedagogiczna problematyka ekspresji. Na przykładzie amatorskiego teatru studenckiego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Renikowa, W. (1990). Wychowanie teatralne. W: I. Wojnar, W. Pielasińska (red.), *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia* (s. 111–131). Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Schiller, F. (1972). *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka i inne rozprawy*, tłum. I. Krońska, J. Prokopiuk. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Tyszkowa, M. (1966). Niektóre problemy recepcji widowiska teatralnego przez dzieci. *Przegląd Psychologiczny*, 12, 112–140.
- Tyszkowa, M. (1969). Recepcja sztuki teatralnej przez dzieci. *Nowa Szkoła*, 3, 35–36.
- Wierzbicka, U. (1979). *Szkolny teatr małych form*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Witalewska, H. (1983). *Teatr a człowiek współczesny*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Witalewska, H. (1987). *Teatr i my*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (1966). *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (1968). *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wojnar, I. (1976). *Teoria wychowania estetycznego: Zarys problematyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1982). *Estetyczna samowiedza człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1984). *Sztuka jako „podręcznik życia”*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojnar, I. (2006). *Edukacyjna kultura przyszłości – Educational Culture for Future: prace studyjne Zespołu Edukacji i Kultury Komitetu Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium PAN*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Wojnar, I. (2016). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Wojnar, I., Piejka, A., Samoraj, M. (2008). *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojnar, I., Pielasińska, W. (red.). (1990). *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia: polska koncepcja i doświadczenia: praca zbiorowa*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Wojnar, I., Witalewska, H., Lipowski, M. (2009). *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Przesłanie i przypomnienie*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Żardecki, W. (2012). *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz

*Uniwersytet Warszawski**

E-mail: b.kwiatkowska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-8927-8943

Irena Wojnar o potencjale edukacyjnym sztuki nowoczesnej**

Summary

IRENA WOJNAR ON THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF MODERN ART.

A PEDAGOGICAL CONCEPT FROM THE 1960s**

The article presents the educational potential of modern art as art contemporary for the theory of education through art, introduced to the Polish pedagogical thought in the 1960s by Irena Wojnar. In the initial stage of shaping the Polish theory of aesthetic education, Wojnar analysed the relationship between aesthetics and pedagogy, paying attention to the educational possibilities not only of "classical" art, but also of modern art. Despite her later approach to treating art as a whole, in her early publications, the then young researcher distinguished contemporary art, paying attention to its cognitive, emotional and creative potential, which was compatible with the modern civilisation of the second half of the 20th century. Contemporary discussions on the educational possibilities of art are often limited to canonical art, treating contemporary art with reserve. The first publications by Irena Wojnar, presented in the article, show the educational potential of contemporary art of the 1960s, which was characterised by controversy and incompatibility with previously learned ways of perceiving art. Wojnar saw a place in education for contemporary art and called for educating teachers in the field of contemporary art. This text presents the educational aspects of modern art, distinguished by Irena Wojnar in her first scientific publications in the 1960s. The text is also an invitation to rediscover the innovation of the theory of education through art.

Keywords: aesthetic education, modern art, contemporary art, theory of aesthetic education, education through art.

* Adres: Wydział Pedagogiczny UW, Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wstęp

Temat wzajemnych relacji sztuki i wychowania (edukacji) interesował ludzkość od wieków. Zagadnienie to analizowali na przestrzeni dziejów filozofowie, pedagodzy, a ostatnio zainteresowali się nim także artyści. Wpływ (pozytywny) sztuki na człowieka nie jest kwestią sporną, także włączanie sztuki do działań edukacyjnych nie budzi zastrzeżeń. Kluczowym wydaje się jednak nadal pytanie: jaką sztukę uznajemy za „odpowiednią” w edukacji? I tutaj rozpoczyna się wielość pedagogiczny, włączający lub wykluczający z obszarów edukacyjnych poszczególne dziedziny i formy sztuki, jako odpowiednie/nieodpowiednie dla edukacji. W dyskusjach teoretyków wychowania nadal zdarza się usłyszeć opinię aprobowującą ograniczenie edukacji estetycznej tylko do tzw. klasyków, uznanych dzieł sztuki „kanonicznej”, pedagogicznie „bezpiecznych”, oswojonych, wpisanych w znane konteksty. Z drugiej strony coraz częściej w środowisku pedagogicznym docenia się potencjał edukacyjny sztuki współczesnej, żywo reagującej na aktualne problemy dzisiejszego świata.

Co więcej, sama sztuka zaczyna zbliżać się do edukacji – artyści XXI w. tworzą projekty, będące sztuką i edukacją jednocześnie. Zwrot edukacyjny w sztuce współczesnej (Rogoff, 2008) pozwolił na istotne metaforyczne przejście sztuki z pozycji bycia traktowaną jedynie jako narzędzie służące wychowaniu, do uzyskania (także w oczach środowiska pedagogicznego) statusu pełnoprawnego podmiotu artystyczno-edukacyjnego. W niniejszym artykule chciałabym przyrzeć się wzajemnym relacjom sztuki współczesnej i edukacji, które omawiane były w ramach teorii wychowania estetycznego przez profesor Irenę Wojnar w jej pierwszych publikacjach z lat 60. XX w. Sztuką współczesną dla Wojnar była nowoczesna sztuka powojenna lat 50. i 60. (Danto, 2013, s. 37) i w takim znaczeniu termin sztuka współczesna pojawia się w niniejszym artykule.

Sztuka współczesna w „nowoczesnej pedagogice estetycznej” Ireny Wojnar

Polska teoria wychowania estetycznego, będąca efektem wspólnych refleksji i doświadczeń Bogdana Suchodolskiego oraz Ireny Wojnar, stanowi ważny etap w konstituowaniu się rodzimej myśli dotyczącej wychowania przez sztukę. Sztuka jest w niej ujmowana jako środek nauczania i wychowania: dostarczający wiedzy o człowieku i świecie, wpływający na sposób interpretowania świata i hierarchię wartości, proponujący określone typy zachowań czy wzory postępowania, inspirujący postawy twórcze i światopoglądowe oraz kształtujący środowisko materialne człowieka (Wojnar, 1984b, s. 12). Wojnar, pisząc o wychowawczych możliwościach

sztuki, traktowała najczęściej tę ostatnią całościowo (jedynie czasami wyodrębniając sztuki plastyczne, literaturę, muzykę, teatr czy film). To sztuka (jako pewna całość) posiada według Wojnar szczególne wartości poznawcze, moralne i twórcze. To sztuka aktywizuje psychiczne przeżycia człowieka, intensyfikuje jego dyspozycje. To sztuka zwielokrotnia poznanie, uczy szukania w głąb oraz myślenia w sposób zindywidualizowany (Wojnar, 1966, s. 200). Rzadko w tekstach profesor Wojnar pojawiają się analizy konkretnych dzieł, czy kierunków artystycznych, które uzasadniałyby przypisywane sztuce właściwości (a najczęściej przywoływanymi przykładami są najbardziej znane dzieła z historii sztuki). Analizując dorobek twórcy Uczonej widać także, że stopniowo odchodziła ona od tematyki sztuki, skupiając się w ostatnich latach na humanistycznych intencjach edukacji (Wojnar, 2000).

Jest jednak etap w działalności naukowej Myślicielki, w którym wybrzmiewa sztuka współczesna i stanowi obok sztuki „kanonicznej” przestrzeń istotną wychowawczo. Narastająca stopniowo w latach 60. atmosfera myślenia alternatywnego o edukacji, poszukiwanie nowych idei i dróg działania oraz sposobów myślenia o człowieku i świecie, sprzyjała wyłanianiu się sztuki (także współczesnej), jako ważnego narzędzia edukacyjnego. W pierwszych latach aktywności naukowej, mocno inspirowanych pobytem na paryskiej Sorbonie, młoda badaczka żywo zainteresowana wzajemnymi powiązaniami estetyki i pedagogiki, szukała nowoczesnych sposobów łączenia sztuki i edukacji. Wskazywała w tamtym czasie na nowatorski termin estetyczno-pedagogiczny *wychowanie przez sztukę*, nieprzypadkowo przeciwstawiany klasycznemu terminowi *wychowanie estetyczne* (Wojnar, 1966, s. 226). W książce *Perspektywy wychowawcze sztuki* pisała: „W epoce współczesnej nastąpiło wyraźne przesunięcie akcentu z zainteresowania wychowawczą rolą piękna, a także i sztuki opartej wyłącznie na wartości piękna klasycznego, w kierunku zainteresowania różnymi kategoriami i różnymi wartościami sztuki” (Wojnar, 1966, s. 226). Nowocześnie rozumiane przez nią wychowanie przez sztukę było czymś więcej, niż tradycyjne wychowanie estetyczne, utożsamiane „raczej z pedagogiką kategorycznych imperatywów niż «otwartego umysłu»” (Wojnar, 1964, s. 128). Nowe wychowanie przez sztukę rozszerzyło dawną koncepcję wychowania estetycznego (rozumianego jako kształcenie wyłącznie wrażliwości na sztukę i piękno) o możliwości oddziaływania sztuki na całego człowieka oraz kształtowania postawy otwartego umysłu, czyli postawy pełnej otwartości na świat, napiętej uwagi, czujności, wrażliwości i pełni przeżycia (Wojnar, 1964, s. 291).

Poszukiwania nowatorskich relacji między sztuką a edukacją były związane z nowoczesnym w tamtych czasie sposobem widzenia społecznej i pedagogicznej przydatności estetyki (Wojnar, 1964, s. 19) oraz ewolucją potrzeb odbiorców w dziedzinie kontaktu ze sztuką i sposobów ich zaspokajania (Wojnar, 1964, s. 29). Wojnar wielokrotnie powtarzała, iż „wychowanie przez sztukę staje jako problem

pilny i *par excellence* nowoczesny” (Wojnar, 1964, s. 36) i wskazywała nie tylko na sztukę kanoniczną, ale także na sztukę współczesną – odpowiadającą chronologicznie współczesnej epoce (Wojnar, 1984a, s. 108) – jako na przestrzeń, która wyrażając ze współczesnego społeczeństwa i ilustrując typowo współczesne niepokoje człowieka XX w., wymaga uwzględnienia w postulowanej przez nią „nowoczesnej pedagogice estetycznej” (Wojnar, 1964, s. 76). „Nowe spojrzenie i na sztukę, i na człowieka jest z pewnością wynikiem takiego widzenia świata, jakie znajduje swój wyraz w różnych odmianach sztuki współczesnej” (Wojnar, 1964, s. 128) – pisała w *Estetyce i wychowaniu*, książce stworzonej na podstawie obronionego na paryskiej Sorbonie doktoratu. W niej właśnie po raz pierwszy ukazała potencjał sztuki, w tym także współczesnych jej działań artystycznych, w kształtowaniu postawy otwartego umysłu u odbiorców, a szczególnie u młodzieży, dla której sztuka staje się pośrednikiem między młodym, rosnącym człowiekiem, a światem, do którego ten wchodzi (Wojnar, 1964, s. 91).

To sztuka nowoczesna, podkreślała Wojnar, ujmuje zarówno rzeczywistość, jak i samego człowieka z wielu odmiennych punktów widzenia, dociera do istoty jego wewnętrznych sprzeczności, odnajduje to, co zmienne i wielorakie. „Zdziwienie przed tym, co ludzkie, wyrażające się w nowej wizji artystycznej, rzutuje na przeżycia odbiorcy, uczestniczy w procesie otwierania jego umysłu, uwrażliwia go na to, co nowe, niepokojące, nieznane” (Wojnar, 1964, s. 130). Sztuka współczesna odeszła od wizji człowieka idealnego podobnie, jak współczesna estetyka zerwała z ideałem piękna, pozostawiając sobie możliwość wniknięcia w istotę losu człowieka, w jego najgłębsze przeżycia i doświadczenia. „Przedstawiając problematykę aktualną i trudną, sztuka często nie określa w jednoznaczny sposób wartości moralnych, nie ocenia i nie moralizuje z jakiegoś obowiązującego punktu widzenia” (Wojnar, 1964, s. 273), pozostawiając odbiorcy różnorodność interpretacji. Wyrastając ze współczesnego społeczeństwa sztuka najnowsza jednocześnie to społeczeństwo kształtuje, odnosząc się do potrzeb i postaw nowoczesnego człowieka, w nowoczesnym świecie postępu nauki i techniki. W postulowanej przez Wojnar „teorii wychowania przez sztukę w ujęciu nowoczesnym” (Wojnar, 1964, s. 133), jest zatem miejsce dla najnowszych działań artystycznych, umiejętnie wprowadzających odbiorców w nowy sposób widzenia świata (Wojnar, 1964, s. 313). Podkreślanie przez nią „nowoczesności” w jej ujęciu wychowania przez sztukę (czy pedagogiki estetycznej) jest charakterystyczne dla pierwszych publikacji Wojnar, w których wybrzmiewa potrzeba przekroczenia tradycyjnie rozumianego wychowania estetycznego i wpuszczenia świeżego powietrza do przenikających się relacji sztuki i edukacji, by przezwyciężyć porażki tradycyjnej pedagogiki, akcentującej przede wszystkim adaptacyjną stronę procesu wychowawczego (Wojnar, 1964, s. 271).

Nauczyciel a sztuka współczesna

Profesor Wojnar traktowała wychowanie przez sztukę jako postępowe i nowatorskie wychowanie dla przyszłości, przygotowujące ludzi do tego, co nowe i nieprzewidziane (Wojnar, 1964, s. 239) oraz unowocześniające edukację (Wojnar, 1968, s. 40). Z tego m.in. powodu było w nim miejsce na najnowsze działania artystyczne, komentujące współczesność i profetycznie zerkające w przyszłość. Doceniając demokratyzację sztuki i łatwość jej upowszechniania przy wykorzystaniu nowoczesnej technologii drugiej połowy XX w., przede wszystkim radio i telewizję (Wojnar, 1966, s. 140), wskazywała na wszechobecność sztuki nowej, która płynnie wnika w codzienne życie zarówno w postaci form i przedmiotów plastycznych, jak i elementów audiowizualnych (Wojnar, 1966, s. 16). Jak podkreślała:

W różnych dziedzinach i wytworach sztuki współczesnej można szukać potwierdzenia tych wszystkich procesów, które składają się na dynamikę współczesności. Nowoczesny przewrót w sztuce wiąże się przecież chronologicznie z przewrotem w innych dziedzinach działalności człowieka, z postępowaniem nauki i techniki. [...] Dzięki sztuce człowiek równocześnie odkrywa świat i własną potrzebę jego przeorganizowania (Wojnar, 1966, s. 58).

Wykorzystanie potencjału sztuki współczesnej w edukacji napotkało jednak na ważną przeszkodę. Wojnar była świadoma ogromnego problemu ograniczonych kompetencji nauczycieli w zakresie sztuki współczesnej. Pisała: „niestety wciąż liczna jest grupa tych nauczycieli, którzy [...] niefrasobliwie odrzucają wartość wszystkiego, co współczesne właśnie dlatego, że jest inne i nowe w stosunku do tego, co oni sami znają i cenią” (Wojnar, 1968, s. 133). Podstawowym kłopotem nauczycieli jest według niej niepokojąca rozbieżność między posiadaniem ugruntowanej wiedzy na określony temat, a poczuciem bezradności w stosunku do tego, co nowe i współczesne. Wszystko, co „nowe” opatruje się przymiotnikiem „niezrozumiałe”, a tym samym staje się ono „zbędne” (Wojnar, 1968, s. 133). Za tym idzie kolejna trudność – nauczyciele nawykli są do autorytarnego operowania swoją wiedzą, a obecność nowej sztuki w sytuacjach wychowawczych wymaga jednak innych relacji między nauczycielami a uczniami: bardziej dyskursywno-towarzyszących niż autorytatywno-pouczających. Orientacja we współczesności jest dla nauczycieli niezwykle trudna, gdyż „załamuje się ich wiedza i autorytet wobec zjawisk aktualnych i nie mających artystycznego precedensu” (Wojnar, 1968, s. 133).

Dostrzegając problem nieprzygotowania nauczycieli do pracy edukacyjnej z wykorzystaniem sztuki najnowszej, Wojnar w początkowym etapie własnej pracy naukowej i akademickiej postulowała staranne wprowadzanie pedagogów w zjawiska sztuki współczesnej, a tym samym w zjawiska złożonej współczesności, gdyż tylko dzięki zwielokrotnieniu ich kontaktów z nowymi zjawiskami artystycznymi

(przez przekazywanie im wiedzy o nich, interpretację pedagogiczną, ale także własne przeżycia) mogą ujawnić się „pewne elementy ogólniejsze, pewne prawidłowości funkcjonujące jednak mimo pozornego chaosu i niekonsekwencji” (Wojnar, 1968, s. 135). Uczona zaznaczała, że nowe zjawiska w sztuce mogą wydawać się na początku bardzo kontrowersyjne, bo nie znajdują precedensu w znanych już formach wyrazu artystycznego, nie są oswojone, ani dogłębnie wyjaśnione. Dodatkowo często nie mają żadnego punktu odniesienia w dotychczasowych przeżyciach, doświadczeniach i wiedzy odbiorców na temat sztuki (Wojnar, 1966, s. 217).

Sztuka najnowsza wymaga innego rodzaju percepcji – percepcji uczestniczącej – i nie może być przedmiotem tradycyjnych ocen i interpretacji. Odbiorca „w dawnym stylu”, odbierający dawną sztukę, był wyłącznie kontemplatorem, szukał gotowego, zakończonego i dookreślonego dzieła. Odbiorca nowej sztuki nie znajduje się przed dziełem, ale niejako wewnątrz niego i w każdorazowym akcie konstruktywnej percepcji (jak określała ją Wojnar) współtworzy jego strukturę, stając się tym samym współtwórcą (Wojnar, 1966, s. 106). Sztuka współczesna przestaje być estetycznym kontemplowaniem świata, staje się narzędziem jego przekształcania, poznaniem rzeczywistości wyrażającym się w działaniu (Wojnar, 1966, s. 110). Irena Wojnar zaznaczała, iż kontemplacja estetyczna jest adekwatna w stosunku do sztuki interpretowanej jako statyczne odzwierciedlenie statycznie pojmowanej rzeczywistości (szczególnie zatem do sztuki klasycznej). Nowa sztuka nabiera wyraźnie charakteru dynamicznego, twórczego, odzwierciedla typ nowej, nieustannie zmiennej rzeczywistości i zaprasza do współuczestniczenia w jej przetwarzaniu. Tym samym przeżywanie takiej sztuki również musi mieć charakter dużo bardziej dynamiczny (Wojnar, 1966, s. 207). W późniejszych publikacjach autorka doprecyzowała tę nową postawę wobec sztuki, pisząc o dialektyce doznawania i działania w doświadczeniu dynamicznym, obejmującym „poruszenie” oraz aktywność psychiczną, odnoszącym się do dwoistości samej sztuki: jej trwałych wartości zyskujących nowe życie w nowych formach i jej kreatywności nawiązującej do tego, co trwałe (Wojnar, 1984a, s. 86). Właśnie z tą nową postawą związane są problemy ówczesnych nauczycieli, przyzwyczajonych do po pierwsze zupełnie innych form dzieł sztuki, a po drugie zupełnie innego rodzaju interakcji z dziełem. Zdaniem Wojnar taka „trudna” sztuka – „trudna w swoim wyrazie artystycznym operującym niedomówieniami i trudna w swoich treściach nieafirmujących, a pełnych niepokoju” (Wojnar, 1966, s. 231) może w pełni zrealizować nowoczesnie rozumiane wychowanie przez sztukę. Wymaga to jednak przygotowania i zwiększenia kompetencji odbiorczych u nauczycieli.

W odpowiedzi na opisany wyżej problem kadry pedagogicznej, środowisko Uniwersytetu Warszawskiego (Katedra Pedagogiki Ogólnej i Zakład Teorii Wychowania Estetycznego) oraz Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) już w latach

60. rozpoczęło organizowanie wakacyjnych kursów dla nauczycieli, dotyczących współczesnych problemów sztuki i wychowania estetycznego. Na szczególną uwagę w kontekście tematu niniejszego artykułu zasługuje trzecie spotkanie, które odbyło się w Gdańsku w 1966 r., i było w całości poświęcone problematyce sztuki współczesnej (Wojnar, 1968, s. 129). Świadczy to niezbiecie o żywym zainteresowaniu w tamtym czasie Ireny Wojnar sztuką współczesną, jako przestrzenią wychowawczą oraz świadomości wagi włączania najnowszych propozycji artystycznych do praktyki edukacyjnej.

Sztuka tradycyjna i współczesna – „mikser” wychowawczy

Adaptacja i przewyżczanie to dwie postawy, które zdaniem Wojnar, wyznaczały treść życia współczesnej jej młodzieży: adaptacja do zastanej rzeczywistości, ale jednocześnie twórcze próby jej przewyżczenia, przekroczenia tego, co dane i poszukiwanie (tworzenie) nowego (Wojnar, 1964, s. 269). Nowoczesne wychowanie przez sztukę, to zdaniem Profesor synteza adaptacji i przewyżczenia, łączenie przeszłości z teraźniejszością i przyszłością, sztuki dawnej ze sztuką współczesną. „Sztuka wieków dawnych dostarcza licznych przykładów ukazujących wieczny dramat człowieka, kolejne etapy jego dziejów, ale jednocześnie sztuka współczesna niepokoi szukaniem nowych form twórczych, dążeniem do odsłonięcia nowych treści i nowych elementów rzeczywistości” (Wojnar, 1964, s. 270). Młoda badaczka pisała w latach 60. o nowocześnie pojmowanym wychowaniu przez sztukę jako o „mikserze” różnych treści i wartości estetycznych, jako o swoistym przewodniku zarówno po nowych dziedzinach sztuki, jak i arcydziełach, które dzięki nowym formom upowszechniania stają się bliskie i dostępne na co dzień (Wojnar, 1966, s. 17). Jak pisała: „Sztuka zbliża się do życia: do powszechnej codzienności i do intymnych osobistych pragnień i przeżyć każdego człowieka, który w dziełach sztuki dawnej i współczesnej próbuje odnaleźć elementy tak potrzebnej mu mądrości i piękna” (Wojnar, 1966, s. 62). Wojnar powtarzała za estetykami, iż odmiennie niż w nauce czy technice, w sztuce nie istnieje postęp, a nowe dzieła nie są ani lepsze, ani gorsze od tych tworzonych we wcześniejszych wiekach. Są inne, gdyż wyrastają z zupełnie innej rzeczywistości, służą zatem odmiennym celom i wyrażają inne problemy. Co więcej, Wojnar pisała, że sztuka współczesna proponuje wartości, „które wszakże nie muszą zastępować czy przewyżczać tego, co dawne i utrwalone. Koegzystencja wartości określa zasadę pluralizmu czy też uniwersalizmu współczesnej kultury” (Wojnar, 1990, s.18). Nowa sztuka jest próbą poznania rzeczywistości współczesnej w wielorakich aktach twórczych, w różnych rodzajach artystycznego tworzywa i „jako «projekcja» współczesnego człowieka próbuje ukazać jego obraz,

analogicznie zresztą jak czyniła to sztuka wszystkich epok minionych, poszukując w zmieniającym się obliczu człowieka «wiecznej» prawdy i «wiecznej» mądrości” (Wojnar, 1966, s. 60).

Badaczka stwierdzała, że sztuka dawna, ukazująca świat i ludzi przeszłości, jest dla nas egzemplifikacją „wiecznych” problemów moralnych, ideałów i konfliktów człowieka (Wojnar, 1966, s. 59), sztuka współczesna zaś (poza tym, że jest źródłem wiedzy o dniu dzisiejszym) nie tylko opisuje i tłumaczy naszą dzisiejszą codzienność, ale także, nabierając charakteru konstruktywnego, tworzy i przekształca dzisiejszy świat (Wojnar, 1966, s. 58). Symbiotyczne połączenie starego z nowym w wychowaniu przez sztukę pozwala dostrzec, z jednej strony, trwanie wartości w zmieniających się formach sztuki, a z drugiej strony z otwartością patrzeć na poszukiwania artystów współczesnych, którzy używając nowego języka mówią nam coś ważnego o aktualnej rzeczywistości. Artystyczne podróże w czasie i przestrzeni, jakie umożliwia dzisiejszy świat, tworzenie indywidualnego „muzeum wyobraźni” łączącego sztukę dawną i współczesną, stają się ważnymi czynnikami ułatwiającymi odbiorcom interakcje ze sztuką wszystkich czasów i wszystkich krajów, ze sztuką współczesną, jak i najdawniejszą (Wojnar, 1966, s. 60). Dostępność zarówno sztuki dawnej, jak i współczesnej stwarza ogromną szansę edukacyjną, pamiętać jednak należy, że sama dostępność nie wystarczy, aby człowiek odczuwał i rozumiał sztukę (Wojnar, 1964, s. 35, Wojnar, 1984b, s. 127). I w tym kontekście razem z Uczoną wracamy do nowocześnie rozumianej teorii wychowania przez sztukę.

Zakończenie

Analizując etap formowania się polskiej teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar trzeba podkreślić nieustanne wiązanie przez nią bogactwa doświadczeń estetyczno-pedagogicznych przeszłości z wkładem doświadczeń aktualnych oraz bijące z jej wczesnych publikacji pragnienie nowości i próby poszukiwania sposobów przewyciężenia błędów wychowania tradycyjnego (Wojnar, 1964, s. 239). Lektura jej pierwszych monografii daje niesamowitą przyjemność, gdyż ujawnia obraz bezkompromisowej badaczki, ciekawej świata i nowej sztuki, właśnie w latach 60. ze szczególną intensywnością zwracającej się w stronę człowieka i społeczeństwa. Czytając *Estetykę i wychowanie*, *Perspektywy wychowawcze sztuki* czy *Nauczyciela i wychowanie estetyczne* czuć niemalże atmosferę paryskiej kultury początku drugiej połowy XX w. oraz klimat nowej sztuki, z jej otwarciem na poszukiwanie nowych rozwiązań formalnych, nowych tematów i nowych relacji z odbiorcą.

W późniejszych publikacjach Wojnar wspominała o kontrowersyjności sztuki współczesnej, zauważała wieloznaczność pojęcia sztuka, wielorakość zjawisk artys-

tycznych, obecność „pseudosztuki”, „parasztuki” i „antysztuki” oraz zacieranie się granic między nimi (Wojnar, 1984a, s. 34). Pisała o rozpowszechniającym się poglądzie, jakoby sztuka coraz bardziej oddalała się od spraw życiowych i stawała się zbyt hermetyczna, niezrozumiała, „niemal antyludzka” (Wojnar, 1984a, s. 109). Przedstawiając w latach 80. sztukę, jako podręcznik życia, nie pominęła jednak sztuki współczesnej, mimo że z mniejszą intensywnością wypowiadała się już o najnowszych propozycjach artystycznych: „Sztuka współczesna stanowi zespół kapryśnych i różnorodnych konstruktów bogatej wyobraźni, które łącznie składają się na obraz świata chaotyczny i poszarpany, pozostający w nieustannym ruchu, napięciach i poszukiwaniu” (Wojnar, 1984a, s. 108). Niezmienne zaś twierdziła, że sztuka jest zawsze obrazem swoich czasów i powstaje w zgodzie z bezpośrednią aktualnością, a zatem sztuka współczesna wyraża przeżycia, marzenia i doświadczenia człowieka współczesnego (Wojnar, 1984a, s. 44). „Stwierdzić więc trzeba, iż sztuka współczesna otwierając przed nami nowe horyzonty rzeczywistości przedmiotów, uczuć i podświadomości w istotny sposób może przyczynić się do zaostrzenia i rozszerzenia skali naszej ciekawości świata” (Wojnar, 1984a, s. 112). W tym także tkwi jej edukacyjny potencjał.

Współczesne formy artystyczne, mimo częstego niezrozumienia i kontrowersyjności, stopniowo torują sobie drogę do przeżyć odbiorców i stają się ważnym elementem budującym ich świadomość. Nadal aktualne są słowa Ireny Wojnar: „Sztuka współczesna, mimo swych niewątpliwych kontrowersji, jest także odbiciem rzeczywistości, odbiciem człowieka i jego problemów, a zatem może być uznana za źródło wiedzy o współczesności” (Wojnar, 1966, s. 59). Analizując teksty badaczki widać, że stopniowo sztuka współczesna przestała być przez nią wyodrębniana, a w ciekawych erudycyjnie tekstach przełomu XX i XXI w., wyrażających potrzeby i niepokoje współczesnej humanistki, sztuka wybrzmiewa już tylko jako pewna całość i stopniowo usuwa się w cień, oddając pole edukacji humanistycznej (Wojnar, 2000). W tym czasie coraz częściej zaczęły się także pojawiać głosy krytyczne wobec teorii wychowania estetycznego, wskazujące na jej zachowawczy charakter, a niekiedy nawet na konserwatyzm i tendencję do petryfikacji zastanych struktur kulturowo-społecznych (Pankowska, 2013, s. 173). Innowacyjny charakter nowoczesnego wychowania przez sztukę, o jakim pisała Irena Wojnar w latach 60. stopniowo zanikał, co zbiegło się w czasie z obniżaniem się rangi edukacji estetycznej w środowisku pedagogicznym oraz pojawiającymi się zarzutami o stagnację refleksji naukowej dotyczącej edukacji estetycznej na początku XXI w. (Zalewska-Pawlak, 2017, s. 138). Teoria wychowania estetycznego stała się w ostatnim 20-leciu samotną wyspą, znajdującą się poza obszarem dyskusji prowadzonych w obrębie współczesnych nauk humanistycznych i społecznych, jak i poza coraz intensywniej rozwijającym się obszarem nowej praktyki edukacyjnej w polu sztuki

(Moszkowicz, 2005, s. 22). Taka sytuacja wydaje się o tyle zaskakująca, że właśnie XXI w. otworzył zwrotem edukacyjnym w sztuce współczesnej nowe relacje między sztuką a edukacją (O'Neill, Wilson, 2010), a także stał się olbrzymią szansą dla środowiska pedagogicznego na zaakcentowanie wagi działań pedagogicznych w polu sztuki oraz efektywności i nowatorstwa współpracy artystów z pedagogami/edukatorami (Kwiatkowska-Tybulewicz, 2020). Teoria wychowania estetycznego Wojnar, przesycona duchem nowatorstwa, w momencie kiedy powstawała, nie odnalazła się już w obliczu nowych praktyk artystyczno-edukacyjnych obecnego wieku. To jednak nie przekreśla jej szansy na bycie istotnym odniesieniem przy najnowszych analizach sposobów przenikania się przestrzeni artystycznej i edukacyjnej (Kwiatkowska-Tybulewicz, 2016). Może warto wrócić do początków teorii wychowania przez sztukę, doceniającej różnorodne formy sztuki, także kontrowersyjną sztukę nowoczesną? Może to ułatwi wiedzy akademickiej, dotyczącej wychowania przez sztukę, wyjść z kręgu „niedopasowania do współczesności”, o którym piszą nie tylko pedagodzy (Moszkowicz, 2005, s. 22), ale także artyści?

Bardzo trafnie i artystycznie zilustrował współczesną, karykaturalną postać wychowania estetycznego Jacek Dehnel w powieści *Krivoklat*, pisząc:

[...] w naszym miłującym sztukę kraju legion nauczycieli i nauczycielek został oddelegowany do wpajania dzieciom i młodzieży umiłowania sztuki, co prowadzi, rzecz jasna, do kompletnej katastrofy, do kompletnego wynaturzenia, zniweczenia kultury, polegającego na początkowym zduszeniu jej w dziecięcych organizmach, a następnie na wieloletnim jej doduszaniu, niedopuszczaniu, by załęgła się w tych młodych, wrażliwych ludziach, i to wszystko oficjalnie poprzez nauczanie kultury. Zrażanie poprzez rzekome zachęcanie, czyli wykorzenianie zrozumienia sztuki poprzez rzekome uczenie zrozumienia sztuki, tak to wygląda, panie Zeyetmayer, i inaczej wyglądać nie chce (Dehnel, 2016, s. 188).

Skoro coraz częściej to artyści współcześni szukają inspiracji w przestrzeni pedagogicznej (Kwiatkowska-Tybulewicz, 2022), może powinniśmy w końcu raz na zawsze przemienić karykaturę edukacji przez sztukę i zacząć inspirować sztuką do samodzielnego zmieniania świata? Przecież nie o zniechęcanie do sztuki nam chodzi...

References

- Danto A. C. (2013). *Po końcu sztuki. Sztuka współczesna i zatarcie się granic tradycji*, tłum. M. Salwa. Kraków: Universitas.
- Dehnel, J. (2016). *Krivoklat*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2016). *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2020). The educational turn in contemporary art and critical aesthetic pedagogy: Rethinking the theory of aesthetic education. *Kultura i Edukacja*, 4 (130), 94–108.
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2022). From Janusz Korczak's democratic pedagogy to Sharon Lockhart's artistic project: pedagogical inspiration in contemporary art. *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 41, Issue 3, Aug 2022, 355–495.
- Moszkowicz, M. (2005). Edukacja artystyczna w epoce estetyzacji i anestetyzacji. W: W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1, (21–38). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- O'Neill, P., Wilson, M. (red.). (2010). *Curating and the Educational turn*. London; Amsterdam: Open Editions and De Appel.
- Pankowska, K. (2013). *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rogoff, I. (2008). Turning. *e-flux journal*, Issue # 00 – November 2008; <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/> (otwarty 07.07.2020).
- Wojnar, I. (1964). *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1966). *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (1968). *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wojnar, I. (1984a). *Sztuka jako „podręcznik życia”*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (1984b). *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1990). *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zalewska-Pawlak, M. (2017). *Sztuka i wychowanie w XXI wieku*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Mariusz Samoraj

*Uniwersytet Warszawski**

E-mail: msamoraj@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-2236-13 44

Działalność Ireny Wojnar na forum organizacji międzynarodowych InSEA i UNESCO**

Summar

IRENA WOJNAR'S INVOLVEMENT IN INTERNATIONAL ORGANISATIONS: InSEA AND UNESCO**

The article focuses on Irena Wojnar's collaboration with UNESCO and InSEA. It presents the most important areas of Irena Wojnar's activity in these organisations (participation in congresses, projects and publications). In addition, the key ideas that Irena Wojnar promoted in these organisations are also presented. The research material I analysed was primarily Irena Wojnar's publications related to the traditions and ideas propagated by UNESCO and InSEA, as well as congress documentation collected by Irena Wojnar. An important source of information for me was also the lectures given by Professor Irena Wojnar, whom I heard at numerous conferences and seminars organised in Poland and abroad, as well as the direct conversations I had with her (e.g. during the 5th European InSEA Congress in Warsaw). The paper begins with a brief introduction. Then, in two main parts, I discuss Irena Wojnar's activities and the ideas she promoted within the framework of her cooperation with UNESCO and then within her activities at InSEA. The article concludes with a summary in which I highlight the role that Irena Wojnar played in disseminating the ideals of UNESCO and InSEA in Polish pedagogy and in promoting Polish aesthetic thought, the theory of education through art and humanistic education in the world.

Keywords: education through art, humanist education, education for peace

* Adres: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie działalności Ireny Wojnar na forum dwóch organizacji międzynarodowych: The International Society for Education through Art (InSEA) i United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Kolejnym zamysłem jest przegląd najważniejszych idei, które promowała w ramach tej współpracy oraz działań, w które była zaangażowana.

Podjąłem to zadanie jako uczeń realizujący idee edukacyjne profesor Wojnar od czterdziestu lat. Przez wiele lat inspirowała mnie ona do aktywności naukowej na forum międzynarodowym, co spowodowało, że to właśnie idee promowane przez tę Uczoną w ramach zagranicznych kongresów i konferencji były mi szczególnie bliskie. Często stanowiły dla mnie punkt wyjścia do przygotowywanych wystąpień i referatów, podstawę podejmowanych studiów i badań. Są to nie tylko wątki związane z tematem wychowania przez sztukę, który przez wiele lat stanowił główny obszar zainteresowań badawczych Wojnar. Działając na forum międzynarodowym, podejmowała ona także zagadnienia edukacji humanistycznej, wyrażała troskę o rozwój wspólnoty ogólnoludzkiej w perspektywie „ziemi ojczyzny” (określenie Edgara Morina), promowała postulat edukacji permanentnej i ideę kultury pokoju.

Przez ponad trzydzieści lat (począwszy od połowy lat 60. do końca lat 90. XX w.) współpraca z organizacjami międzynarodowymi stanowiła bardzo ważny obszar aktywności naukowo – badawczej Wojnar. W tym okresie była ona aktywną uczestniczką międzynarodowych kongresów, współautorką publikacji przygotowywanych z udziałem ekspertów z różnych stron świata, a także badaczką, która propagowała idee InSEA i UNESO w polskiej pedagogice. Od końca lat 90. kiedy to wiek i stan zdrowia uniemożliwiły Irenie Wojnar podróżowanie, wciąż śledziła ona kolejne publikacje, raporty z konferencji i kongresów, kontynuowała korespondencję z niektórymi członkami InSEA i UNESCO. Jeżeli przyglądamy się spuściźnie profesor Wojnar i próbujemy wydobyć z niej to, co jest szczególnie ważne, co pozwala zrozumieć wkład Uczonej w rozwój pedagogiki, nie możemy pominąć tego obszaru jej pracy. Był on bowiem (i jest do dnia dzisiejszego) inspiracją dla wielu jej uczniów, zarówno tych, którzy kontynuują badania w określonych obszarach badawczych, jak i tych, którzy starają się podtrzymywać współpracę ze wspomnianymi organizacjami.

W niniejszym artykule omówię kolejno najważniejsze zagadnienia związane ze współpracą Wojnar z UNESO, a następnie z InSEA. Skoncentruję się na konkretnych inicjatywach, w które angażowała się profesor Wojnar (kongresy, konferencje, publikacje), a także zasygnalizuję najważniejsze idee, które promowała w ramach tej działalności. Podstawą są dla mnie dane biograficzne i bibliograficzne (Piejka, 2013), a także te teksty autorstwa Wojnar, które albo zostały przygotowane dla

UNESCO i InSEA, albo wprost odnoszą się do kongresów i sympozjów, w których ona uczestniczyła. Ważne źródło wiedzy stanowią dla mnie także liczne rozmowy, które na przestrzeni kilkudziesięcioletniej współpracy prowadziliśmy, zgromadzone przez autorkę *Wychowania estetycznego* dokumentacja dotycząca zagranicznych kongresów oraz referaty i wykłady Wojnar, których mogłem wysłuchać podczas organizowanych przez nią spotkań naukowych, nie tylko w Polsce.

Działalność Ireny Wojnar na forum UNESCO

Działania Wojnar na forum UNESCO były możliwe dzięki jej współpracy z Bogdanem Suchodolskim, który był mandatariuszem wstąpienia Polski do tej organizacji 16 listopada 1945 r. w Londynie. Współpracę z UNESCO Wojnar rozpoczęła w 1968 r. Ostatni kongres, w którym uczestniczyła, miał miejsce w roku 1992. Aktywna działalność profesor Wojnar w ramach tej organizacji trwała więc dwadzieścia cztery lata. W tym okresie Wojnar zaznaczyła swoją obecność w UNESCO przede wszystkim jako ekspert w dziedzinie estetyki i wychowania przez sztukę, edukacji i samoedukacji permanentnej, edukacji kulturalnej, wychowania dla pokoju i kształtowania kultury pokoju. Odzwierciedla to m.in. tematyka referatów, które wygłaszała podczas międzynarodowych kongresów UNESCO. W latach 1968–1969 były to wystąpienia w Wenecji i dotyczyły twórczości i ekspresji, w 1972 r. w Grenoble oraz w 1978 r. w Hamburgu – edukacji permanentnej, w 1974 r. w Paryżu i w 1977 r. w Rostocku – znaczenia wychowania estetycznego w kształceniu ogólnym człowieka (Piejka, 2013, s. 77–79). Wskazują na to także publikacje, których Wojnar była autorką lub współautorką. Przykłady, które można przywołać, to opracowanie międzynarodowej bibliografii na temat wychowania estetycznego (Wojnar, 1978), a także międzynarodowy raport *Areas of Learning Basic to Lifelong Education*, przygotowany przez zespół dziewięciu ekspertów pod przewodnictwem Paula Lengrand (Lengrand, 1986). Twórczyni teorii wychowania estetycznego jest autorką rozdziału poświęconego roli i znaczenia sztuki w procesie permanentnej samoedukacji, który został zamieszczony w tym raporcie (Wojnar, 1986). Polskie wydanie tej książki: *Obszary permanentnej samoedukacji*, w przekładzie Ireny Wojnar i Jerzego Kubina, ukazało się w roku 1995. Jest to przykład zaangażowania profesor Wojnar w promowanie ideałów UNESCO na gruncie polskiej pedagogiki. W wielu swoich tekstach analizowała ona raporty i inne publikacje, które powstawały pod auspicjami tej organizacji, podkreślając ich znaczenie dla myślenia o edukacji i szerzej – dla myślenia o interakcji człowiek – świat (m.in. Wojnar 2000, 2008). Profesor upowszechniała idee i postulaty UNESCO w różnych gremiach i środowiskach naukowych w Polsce. Jednym z nich był Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”

przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, z którym Wojnar była związana od roku 1970 do swojej śmierci. Przez wiele lat kierowała w nim Zespołem Edukacji i Kultury (już sama ta nazwa nawiązuje do jednego z podstawowych celów UNESCO: promowania określonych wartości poprzez kulturę i edukację), organizując liczne konferencje i sympozja naukowe. Odwoływanie się do inicjatyw i działań UNESCO, wskazywanie raportów, jakie powstały w ramach tej organizacji, stanowiło stały i merytorycznie bardzo ważny motyw aktywności profesor Wojnar w Komitecie. Potwierdzają to m.in. takie publikacje, jak: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku* (Wojnar, Kubin (red.), 1996; *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji* (Wojnar, 2006); *Alternatywy i zobowiązania* (Wojnar, 2012).

Opisanie wszystkich idei UNESCO, które Wojnar uznawała za ważne i godne upowszechniania wymagałoby osobnej monografii. Poniżej zasygnalizuję więc tylko kilka z nich, odnoszących się bezpośrednio do podstawowego przesłania UNESCO: budowania porozumienia między ludźmi poprzez edukację i kulturę.

Przesłanie to zostało wyrażone w Akcie Konstytucyjnym UNESCO (1947). W preambule do niego zapisano: „Skoro wojny biorą początek w umysłach ludzi, to także w umysłach ludzi trzeba budować podstawy pokoju” (zob. UNESCO, 1947). Z tak sformułowanego założenia wynikają podstawowe cele działania UNESCO, które określono jako przyczynianie się do utrzymania pokoju i bezpieczeństwa, zacieśnianie przez edukację, naukę i kulturę współpracy między narodami w celu zapewnienia powszechnego poszanowania sprawiedliwości, praw człowieka oraz fundamentalnych wolności dla wszystkich ludzi, bez względu na rasę, płeć, język lub religię.

Profesor Wojnar nie tylko pokazywała, jak ważne w realizowaniu tych celów są działania edukacyjne wykorzystujące kulturę i sztukę, ale też promowała je w polskiej pedagogice. Wychowanie dla pokoju określała jako przekazywanie uniwersalnych wartości i kształtowanie trwałych postaw, rozwijanie umiejętności pozwalających być aktywnymi obywatelami świata i umożliwiającymi pokojowe współistnienie ludzi (Wojnar, 2000, s. 120; Wojnar, 2008, s. 61). Wskazywała ważne inicjatywy UNESCO w tym zakresie, m.in. Międzynarodowy Rok Szerzenia Kultury Pokoju (2000). Wprowadzono wówczas pilotażowy program edukacyjny w 15. krajach świata. Wartości, na które ukierunkowano działania kulturalne i edukacyjne, to: prawa człowieka, demokracja, międzynarodowe zrozumienie, solidarność, zachowanie dziedzictwa kulturowego, tożsamość osoby wobec innych, internacjonalizm, ochrona środowiska, rozwój duchowy. Wojnar dostrzegała w tej inicjatywie przewyżczenie powierzchownego i upolitycznionego hasła „walki o pokój” i realne działania na rzecz oddolnego „czynienia pokoju” (Wojnar, 2000, s. 110). Wskazywała na doniosłe znaczenie eksponowanych przez UNESCO założeń, zgodnie z którymi:

[...] każdy członek społeczeństwa powinien uznawać wartości określające dobre samopoczucie ludzi, takie jak sprawiedliwość, wolność, odpowiedzialność, równość, godność, poczucie bezpieczeństwa, solidarność; każdy członek społeczeństwa może być aktywny w lokalnej wspólnocie, a także winien być przygotowany do realizowania harmonii na skalę globalną, akceptując jednocześnie zróżnicowanie ludzkości; każdy członek społeczeństwa winien realizować działalność indywidualną i w ramach wspólnoty, na rzecz ochrony środowiska w celu zapewnienia prawa do zrównoważonej przyszłości dla nadchodzących pokoleń (Wojnar, 2000, s. 120).

Wojnar zaznaczała, że z problematyką wychowania dla pokoju ściśle związane jest zagadnienie twórczej różnorodności świata. Często przywoływała w tym kontekście Raport UNESCO pod redakcją Javiera Pereza de Cuellar *Our Creative Diversity* (1996), który powstał jako efekt Światowej Dekady Rozwoju Kulturalnego UNESCO/ONZ (lata 1988–1997). O raporcie tym pisała:

W dokumencie tym mamy też niezwykle sformułowaną koncepcję rozwoju. Rozwój to stałe rozszerzanie i wzbogacanie możliwości wyboru; taka jest właśnie intencja wszelkiego rozwoju – nie więcej lub bogaciej, efektywniej, dostatniej – tylko więcej możliwości różnego rodzaju wyborów. Ten dokument jest – jak myślę – dla pedagogów pewnym źródłem nowych refleksji wyznacznikiem działania. Jest pewną propozycją uwzględnienia różnych aspektów tożsamości, myślenia o wzbogacającej roli inności i różnorodności, ale dzięki istnieniu także wspólnoty podstawowych wartości: być. Wspólnoty podstawowego wyznacznika, jakim jest wartość człowieka, jednostki, wspólnoty (Wojnar, 2000, s. 107–108).

Treść raportu, uwypuklająca wielką wartość ludzkiej różnorodności, stała się dla Ireny Wojnar ważną inspiracją w rozwijaniu jej idei trzech tożsamości człowieka (tożsamość narodowa, tożsamość kontynentalna, tożsamość uniwersalna). Analizując je, profesor Wojnar koncentrowała się na powiązaniach między różnymi wymiarami tożsamości i na potrzebie takich działań edukacyjnych, które pozwolą jednostce dostrzec jedność w swojej wewnętrznej złożoności, docenić wartość różnorodności ludzi i otworzyć się na możliwości tworzenia wspólnoty z innymi. Jest to podążanie drogą, którą wyznaczili autorzy raportu *Our Creative Diversity* i wyraźne wskazanie roli, jaką edukacja wielokulturowa i międzykulturowa może odegrać w wychowaniu dla pokoju.

UNESCO od początku swojego istnienia uznawało edukację za jedną z najważniejszych dróg realizowania swojego podstawowego przesłania. Zostało to podkreślone wielokrotnie, nie tylko w Akcie Konstytutywnym tej organizacji, ale też w raportach UNESCO poświęconych tej problematyce (m.in. Faure, 1975; Lengrand, 1986; Delors, 1996). Takie spojrzenie na edukację, które eksponuje jej zobowiązania zarówno wobec wszechstronnego rozwoju człowieka, jak i wobec celów ponadjednostkowych, społecznych, było bardzo bliskie profesor Wojnar. Na forum współpracy z UNESCO dała wyraz swoim przekonaniom w tym zakre-

sie przede wszystkim poprzez zaangażowanie się w projekt koordynowany przez Paula Lengrand. Dotyczył on potencjału edukacji permanentnej, ukazwanego przez pryzmat dziewięciu parametrów życia i rozwoju człowieka. Parametry te uznano za znaczące w równym stopniu dla edukacji interpretowanej egzystencjalnie, w ujęciu podmiotowym, jak też dla edukacji w kontekście społecznym (Wojnar, 2008, s. 110). Efektem końcowym projektu była wspomniana już publikacja *Areas of Learning Basic to Lifelong Education* (Lengrand, 1986). Szczególny wkład Wojnar do projektu Lengrand polegał na wyeksponowaniu roli sztuki i aktywności twórczej w edukacji człowieka. W rozdziale *Rola i znaczenie sztuki* podkreśliła ona, iż dwie idee są równie prawdziwe: „uczyć się, aby być” oraz „żyć, aby się uczyć”, ujmując bowiem sens ludzkiej twórczości i rozwoju. „One właśnie przybliżają nam oryginalność idei edukacji permanentnej, odpowiadającej otwartej koncepcji człowieka, który „wciąż staje się tym, kim jest” (Wojnar, 1995, s. 129). W „stawianiu się” człowieka, w budowaniu przez niego relacji z otoczeniem, szczególną rolę odgrywa aktywność twórcza. Argumentując swoje tezy profesor Wojnar przywołała opinie Henri Bergsona, zawarte w dziele *L'Évolution créatrice*. Przypomniała jego słowa:

Jeśli więc we wszystkich dziedzinach tryumfem życia jest twórczość, czyż nie mamy powodu przypuszczać, że życie ludzkie ma swoją rację istnienia w takich procesach twórczych, które mogą – w odróżnieniu od twórczości artysty i uczonego – dokonywać się w każdym momencie i u wszystkich ludzi: tworzeniu siebie przez siebie samego, powiększaniu osobowości dzięki wysiłkowi, który wytwarza wiele z małego coś z niczego i nieustannie pomnaża istniejące bogactwo w świecie (Bergson, 1907, za: Wojnar, 1995, s. 129).

Świadome swoich możliwości, odpowiedzialne (za siebie i za innych) i twórcze jednostki są nadzieją na budowanie pokojowej przyszłości świata. Rozwój ich potencjału powinna wspierać humanistyczna edukacja i jest to jedno z jej najważniejszych zadań. Istnieje wiele sposobów realizowania go, jednak szczególne możliwości w tym zakresie związane są ze sztuką. W ten sposób można podsumować przesłanie Wojnar, wynikające z jej współpracy z UNESCO. Wiele związanych z nim idei profesor Wojnar promowała także w ramach swojej działalności w InSEA – organizacji afiliowanej przez UNESCO.

Działalność Ireny Wojnar na forum InSEA

Początek współpracy Wojnar z Międzynarodowym Stowarzyszeniem Wychowania przez Sztukę InSEA miał miejsce w latach 50., podczas jej studiów na paryskiej Sorbonie, gdzie jako stypendystka Fundacji Forda przeczytała książkę angielskiego krytyka sztuki, poety i filozofa, Herberta Read *Wychowanie przez sztukę* (Read, 1943). Promowane w niej idee wzbudziły bardzo duże zainteresowanie Uczzonej. Opisała je

w przygotowywanej wówczas rozprawie doktorskiej w zakresie estetyki: *Situation actuelle de la jeunesse par rapport a l'art*. Z Readem spotkała się osobiście w 1964 r., w Amsterdamie podczas Kongresu Estetyki. Kongresy Estetyki organizował Międzynarodowy Komitet Estetyki pod przewodnictwem promotora Ireny Wojnar, profesora Etienne'a Souriau. Odbywały się one co cztery lata, począwszy od 1960 r. Zachęcona przez Reada Wojnar doprowadziła do wydania polskiego przekładu jego książki *Wychowanie przez sztukę* (Read, 1976). Publikacja w tłumaczeniu Anny Trojanowskiej-Kaczmarzkiej poprzedzona została wstępem autorstwa Wojnar *Wizja człowieka uskrzydłonego*. Profesor Wojnar w tym eseju nazwała dzieło Reada swoistym manifestem w obronie człowieka zagrożonego przez procesy alienacyjne w cywilizacji technokratycznej i konsumpcyjnej. Jest to manifest ukazujący rolę i znaczenie sztuki oraz procesów twórczych w rozwoju człowieka, a także w przełamywaniu przez niego poczucia alienacji (Wojnar, 1976, s. LII). Głębokie przekonanie o wychowawczym potencjale sztuki, o ukrytych w niej możliwościach kształtowania jednostek i całych społeczeństw przenikało naukowe myślenie Ireny Wojnar już w okresie przygotowywania rozprawy doktorskiej. Spotkanie z Readem, zapoznanie się z głoszonymi przez niego poglądami, z pewnością to przeświadczenie ugruntowało.

Zainteresowanie ideami propagowanymi przez Reada zaowocowało także aktywną pracą Twórczyni teorii wychowania estetycznego na forum InSEA. Ta afiliowana przez UNESCO organizacja o światowym zasięgu, rozpoczęła swoją działalność podczas seminarium w Bristolu w 1951 r., a Read był inicjatorem jej powstania. InSEA połączyła się z istniejącą od roku 1904 Federacją nauczycieli rysunku *Fédération Internationale pour l'Education Artistique* (FEA).

InSEA to wspólnota wychowawców i ludzi dobrej woli, dostrzegających ogromny potencjał wychowawczy sztuki i aktywności twórczej człowieka. Jest to organizacja o zasięgu światowym, propagująca dialog kultur, edukację międzykulturową przez sztukę, upowszechniająca idee wychowania dla pokoju i kontynuująca pacyfistyczne działania Reada. Organizuje ona cykliczne światowe i regionalne kongresy, stanowiące forum wymiany wyników badań nad problematyką wychowania przez sztukę. InSEA promuje kreację i aktywność twórczą, nie tylko w procesach edukacji dzieci i młodzieży, ale także całego społeczeństwa – w kontekście idei edukacji permanentnej. To specyficzne forum współpracy międzynarodowej, podejmujące różnorodne projekty badawcze, artystyczne i edukacyjne.¹

Profesor Wojnar brała udział w pracach InSEA od końca lat 50. (pierwszy międzynarodowy kongres, w którym uczestniczyła, odbył się w roku 1958 w Bazylei).

¹ Na temat działalności InSEA pisałem szerzej w artykule: *Współpraca Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego z INSEA. Historia i współczesność*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2017, nr 4 (246), s. 139–151.

Wielokrotnie była wybierana do władz tej organizacji – w latach 60. do władz regionalnych (Regional Council) i europejskich (European Council), w latach 70. i 80. – do władz światowych (World Council). W okresie 1988–1991 pełniła funkcję wiceprzewodniczącej tej organizacji. Współpracowała z najwybitniejszymi kontynuatorami idei Herberta Reada, jak Eliot Eisner, Elanor Hipwell, Marie-Froncoise Chanane, Anna Mae Barbosa, Kit Grauer, John Steers, Diederik Schonau. Za wybitne osiągnięcia i wieloletnią pracę organizacyjną i naukową na forum InSEA została odznaczona w 1989 r. nagrodą Edwina Ziegfelda.

Organizacja podkreślająca wychowawczy potencjał sztuki stała się dla Wojnar miejscem, w którym mogła wejść w dialog z ludźmi myślącymi podobnie jak ona, dzielić się własnymi doświadczeniami badawczymi i z biegiem lat wzmacniać swój autorytet jako światowy ekspert zajmujący się problematyką wychowania przez sztukę. Tytuły przytoczonych poniżej referatów, wygłaszanych przez Wojnar podczas regionalnych i światowych kongresów, symbolicznie odzwierciedlają najważniejsze zagadnienia badawcze, którym podporządkowana była jej praca w InSEA i które rozwijała także na gruncie polskiej pedagogiki.

Referat zaprezentowany na Kongresie w Pradze w 1966 r. nosił tytuł *L'art et la contribution à la formation de l'homme moderne* (Sztuka i jej różne dziedziny w kształtowaniu współczesnego człowieka). Jest to ten kierunek myślenia, który nie tylko wpisywał się w podstawowe idee głoszone przez INSEA, ale też bardzo wyraźnie rezonował w pracy Uczzonej w Polsce. Doskonałym tego przykładem są publikacje, które ukazały się w serii Sztuka – Kultura – Wychowanie. Zostały w nich prezentowane i poddane analizie różnorodne dziedziny wychowania estetycznego i zagadnienia z nim związane, np. wychowanie przez plastykę, wychowanie filmowe, teatralne, muzealne, drama, wychowanie literackie, twórczość itp. (m.in. Depta, 1979; Starzec, 1982; Pankowska, 1986; Bukowski, 1986; Malicka 1989; Gołaszewska 1989; Wojnar 1991).

Podczas Światowego Kongresu InSEA w Coventry *Art in rapidly changing world* (Człowiek w gwałtownie zmieniającym się świecie), który odbył się w 1970 r., Wojnar przedstawiła referat *Man educated through art* (Człowiek kształtowany przez sztukę). Sztuka została w nim ukazana jako jedna z podstaw humanistycznej edukacji i samookształtowania człowieka, jako swoiste narzędzie autokreacji jednostki, jej wszechstronnego rozwoju, ale też wkraczania w świat wartości. Warto podkreślić, że z biegiem lat problematyka szeroko rozumianej edukacji humanistycznej zajmowała coraz więcej miejsca w pracy badawczej profesor Wojnar. Na forum InSEA podejmowała tę problematykę głównie w odniesieniu do potencjału wychowawczego sztuki, natomiast z czasem (szczególnie w ostatnich latach pracy naukowej) pojawiły się też nowe wątki badawcze, takie jak np. postulat rozwijania myślenia alternatywnego (Fijałkowski, Wojnar, 2021) i myślenia w kategoriach ambiwalencji (Piejka, Wojnar, 2021).

Kongres w Budapeszcie w 1973 r. nosił tytuł: *The role and possibilities of visual/aesthetic education in forming a many sided, harmonious educated and progressive personality* (Rola i możliwości edukacji wizualnej/estetycznej w kształtowaniu wszechstronnej, harmonijnie rozwijającej się osobowości). Irena Wojnar swoje wystąpienie poświęciła zagadnieniu funkcji kulturotwórczych współczesnych muzeów (*Musee del' art à l'époque de révolution scientifique et technique: Prison des oeuvres ou centre culturel?*/ Muzeum sztuki w okresie rewolucji naukowo-technicznej: więzienie dzieł czy centrum kultury?).

Współczesne muzea, jak podkreśliła profesor Wojnar, są możliwością „trwałej obecności dzieł sztuki” o wartości nieprzemijającej, umożliwiając dialog ludzi współczesnych z doświadczeniami ludzi wszystkich czasów i kultur. Poza funkcją udostępniania, upowszechniania i uprzystępniania dzieł współczesne galerie i muzea przyjmują funkcje centrów kultury i kreacji artystycznej w czasie rzeczywistym, funkcje związane z edukacją i animacją kulturalną. Dzięki nowoczesnym środkom audiowizualnym dzieła podróżują w czasie i przestrzeni. Wychowanie muzealne do dnia dzisiejszego pozostaje ważnym obszarem badawczym w InSEA. Badania w tym zakresie prezentowane są m.in. na łamach czasopisma InSEA – *International Journal of Art and Design Education*. Problematykę tę Irena Wojnar upowszechniała także na gruncie polskiej pedagogiki, czego przykładem jest jej książka: *Muzeum, czyli trwanie obecności* (Wojnar, 1991).

Kongres Światowy w Hamburgu, który odbył się w 1987 r., nosił tytuł: *An Image of the World in a World of Images* (Obraz świata w świecie obrazów). Problematyka kongresu koncentrowała się na dominacji obrazów elektronicznych w świecie; obrazów, które modelują przestrzeń wartości i często prowadzą ludzi do życia szybkiego, łatwego, przyjemnego i pozbawionego zobowiązań etycznych wobec innych. Referat Wojnar zatytułowany był *Le champignon atomique et la colombe de la paix* (Grzyb atomowy i gołębek pokoju). Dotyczył procesu kształtowania się wspólnoty ludzi w perspektywie trwałych wartości, które odkrywa przed nami świat sztuki. Symbolem zobowiązań i działań na rzecz idei pokoju był gołąb wykreowany przez Pabla Picassa. W referacie profesor Wojnar uwypukliła potrzebę działań ratunkowych dla planety Ziemi w perspektywie zagrożeń ekologicznych i nuklearnych. W tym kontekście kształtowanie kultury pokoju uznała za jedno z podstawowych zadań edukacyjnych. Wskazała możliwości sztuki, do których można się odwoływać w pracy pedagogicznej, ukierunkowanej na realizację tych celów. Referat ten to kolejna egemplifikacja zaangażowania Uczonej w promowanie idei wychowania dla pokoju. Nie tylko UNESCO było dla niej organizacją sprzyjającą nagłaśnianiu związanych z tym postulatów. Odpowiednim ku temu środowiskiem okazało się także InSEA, które w fundamenty swojej działalności wpisane ma pacyfistyczne poglądy Reada.

Problematyka Światowego Kongresu, który odbył się w 1993 r. w Montrealu, za-inspirowana była obrazem Paula Gauguina *Skąd przychodzimy? Kim Jesteśmy? Dokąd zmierzamy?* oraz myślą Bergsona, jednego z najważniejszych dla Wojnar, filozofów. Profesor Wojnar wygłosiła podczas kongresu wykład inauguracyjny zatytułowany *Trois dimensions de l'autoconscience esthétique de l'homme* (Trzy wymiary estetycznej samowiedzy człowieka). Dotyczył on perspektyw ewolucji twórczej człowieka „od samowiedzy do samostwarzania siebie”. Myślicielka podkreśliła w nim:

Dzięki syntezie percepcji, myślenia i odczuwania dokonuje się pobudzenie i wzbogacenie całej ludzkiej osobowości, a jego następstwem jest samowiedza i samokształcenie. Samowiedza w ujęciu estetycznym dotyczy człowieka w jego istocie, historycznej i zbiorowej, a także istnienia indywidualnego, które jest jedyne i niepowtarzalne. Samo-kształtowanie, tworzenie samego siebie – to droga do samospelnienia, synteza istoty człowieczeństwa i egzystencjalnych odmian jej konkretyzacji. Do człowieka należy stworzenie dzieła swojego własnego życia, do człowieka będącego egzystencją możliwą (Wojnar, 2000, s. 229).

Problematyka estetycznej samowiedzy człowieka stanowiła bardzo istotny obszar badawczy w pracy Wojnar. Już w 1982 r. poświęciła jej osobną książkę (Wojnar, 1982). Dzieliąc się swoją wiedzą w tym zakresie z międzynarodowym gremium członków InSEA, profesor Wojnar podkreśliła, jak ważne jest kształtowanie estetycznej samowiedzy człowieka w kontekście globalnych wyzwań współczesnego świata. Jest to jedna z podstaw ludzkiej kreacji, przekraczania tego, co wydaje się na trwałe określać nasze codzienne doświadczenia, otwierania się na przyszłość i jej alternatywne wizje.

W trakcie regionalnego kongresu zatytułowanego *Aesthetic Education trough the Arts in Europe. Dimensions and Functions* (Wychowanie estetyczne przez sztukę w Europie. Wymiary i funkcje) w Lizbonie (1994 r.) Wojnar zaprezentowała niezwykle ważną i aktualną problematykę tożsamości indywidualnej oraz tożsamości kulturowej, o której już wspominałem, sygnalizując zagadnienia podejmowane przez nią na forum UNESCO. Swoje wystąpienie zatytułowała *Three identities – one understanding* (Trzy tożsamości – jedno porozumienie). Tym razem szczególnie mocno zaakcentowana została idea braterstwa i wspólnoty, do urzeczywistniania których powinniśmy dążyć. Wymaga to szczególnego docenienia, dowartościowania tożsamości uniwersalnej, czyli tożsamości „humanistycznego gatunku istot żyjących na Ziemi”. To ona łączy nas we wspólnym, ludzkim losie i dzięki temu może stanowić podstawę porozumienia i braterstwa, odczuwanego pomimo różnic.

Podobnie, jak w przypadku nagłaśniania idei wychowania dla pokoju, także promowanie koncepcji wielowymiarowej tożsamości człowieka zarówno na forum UNESO, jak i w InSEA wskazuje, że Wojnar miała świadomość pewnych wspólnych fundamentów ideowych tych organizacji. Wystąpienia poświęcone tym zagadnie-

niom nie były przypadkowe. Powracanie do nich potwierdzało rangę, jaką przypisywała im autorka *Humanistycznych przesłanek niepokoju*.

Ukoronowaniem wieloletniej współpracy Wojnar z InSEA była organizacja V Europejskiego Kongresu InSEA w Polsce. Wraz z profesor Wojnar, pod patronatem Ministerstwa Kultury i Sztuki oraz Polskiego Komitetu InSEA, zorganizowałem prekonferencję badawczą w Zamku Królewskim w Warszawie (17–18.06.2000). Dalsza część Kongresu, z udziałem przedstawicieli trzydziestu dwóch krajów, odbyła się w dniach 19–21.06.2000 w Centrum Sztuki dla Dziecka „Zamek” w Poznaniu. Hasłem przewodnim Kongresu była myśl: *Education through Art. Time Passing and Time Enduring (Wychowanie przez sztukę. Czas który mija, czas który trwa)*. Referat wygłoszony przez Wojnar (pod tym samym tytułem, jaki nadaliśmy Kongresowi) dotyczył współczesnej interpretacji idei wychowania przez sztukę, inspirowanej, jak to określiła Profesor, „ideą wiecznego humanizmu”. Wojnar skoncentrowała się na takich zagadnieniach, jak: rozwijanie myślenia wizualnego i alfabetyzacji wizualnej poprzez edukację artystyczną i estetyczną, zadania edukacji wielokulturowej, ukierunkowanej na dialog kulturowy i pluralizm wartości. Mówiła także o miejscu i misji sztuki w edukacji ogólnej człowieka. W tym kontekście odnosiła się m.in. do znanych raportów edukacyjnych *Uczyć się aby być* (Faure, 1972); *Uczyć się bez granic* (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982); *Our creative diversity* (Perez de Cuellar, 1995).

Organizacja Kongresu została bardzo wysoko oceniona przez jego uczestników. Był on symbolicznym zwieńczeniem i swoistym domknięciem współpracy Wojnar z InSEA. Ówczesny przewodniczący tej organizacji, Diederick Schonau, podziękował profesor Wojnar za jej wysiłek, działania organizacyjne i badawcze, skierowane do działaczy zrzeszonych w InSEA. Podkreślił jej wielkie zasługi w tym zakresie, wieloletnie zaangażowanie i siłę oddziaływania jako autorytetu naukowego.

Po kongresie powstała książka pod moją redakcją, zatytułowana *Essays on Education through Art. Time Passing and Time Enduring* (Samoraj, 2002). W publikacji tej zamieściliśmy m.in. tekst Wojnar *Reflections on the 30th anniversary of death of Sir Herbert Read*. Trzydziesta rocznica śmierci Reada stała się dla Ireny Wojnar inspiracją do dokonania prospektywnej analizy współczesnej sytuacji wychowania przez sztukę². W jej pracy czytamy:

Sztuka podlega różnego rodzaju presjom osłabiającym jej wymowę humanistyczną, sublimującą, sama więc idea wychowania czy ocalenia przez sztukę musi ulec pewnemu osłabieniu. Napisałam „pewnemu” ponieważ pozostają w kręgu doznań szeroko przecież upowszechnianych, trwale wartości sztuki dawnej. Zdają się one jednak przegrywać z agresywną konkurencją skomercjalizowanych mediów, nagłaśniających zjawiska humanistycznie negatywne, atrofię wrażli-

² Tekst publikowany także w: „Plastyka i Wychowanie” nr 4/1998, *Sir Herbert Read (4 XII 1893 – 12 VI 1968) Refleksje w trzydziestolecie śmierci*.

wości wysublimowanej, chaos czy nawet „nihilizm” aksjologiczny, także w sferze wartości artystycznych. Na tym tle rysuje się także swoisty kryzys samej idei kreatywności (...). Kreatywność, podobnie jak eksponowana przez niektóre kierunki współczesnej pedagogiki podmiotowość, mająca wyznaczać sens edukacyjnego rozwoju człowieka, wydają się jednostronne i kalekie, jeżeli nie zostaną wkomponowane, wpisane w sferę wartości humanistycznych, społecznych (Wojnar 2002, s. 34–35).

Przytoczone słowa profesor Wojnar możemy odczytywać jako przepełnioną pedagogicznym niepokojem krytyczną ocenę realiów wychowania estetycznego we współczesnym świecie. Jednak są one także wyrazem jej niezachwianej wiary w możliwości oddziaływania przez wartości sztuki. Tym głębokim przekonaniem Wojnar potrafiła zarażać członków InSEA przez cały okres swojej współpracy z tą organizacją. Był to najgłębszy sens przesłania, któremu podporządkowała swoją działalność w tej organizacji.

Podsumowanie

Dorobek naukowy profesor Wojnar jest znany i doceniany nie tylko w Polsce. Przyczyniła się do tego już jej pierwsza ważna publikacja: *Esthétique et pédagogie*, będąca zredagowaną wersją napisanej na Sorbonie rozprawy doktorskiej. Książka została przetłumaczona na język hiszpański (1966) i włoski (1970). Dzięki temu promowane przez profesor Wojnar idee wychowawczego potencjału sztuki poznali nie tylko polscy pedagodzy.

Irena Wojnar jest też autorką innych publikacji wydawanych za granicą (np. *Pedagogia e valori umani: 10 lezioni all'Università di Padova* (Wojnar, 1990). Współpraca Uczzonej z organizacjami międzynarodowymi z pewnością w dużym stopniu wpłynęła na poznanie i docenienie jej dorobku – zarówno przez polskich, jak i zagranicznych odbiorców.

UNESCO i InSEA są to organizacje o światowym zasięgu, z doniosłymi ideami wpisanymi w ich tradycje i docenianym dorobkiem naukowym oraz organizacyjnym. Za sprawą zaangażowanej aktywności na ich forum Irena Wojnar wzmocniła swój naukowy autorytet. Przyczyniła się zarówno do upowszechniania ideałów UNESCO i InSEA w polskiej pedagogice, jak też do promowania w świecie polskiej myśli estetycznej, teorii wychowania przez sztukę i idei edukacji humanistycznej.

References

- Brzozą, H. (1982). *Wielość sztuk – jedność sztuki*. Sztuka – Kultura – Wychowanie. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Bukowski, J. (1986). *Postawy wobec sztuki najnowszej*. Sztuka – Kultura – Wychowanie. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Botkin, J. W., Elmandrija, M., Maliza, M. (1982). *Uczyć się bez granic: Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, tłum. M. Kukliński. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Depta, H. (1979). *Kultura filmowa, wychowanie filmowe*. Sztuka – Kultura – Wychowanie. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Fijałkowski, A., Wojnar, I. (2021). *Humanistyczne alternatywy pedagogów*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gołaszewska, M. (1989). *Kultura estetyczna*. Sztuka – Kultura – Wychowanie. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lengrand, P. (1986). *Areas of Learning Basic to Lifelong Education. Advances in Lifelong Education*. Hamburg: Institute for Education; Hamburg and Pergamon Press.
- Lengrand, P. (1995). *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Malicka, M. (1989). *Twórczość, czyli droga w nieznanne*. Sztuka – Kultura – Wychowanie. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Milczarek-Pankowska, K. (1986). *Współczesny teatr poszukujący*. Sztuka – Kultura – Wychowanie. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Peccei, A. (1978). *Przyszłość jest w naszych rękach*, tłum. I. Wojnar. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piejka, A. (2013). *Irena Wojnar – monografia bibliograficzna*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Piejka, A. Wojnar, I. (2021). *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Read, H. (1943). *Education through Art*. London: Faber.
- Read, H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek. Wrocław: Ossolineum.
- Samoraj, M. (2017). Współpraca Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego z INSEA. Historia i współczesność. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(246), 139–151.
- Samoraj, M. (red.). (2002). *Essays on Education through Art. Time Passing and Time Enduring*. Warszawa: Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzczak.
- Samoraj, M. (2002). Traditional culture, art and cultural identification of the younger generation in the little homelands. W: M. Samoraj (red.), *Essays on Education through Art. Time Passing and Time Enduring*. Warszawa: Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzczak.
- Starzec, H. (1982). *Kultura literacka*. Sztuka – Kultura – Wychowanie. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- UNESCO. (1947). Konwencja dotycząca utworzenia Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Wychowania, Nauki i Kultury, podpisana w Londynie, dnia 16 listopada 1945 r., Dz. U. 1947 nr 46 poz. 242.
- Wojnar, I. (1963). *Esthétique et pédagogie*. Paris: Państwowe Wydawnictwo Naukowe –Editions Scientifiques de Pologne.
- Wojnar, I. (1964). *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1966). *Estetica e pedagogia*, tłum. C. Gerhard. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wojnar, I. (1970). *Estetica e pedagogia*, tłum. R. Squadrilli. Firenze: La Nuova Italia Edirrice.

- Wojnar, I. (1976). Wizja człowieka uskrzydlonego. W: H. Read, *Wychowanie przez sztukę* (s. 5–53). Wrocław; Warszawa; Kraków; Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Wojnar, I. (1982). *Estetyczna samowiedza człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1986). The role and importance of art in life: Some thoughts on lifelong education conceived as “learning to be”. W: P. Lengrand (red.), *Areas of Learning Basic to Lifelong Education. Advances in Lifelong Education* (s. 143–162). Hamburg: Institute for Education; Hamburg and Pergamon Press.
- Wojnar, I. (1991). *Muzeum, czyli trwanie obecności*. Sztuka – Kultura – Wychowanie. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wojnar, I. (1995). Rola i znaczenie sztuki. W: P. Lengrand, *Obszary permanentnej samoedukacji* (s. 129–146), tłum. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Wojnar, I., Kubin, J. (red.). (1996). *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska w XXI w.” przy Prezydium PAN.
- Wojnar, I. (1998). Sir Herbert Read (4XII 1893–12VI 1968). Refleksje w trzydziestolecie śmierci. *Plastyka i Wychowanie*, 4, 4–10.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojnar, I. (2002). Education through art. Time passing and time enduring, reflections on the 30th anniversary of the death of Sir Herbert Read. W: M. Samoraj (red.), *Essays on Education through Art. Time Passing and Time Enduring*. Warszawa: Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzczak.
- Wojnar, I. (2006). *Edukacyjna kultura przyszłości*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Wojnar, I. (2010). *Człowiek europejski. Korzenie i droga*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Wojnar, I. (2012). *Alternatywy i zobowiązania*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Wojnar, I. (2016). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Wojnar, I. (2021). *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Wojnar, I., Piejka, A., Samoraj, M. (2008). *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Justyna Żak-Szwarc

Uniwersytet Warszawski*

E-mail: justyna.zak@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-8288-6164

Muzeum jako trwanie obecności i jego edukacyjne perspektywy**

Summary

MUSEUM AS A DURATION OF PRESENCE AND ITS EDUCATIONAL POSSIBILITIES**

Education is one of the fundamental tasks that museums have to deal with since they make their collections available to the public. The social role of these institutions, their cultural significance and impact on human development are issues that have interested not only historians and philosophers, but also educators, for whom encounters with culture and the arts constitute an important area of educational impact in the process of lifelong education. Among the first to present her vision of the museum in the context of aesthetic education and museum pedagogy in Poland was Irena Wojnar, who wrote many articles and books about the role and importance of museum institutions. Among them, a book with an intriguing and meaningful title seems to be of particular importance: *The Museum or the duration of presence* [Muzeum czyli trwanie obecności], which is explained by the author in the introduction, referring to Henri Bergson's thoughts. This article, which is largely focused on the book, will be a preliminary analysis of the concept of the museum and the tasks of museum pedagogy in Wojnar's theory and the writings of her selection. The aim of this analysis will be to reflect on the topicality of the duality of duration and changes in the understanding of Bergson's ideas adopted by Wojnar in relation to selected problems of museum education. More generally, this article will be an attempt to address the question: What are the educational possibilities of the museum's vision as "the duration of presence".

Keywords: duration of presence, museum, museum education, museum without walls, Irena Wojnar

* Adres: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Edukacyjna funkcja instytucji muzealnych jest jednym z fundamentalnych zadań, z którymi mierzą się muzea, od kiedy udostępniają i uprzystępniają swoje zbiory szerokiej publiczności. Zmiany w zakresie intencji edukacyjnych na przestrzeni minionego i bieżącego wieku wydają się istotne i oczywiste staje się to, że nie sposób oderwać edukacji muzealnej i wizji muzeum od postulowanych w danym czasie idei pedagogicznych i myśli o kulturze. W XX w. o muzeach wiele pisali artyści i historycy, nie brakowało o nich wzmianek również w pismach filozoficznych. Wielokrotnie wspomniano o roli społecznej tych instytucji i ich doniosłym, choć nie zawsze pozytywnym, znaczeniu w kulturze, rozprawiano o estetycznym i kulturowym rozwoju człowieka, który niezależnie od statusu społecznego, czy też więzi własnościowych i rodzinnych może dzięki placówkom muzealnym obcować ze skarbami światowego dziedzictwa. Nie dziwi zatem, że powyższe problemy zainteresowały również pedagogów, dla których spotkania z kulturą i sztuką stanowią istotny obszar oddziaływań wychowawczych w procesie całonocowego wychowania.

Swoją wizję muzeum w kontekście wychowania estetycznego i pedagogiki muzealnej jako jedna z pierwszych na polskim gruncie przedstawiła Irena Wojnar. Na uwagę zasługuje bardzo szerokie rozumienie pedagogiki muzealnej, które proponuje nestorka polskiej teorii wychowania estetycznego. Jak twierdzi:

Pedagogika muzealna nie jest i nie powinna być wyłącznie pedagogiką szkolną, ale zespołem propozycji skierowanych do wszystkich członków społeczeństwa, wciąż w zbyt małym stopniu kształconych humanistycznie. Muzealne spotkania z różnymi przejawami sztuki winny stawać się upowszechnianymi spotkaniami z osiągnięciami kultury, niekonwencjonalną szkołą zdobywania zintegrowanej wiedzy osobistej, wrażliwości i doświadczeń wzbogacających osobowość (Wojnar, 1991, s. 39).

Teksty o roli i znaczeniu instytucji muzealnych pojawiają się w wielu książkach i artykułach Wojnar. Wśród nich, szczególnie ważna w odniesieniu do tematu tego artykułu wydaje się publikacja pod tytułem *Muzeum czyli trwanie obecności* (Wojnar, 1991), który autorka tłumaczy we wstępie, nawiązując do myśli Henri Bergsona. Książka przedstawia refleksje Uczonej, dotyczące społeczno-edukacyjnych problemów muzeum, a także zawiera zbiór ponad dwudziestu tekstów o muzeach, sztuce, reprodukcjach i wychowaniu estetycznym, m.in. autorstwa Johna Ruskina, Roberta de la Sizeranne, Waltera Benjamina, Andre Malraux i Stefana Szumana. Niniejszy artykuł, który w znacznej mierze dotyczy wspomnianej książki, stanowi wstępną analizą koncepcji muzeum i zadań pedagogiki muzealnej w teorii Wojnar, w nawiązaniu również do pism w jej wyborze. Celem tej analizy będzie refleksja

nad aktualnością koncepcji dwoistości trwania i zmian w przyjętym przez Wojnar rozumieniu idei Bergsona w odniesieniu do wybranych problemów edukacji muzealnej. Najogólniej, artykuł ten będzie próbą zmierzenia się z pytaniem: Jakie są edukacyjne możliwości wizji muzeum jako „trwania obecności”?

„Trwanie obecności” – wizja muzeum przez pryzmat sztuki

Pojęcia trwania obecności, które obrazuje muzeum w myśli profesor Wojnar, nie sposób rozwickać bez odniesienia do koncepcji czasu obecnej w pismach Bergsona. Wojnar nie tylko pisała o Bergsonie i wielokrotnie odwoływała się do jego teorii, ale również określała siebie „zwolenniczką” jego filozofii (Wojnar, 1994, s. 77). Niejednokrotnie w swoich tekstach przywołuje zdanie francuskiego filozofa z *Ewolucji twórczej*, które zwięźle i poetycko traktuje o kwestii czasu: „Trwanie jest to ciągły postęp przeszłości, która wgryza się w przyszłość i nabrzmiewa idąc naprzód” (Bergson, 2004, s. 41; Wojnar, 1984, s. 71; Wojnar, 1991, s. 5; Wojnar, 1985, s. 62). W tym ujęciu czas, jak zastrzega Bergson, nie polega na następstwie poszczególnych chwil, które zastępując się po kolei, mogłyby stanowić tylko ciągłą teraźniejszość. Czas właściwie zawsze zawiera w sobie trwanie i zmiany, w tym sensie choćby, że przeszłość „idzie z nami w każdej chwili” (Bergson, 2004, s. 41) i dzieje się to poniekąd automatycznie, a każda kolejna chwila będzie inna, bo nawet jeśli okoliczności będą podobne, to będzie ona młodsza od poprzedniej, a i my zmienimy swój stan, starzejąc się o chwilę.

Przywołane poglądy doskonale ilustruje przykład, który podaje Bergson, dotyczący postrzegania materialnego przedmiotu. Jest to fragment wart przytoczenia, gdyż w dokładny i prosty sposób uświadamia dwoistą naturę trwania i zmienności, wskazując przy okazji na najbardziej podstawowy aspekt obcowania z przedmiotami, co również można odnieść do obiektów w muzeum, tymczasowo biorąc w nawias ich wyjątkowy status w kulturze. Jak pisze filozof:

Weźmy najstarszy z wewnętrznych stanów: postrzeżenie wzrokowe nieruchomego, zewnętrznego przedmiotu. Chociaż nawet przedmiot pozostaje ten sam, chociaż nawet patrzę na niego z tej samej strony, pod tym samym kątem, w tym samym oświetleniu – widzenie jego, które mam teraz, różni się jednak od widzenia, które miałem poprzednio, choćby już tylko dlatego, że jest o chwilę starsze. Moja pamięć jest obecna i coś z tej przeszłości pcha w tę teraźniejszość. Stan mojej duszy, posuwając się naprzód gościńcem czasu, nabrzmiewa ciągle tym trwaniem, które zbiera po drodze: tworzy niejako kulę śnieżną, narastającą sama z siebie (Bergson, 2004, s. 39–40).

My również według Bergsona zmieniamy się nieprzerwanie, z całym bagażem stanów wewnętrznych, których bogactwo zmian nam zwykle umyka, dopóki nie

staną się one stosunkowo znaczne, do tego stopnia, że zaczną przykuwać naszą uwagę. Nawet gdy spotykają nas rzeczy nagłe i niespodziewane, to jedynie z pozoru są oderwane od reszty zdarzeń, gdyż ostatecznie pojawiają się na ciągłym horyzoncie płynącego czasu, „wgryzając się w przyszłość”, tak jak inne minione chwile. Warto przy tym dodać, że zdaniem Bergsona, trwanie płynie właśnie dzięki zmianom. Ostatecznie zmieniamy się dużo bardziej niż myślimy, przeszłość też ma na nas większy wpływ niż jesteśmy w stanie o niej pomyśleć, zmierzamy w przyszłość „z narastającą kulą śnieżną” trwania, ciągle tworząc coś nowego.

W tym miejscu, gdyby wziąć pod uwagę samo pojęcie trwania (choć w rezultacie jest ono u Bergsona bardzo złożone) i towarzyszące mu zmiany, to w świetle przyjętej myśli filozofa o czasie, wizja muzeum jako instytucji trwałej będzie dla nas w pewnym sensie zawsze aktualna, choćby zaszły radykalne zmiany w samej istocie przedmiotu rozważań. Zmiany, w których trudno rozpoznać przeszłość lub wręcz w ogóle dostrzec jakiegokolwiek z przeszłością spowinowacenie, byłyby jedynie jakąś luką w naszej świadomości – zagonionej czasem minionym i zmiennością. Ewentualnie mogłyby być w duchu Bergsona wynikiem „zdrowego rozsądku”, dzięki któremu potrafimy „na swój sposób zrywać z przeszłością”, dla chwilowej świeżości spojrzenia. W tym miejscu, jak pisze Wojnar: „Pojawia się jednak paradoks polegający na tym, że pamięć wywodząca się z trwania działa przeciw niemu [...]” (Wojnar, 1985, s. 72). Poza tym, tam, gdzie tętni świadome życie, trwanie będzie niczym „ciągła melodia naszego życia wewnętrznego, melodia, która się ciągnie i będzie ciągnąć niepodzielna od początku do końca naszego świadomego istnienia” (Bergson, 1963, s. 122). A zatem owa melodia wybrzmiewać będzie dla nas nieustannie, ale inaczej, gdyż jak już zostało wspomniane, trwałości zawsze akompaniuje zmiana.

W związku z powyższym, warto jeszcze w kontekście tego dynamicznego dualizmu zapytać o twórczość człowieka, która z konieczności, czy też ze zmiennej natury, przenika życie. Należałoby zadać pytanie o jej obecność, być może w najbardziej ludzkim wymiarze. Wówczas można doszukać się pewnej analogii między twórczym procesem życia, a „szczególnym produktem tego procesu”, którym zdaniem Wojnar „jest sztuka jako najpełniejszy wyraz człowieczeństwa, obdarzona podobnie dynamiczną tożsamością” (Wojnar, 1984, s. 72). Do tej specyficznej paraleli poniekąd wprost zachęca zainspirowana Bergsonem Wojnar, gdy pisze w swojej książce prezentującej myśli francuskiego filozofa, o tym, że sztuka „stanowi metaforyczny odpowiednik psychiki ludzkiej, rozwijanej twórczo i przekształcaney w toku życia w sposób zindywidualizowany, jest sposobem przekraczania siebie” (Wojnar, 1985, s. 90). Co ciekawe, ze słów samego Bergsona o sztuce, takie porównanie raczej się nie nasuwa, pomimo ewidentnej sympatii filozofa do działalności artystycznej, gdyż jak pisze: „Sztuka pozwala nam niewątpliwie odkryć w rzeczach

więcej jakości i więcej odcieni, niż postrzegamy naturalnie. Rozszerza nasze postrzeganie, lecz raczej na powierzchni niż w głąb. Wzbogaca naszą teraźniejszość, lecz bynajmniej nie daje nam możliwości wykroczenia poza nią” (Bergson, 1963, s. 90). Te niepozorne, ale w rezultacie istotne rozbieżności w spojrzeniu na sztukę u samego Bergsona i zainspirowanej jego myślą Wojnar mogą wynikać z jej postulatów szerszego poglądu na jego filozofię, takiego, który obejmowałby bardzo wiele różnych dziedzin „życia umysłowego”, tak by jego myśl rezonowała w różnorodnych kręgach (Wojnar, 1985, s. 119–120).

W każdym razie pozostaje pytanie, którego nie wypada w niniejszym artykule pominąć: dlaczego rozważania o obecności sztuki są tak istotne w refleksji o trwałości w świecie kultury i zachodzących w nim zmianach. I co za tym idzie: dlaczego dywagując o muzeum jako „trwaniu obecności”, warto zająć się fenomenem sztuki?

W ujęciu Wojnar to właśnie sztuka jest szczególnie bliska bergsonowskiej dynamice trwania i zmian, które przenika siła tworzenia. Dzięki tej dynamice odczuwamy z jednej strony ponadczasowość sztuki i ciągłość wartości, które w sobie nieśmie, z drugiej zaś, jej związek z życiem, które zmienia się podobnie jak artystyczna rzeczywistość. Sztuka ukazuje zatem różne wymiary odczuwania czasu. Jak pisze Rainer Maria Rilke: „Jeśli kiedyś świat rozpadnie się jej pod stopami, zawierająca w sobie pierwiastek twórczy sztuka istnieć będzie dalej jako świadoma możliwość nowych światów i czasów” (Rilke, 2010, s. 62). Wydaje się prawdopodobne, że ta obietnica realizuje się nieprzerwanie, gdyż świat w pewnym sensie nieuchronnie i notorycznie się rozpada. Według Martina Heideggera jest to proces nieodwracalny i choćby dzieło sztuki pozostało na własnym miejscu to i tak jego świat nie ulegnie zachowaniu, gdyż czas, który mija, zmieni jego rzeczywistość (Heidegger, 1997, s. 26). Ostatecznie to nie wyklucza, „nowych możliwości” rzeczywistości sztuki, o których wspomina poeta, a wręcz je odsłania. Niezależnie od zmienności świata dzieł sztuki, a w związku z tym również i dzieł, których w ogóle nie da się rozpatrywać poza światem i tak pozostajemy w obliczu ewidentnego faktu ich trwania, na który zwraca uwagę Hannah Arendt. Mówi ona po prostu o tym, że dzieła sztuki są przeważnie najtrwalszymi przedmiotami w świecie, gdyż ze względu na ich wyjątkowy status w kulturze towarzyszy im szczególna troska o ich zachowanie. Do tego, jak podkreśla Arendt: „dzieła sztuki są wytworami kultury *par excellence*” (Arendt, 2011, s. 254) i choćby z tego powodu dyskusja o kulturze powinna zacząć się właśnie od sztuki.

Nie dziwi zatem, że Wojnar, mówiąc o „muzeum – trwaniu obecności”, wiele uwagi poświęca sztuce, która pomimo troski o stan zachowania tak bardzo się zmienia, bo zmienia się czas. Zarazem trwa ona przy tym często dłużej niż życie, niosąc w sobie ciągle nowe możliwości. Choć jak wiadomo, muzea gromadzą skarby z różnych dziedzin, to jednak na przykładzie sztuki w pewnym sensie łatwiej

uchwycić sens owego „trwania obecności”. Wielu filozofów i artystów to właśnie w dziełach sztuki dostrzega przejawy życia, wierząc, że są to szczególne wytwory ludzkiego umysłu, talentu, ducha czy namiętności, które do nas przemawiają, uświadamiając nam swoją obecność. Nie są przez nas używane, ale są obecne, jak „rzeczy” u Heideggera, które zdecydowanie różnią się od opisywanych przez niego przedmiotów – „narzędzi”, posiadających pragmatyczny charakter. O obecności tych drugich po prostu często na drodze użytkowania zapominamy, gdyż mamy do czynienia z czymś zwyczajnym, natomiast obecność dzieła sztuki jest „czymś niezwykłym” (Heidegger, 1997, s. 25). W pewnym sensie, jeśli chcemy spojrzeć na przedmiot jak na „rzecz”, a nie „narzędzie”, Heidegger sugeruje refleksję „przez dzieło do rzeczy” (Heidegger, 1997, s. 25). Innymi słowy, to rozważania o sztuce mają nas doprowadzić do pojęcia „rzeczy”.

Remo Bodei dostrzega między innymi w tym zabiegu potrzebę, czy też pragnienie ratowania statusu rzeczy, który choćby poprzez postęp techniczny i możliwości reprodukcyjne oraz społeczeństwo konsumpcyjne jego zdaniem się zdewaluował. Jeśli chodzi o sposoby „przywracania znaczenia rzeczom”, jak pisze Bodei: „najbardziej obiecująca wydaje się ścieżka sztuki. Obrala ją też współczesna filozofia, uznając, że najlepiej doprowadzi ona do przywrócenia rzeczom tych znaczeń, które jako zbędne i marginalne zostały zatarte przez nawyk, osłabienie pamięci historycznej oraz naukowe uogólnienia” (Bodei, 2016, s. 115–116). Dalej dodaje: „chodzi tu także o próbę przywrócenia przedmiotom tego, co zostało im odebrane, gdy przeważały wartość użytkowa wraz z wartością wymienną” (Bodei, 2016, s. 123).

O współczesnych problemach związanych ze społeczną degradacją kultury materialnej wspomina również Bjørnar Olsen, który utrzymuje, że dominującą tendencją obecnie jest odejście w naukach humanistycznych i społecznych od materialnych jakości rzeczy. Według niego mamy do czynienia wręcz z „antymaterialną konceptualizacją kultury” (Olsen, 2013, s. 10). Podobnie jak Bodei, dostrzega i docenia on pewne próby obrony przedmiotów przed dewaluacją podejmowane przez niektórych filozofów XX w. Jak pisze:

Pomimo fundamentalnej i nieuniknionej materialności ludzkiej kondycji rzeczy wydają się ofiarami swego rodzaju zbiorowej amnezji w badaniach socjologicznych i kulturowych, które kreują w nas paradoksalnie trwałe obraz społeczeństw działających bez zapośredniczenia w przedmiotach. Nie trzeba wspominać, że istnieją oczywiście wyjątki i pojawiły się odważne próby odzyskania [*repatriation*] przedmiotów w ciągu ostatniego stulecia przez postaci tak odmienne i znane, jak Henri Bergson, Martin Heidegger, Walter Benjamin i Maurice Merleau-Ponty (Olsen, 2013, s. 8).

Oprócz poszczególnych głosów wybitnych myślicieli, wydaje się, że to właśnie muzea wiodą w świecie prym w przywracaniu rzeczom ich wyjątkowego statusu.

Pełnią w tym zakresie ogromną rolę, gdyż to przede wszystkim one troszczą się w sposób możliwie bezpośredni o kulturę materialną. Poprzez gromadzenie, przechowywanie, konserwację oraz wyłączenie przedmiotów z użytkowania, sprawiają, że nie tylko obecność dzieł sztuki staje się czymś wyjątkowym, ale także innych artefaktów, które, aby przetrwać, wymagają często troski nie mniejszej niż dzieła sztuki. Przypuszczalnie nie będzie przesady w stwierdzeniu, że muzea są najważniejszym w świecie gwarantem trwania dzieł sztuki i „rzeczy”. To trwałość muzeów zapewnia trwanie rzeczy wraz z ich wyjątkową obecnością w naszym życiu, zupełnie inną od codzienności, która nas otacza. I odwrotnie, to dzięki trwałym rzeczom, które wnoszą do naszego życia coś nowego, można mówić o muzeum w sensie „trwania obecności”. Choć trzeba podkreślić, że w duchu Bergsona i zgodnie z myślą Wojnar, chodzi o trwałość zmienną, podobnie jak w przypadku sztuki lub naszego życia.

Edukacyjne możliwości muzeum

Zmiany, które obejmuje muzeum jako trwanie obecności, doskonale obrazują możliwości edukacyjne muzeów, o których pisze Wojnar. Z metodycznego punktu widzenia dzieli je ogólnie na dwa etapy. Pierwszy dotyczy upowszechniania i udostępniania autentyków, które są prezentowane publiczności w kontekstach ekspozycji organizowanych przez muzea. W tym wypadku w różnych środowiskach zainteresowanych kulturą pojawiały się głosy krytyczne, dotyczące działalności muzealnej, związane przede wszystkim z aspektem oddzielania dzieł od ich oryginalnego otoczenia i umieszczania ich w „więzieniach sztuki” jak to określał Robert de la Sizeranne, albo na cmentarzyskach jak twierdzili m.in. futuryści. Jednak według Wojnar te dyskusje i wątpliwości wokół kontekstu przedmiotów „nie podważają przecież społecznych walorów ekspozycji i stworzonych nowych warunków dla spotkania odbiorców z autentycznymi wytworami ludzkiego geniuszu twórczego” (Wojnar, 1991, s. 20).

Drugi etap, o którym pisze Wojnar, odnosi się do postępu techniki fotograficznej i możliwości reprodukowania, co się wiąże, zdaniem autorki, z nieporównywalnie większą skalą upowszechniania dzieł sztuki i innych artefaktów. W swoich rozważaniach dużo miejsca poświęca ona właśnie temu etapowi i bardzo często powołuje się na koncepcję „muzeum wyobraźni” (*musée imaginaire*), którą wprowadził André Malreaux. Francuski myśliciel zafascynowany możliwościami reprodukcyjnymi techniki fotograficznej, które są podstawą jego idei, dostrzegał w perspektywie masowego upowszechniania wizerunków dzieł sztuki bardzo wiele zalet. Reprodukcyjne pozwalają spojrzeć na sztukę w inny sposób niż to się odbywa

w muzealnych salach. Mogą nam towarzyszyć w życiu codziennym, prezentując skarby świata w domowym zaciszu. Dają możliwość zestawiania ze sobą dzieł, według własnego upodobania. Niektóre obiekty w rzeczywistości nigdy nie mogłyby się znaleźć w swoim sąsiedztwie, a wyobrażenia oraz „cierpliwe i lekkie” fotografie pozwalają im się spotkać w bliskiej przestrzeni. Do tego dzięki reprodukcjom możemy oglądać wizerunki artefaktów w różnych wielkościach. W ten sposób przykładowo numizmaty, których kunszt czasami trudno nam docenić z uwagi na ich niewielki rozmiar, w świecie naszego wyobrazonego muzeum mogą zajmować większą przestrzeń niż Brama Rynkowa z Miletu. Możemy też oglądać jedynie wybrane fragmenty dzieł, gdyż fotografia jakby sama w sobie jest rodzajem fragmentaryzacji świata. Ogólnie dzięki rozwojowi reprodukcji, jak twierdzi Malraux: „Dzieła tracą swą hierarchię” (Malraux, 2005, s. 193). Odzyskują w ten sposób nowe życie, zgodne z duchem czasów. Zdjęcia można zestawiać w najróżniejszy sposób i w różnym otoczeniu podejmując tym samym wysiłki kuratorskie wyłącznie we własnym upragnionym zakresie. Mury placówek muzealnych nie są w stanie ograniczyć naszej wyobraźni w sferze sztuki ani narzucić sposobu obcowania z dziełami. Jest to zgodnie z angielskim tłumaczeniem pojęcia prawdziwe „muzeum bez ścian” (*museum without walls*). Mimo wszystko Malraux, uznaje służebną rolę fotografii względem oryginałów i utrzymuje, że: „fotografia nie rywalizuje z dzisiejszymi arcydziełami: przywołuje je nawet lub sugeruje” (Malraux, 2005, s. 197).

To optymistyczne stanowisko w pełni podziela Irena Wojnar, dostrzegając w tej koncepcji „wszechobecność sztuki” i „szansę edukacyjną: nieustannego wzbogacania i rozszerzania estetycznej świadomości człowieka” (Wojnar, 1991, s. 20). Jak dalej stwierdza: „Wzbogacające się i wciąż doskonalsze środki techniczne stwarzają w tym zakresie nowe, wspaniałe możliwości” (Wojnar, 1991, s. 22). W książce *Muzeum czyli trwanie obecności* nie przejawia ona zbyt wielu obaw i w swoich tekstach nie dostrzega zagrożeń, związanych z reprodukcjami dzieł sztuki, które wybrzmiewały w świecie kultury jeszcze przed słynną publikacją o „muzeum wyobraźni” Malraux. Nie zauważa ciężącego na reprodukcjach widma ambiwalencji czy pesymizmu albo raczej świadomie je pomija, gdyż w źródłach, na które się powołuje, można również znaleźć głosy sceptyków. Choć warto w tym miejscu wspomnieć, że w innej publikacji Wojnar nadmienia o „niewątpliwych mankamentach” muzeum wyobraźni (Wojnar, 1966, s. 125), których w rezultacie nie wyjaśnia. Jeszcze w innej książce pisze: „Zdarza się często i tak, że za autentyczne dzieło sztuki uznawane są jego filmowe czy fotograficzne namiastki, które tylko wtedy spełniają właściwą rolę, jeżeli są świadomie oglądane jako dzieła zastępcze” (Wojnar, 1995, s. 131). W każdym razie, przyjmując teorie francuskiego myśliciela, nie podejmuje polemiki z oponentami entuzjastów owego „drugiego etapu możliwości edukacyjnych muzeów”. Zakłada poniekąd, że reprodukcje mogą jedynie pełnić rolę substytutów, mogą sugerować

i przypominać oryginalne dzieła. Podkreśla za Malraux, że muzeum wyobraźni nie jest tylko zbiorem reprodukcji i że chodzi w nim o przyswajanie na szeroką skalę światowych arcydzieł. Zaznacza, że „to nie tylko sprawa techniki, zasięgu upowszechniania, ale przede wszystkim sprawa obecności” (Wojnar, 1991, s. 20). W pewnym sensie nietrudno się z tym zgodzić, jak twierdzi bowiem Roland Barthes: „Każda fotografia jest zaświadczeniem obecności. To zaświadczenie stanowi nowy gen wprowadzony do rodziny obrazów” (Barthes, 2008, s. 154). Jednak według autora *Światła obrazu*, ściślej rzecz biorąc – owo świadectwo dotyczy rzeczywistości minionej. Innymi słowy zdjęcia potwierdzają, że coś istniało, w jakimś określonym kontekście i przyjętej przez fotografa perspektywie. Jeśli zdjęcie będzie intrygujące, to może zaistnieć, gdy zostanie przez człowieka ożywione, nie znaczy to jednak, że tym samym uobecni się przedstawione na reprodukcji dzieło sztuki.

W przypadku niniejszych rozważań o muzeum i pedagogice muzealnej pojęcie obecności obok pojęcia trwania, jest właściwie kwestią zasadniczą. W kontekście muzeum wyobrazonego według Wojnar, zdaje się, że można przez „obecność” rozumieć pewne przybliżenie sztuki ludziom współczesnym, nawet tej najdawniejszej, dzięki czemu dzieła przemawiają „dziś” i są przez nas przyswajane. Są w nas obecne. Znajdują się niejako „poza panowaniem czasu”, i to dzięki reprodukcjom, niektóre wręcz uzyskują rangę dzieł sztuki.

Zaprezentowane idee i zamierzenia brzmią szlachetnie i przypuszczalnie wynikają z chęci upowszechniania sztuki i uwrażliwiania na nią nawet tych, którym wydaje się obca i niedostępna. Zrodziły się z potrzeby edukowania jak najszerszych kręgów społecznych. Jednak nie wszyscy dostrzegają w takich sposobach i założeniach same pozytywne aspekty. Pesymistycznie względem owego „przybliżania dzieł czy rzeczy masom” przez proces reprodukcji pisze choćby Walter Benjamin: „*Przybliżanie się rzeczy jest bowiem sprawą dokładnie tak samo leżącą na sercu współczesnym masom, jak ich tendencja do przewyciężania tego, co wyjątkowe, w każdej sprawie przedstawiana przez ich reprodukowalność*” (Benjamin, 2011, s. 29). Innymi słowy reprodukcje podważają wyjątkowość dzieł, gdyż cechuje je powtarzalność. Trwałość również w ich przypadku nie ma znaczenia. Zdaniem Benjamina ściślej wiąże się z nimi ulotność. To w reprodukcjach odzwierciedla się potrzeba „zapanowania nad przedmiotem”, z czym wiąże się pragnienie bliskości. Gdy spotykamy dzieła sztuki w muzealnych salach, mogą do nas przemawiać, może nawet nawiązujemy z nimi dialog, ale raczej nie jesteśmy w stanie nad nimi zapanować, gdyż obcowanie z nimi wymaga dystansu. Reprodukcyjne znoszą dystans choćby w tym sensie, że możemy trzymać je w dłoniach, a one będą nam poddane jak każdy lekki martwy przedmiot, o który troszczyć się nie trzeba, ponieważ można go wielokrotnie skopiować i wymienić. Reprodukcyjne nie „ucieleśniają” ani historii, ani sztuki. Sama ich materia w pewnym sensie podważa treści, które prezentuje

i ich autorytet, który wynika z tradycji. Tylko przedmioty autentyczne przekazują nam tradycję, z której się wywodzą.

Na negatywne strony kopii dzieł, uczulał żarliwie już John Ruskin, dla którego niezwykle istotne było kształcenie estetyczne społeczeństwa. Według niego „wszystkie kopie są złe” (Ruskin, 1977, s. 239), choć dostrzegał sens ich tworzenia w celach dokumentacyjnych. W razie gdyby uległ zniszczeniu oryginał, mogłyby wówczas posiadać wielką wartość historyczną, ale – co warto podkreślić – nie artystyczną. W innych przypadkach przestrzega: „Ilekroć kupujecie kopię, kupujecie tyleż błędne rozumienie jej oryginału i zachęcacie ludzi tępych do mieszania się w sprawy, do których się nie nadają, zwiększając przy tym maksymalnie niebezpieczeństwo błędu lub oszustwa i przyczyniając się do szerzenia wszechstronnej ignorancji – jak tylko pieniądź zdolny jest się do tego przyczyniać. Możecie się wówczas w gruncie rzeczy uważać za nabywców określonej liczby błędów, którzy zajmują się – jak tylko mogą – ich rozsiewaniem” (Ruskin, 1977, s. 239).

To radykalne stanowisko oprócz podnoszenia problemu „wprowadzania ludzi w błąd”, odsłania jeszcze jedną istotną kwestię, mianowicie sprawę ekonomicznych możliwości. W procesie tworzenia kopii czy też reprodukcji, ograniczają nas właściwie wyłącznie fundusze. Pragnienie posiadania kopii mogą urzeczywistnić po prostu pieniądze. Współcześnie oczywiście również dzięki środkom finansowym możemy zostać właścicielami dzieł sztuki, ale tylko tych, które można jeszcze kupić. Najsłynniejsze dzieła (przynajmniej w znakomitej większości) poprzez obecność w muzeach znajdują się przeważnie poza zasięgiem rynku i poza możliwością posiadania ich na wyłączność. Między innymi właśnie w tej niemożności posiadania „bezcennych rzeczy” tkwi ich wyjątkowość.

Wydaje się, że poczucie niezwykłości dzieła jest istotnym warunkiem doświadczania jego obecności. Rozpowszechnianie kopii może podważać wyjątkowość oryginału oraz moc jego przemawiania i jak twierdzi Ruskin – „szerzyć ignorancję”. Kontakt z autentycznym dziełem, zwłaszcza w obecnych czasach, wydaje się, że wymaga więcej wysiłku i przygotowania niż wgląd w reprodukcje, które przy pomocy Internetu właściwie w każdej chwili możemy mieć przy sobie. Nad trwaniem obecności i związanymi z nim zmianami nie jesteśmy w stanie zapanować. I jakkolwiek trywialnie to zabrzmi – nie tak łatwo zauważyć znaczenie obecności „dzieła”, czy „rzeczy” w naszym życiu, choć muzea starają się je uprzystępniać. Zgodnie z tym, co pisze Stefan Szuman o uprzystępnianiu sztuki, polega ono na pośredniczeniu między dziełem sztuki i jego odbiorcą, który ma przeżywać, doświadczać i dostrzegać to, co dzieło ma mu do zaoferowania. Irena Wojnar, odnosząc się do pojęcia „uprzystępniania” w teorii Szumana, uważa, że „zarówno muzeum-ekspozycja, jak i muzeum wyobrażone i wzbogacone przez środki techniczne zdają się optymalnie spełniać tę rolę” (Wojnar, 1991, s. 21).

Spoglądając obecnie na przedstawione zagadnienia, raczej z mniejszym optymizmem, można odwołać się do słów Umberto Eco, które poniekąd potwierdzają aktualność zmiennej wizji muzeum jako „trwania obecności”: „Dzisiaj jednak oddziaływanie środków masowego przekazu i pośrednictwo muzeów zwiedzanych także przez osoby niewykształcone sprawiły, że współlistnieją i są synkretycznie akceptowane wszystkie modele, aby nie powiedzieć – wszystkie wartości” (Eco, 2019, s. 32).

References

- Arendt, H. (2011). *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń, W. Madej. Warszawa: Aletheia.
- Barthes, R. (2008). *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, tłum. J. Trznadel. Warszawa: Aletheia.
- Benjamin, W. (2011). *Twórca jako wytwórca*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Bergson, H. (2004). *Ewolucja twórcza*, tłum. F. Znaniecki. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Bergson, H. (1963). *Mysł i ruch. Dusza i ciało*, tłum. P. Beylin, K. Błęszyński. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bodei, R. (2016). *O życiu rzeczy*, tłum. A. Bielak. Łódź: Wydawnictwo Przypis.
- Eco, U. (2019). *Na ramionach olbrzymów*, tłum. K. Żaboklicki. Warszawa: Noir sur Blanc.
- Heidegger, M. (1997). *Drogi lasu*, tłum. K. Wolicki. Warszawa: Aletheia.
- Malraux, A. (2005). *Muzeum wyobraźni (fragmenty)*. W: M. Popczyk (red.), *Muzeum sztuki. Antologia*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Olsen, B. (2013). *W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów*, tłum. B. Shallcross. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Pater, R. (2017). Edukacja muzealna – wychowanie do aktywnego uczestnictwa w kulturze. *Pareza*, 1(7), 74–92.
- Rilke, R. M. (2010). *Druga strona natury. Eseje, listy i pisma o sztuce*, tłum. T. Ososiński. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Ruskin, J. (1977). *Sztuka. Społeczeństwo. Wychowanie*, tłum. Z. Doroszowa, M. Treter-Horowitzowa. Wrocław: Ossolineum.
- Wojnar, I. (1966). *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (1984). *Sztuka jako „podręcznik życia”*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (1985). *Bergson*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wojnar, I. (1991). *Muzeum czyli trwanie obecności*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wojnar, I. (1994). *Trzy wymiary estetycznej samowiedzy człowieka*. *Sztuka i filozofia*, 8, 77–92.
- Wojnar, I. (1995). *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Noty o Autorach

Adam Fijałkowski – dr hab. prof. uczelni, historyk wychowania i kierownik Zakładu Humanistycznych Podstaw Pedagogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: twórczość Jana Amosa Komeńskiego, edukacja humanistyczna, dawne książki szkolne i literatura dziecięca, a także ruch nowego wychowania. Wybrane opracowania nauk.: I. Moszczeńska, *Wspomnienia i listy*, wstęp i oprac. A. Fijałkowski, M. Rzepka, (2022); J. A. Komeński, *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*, tłum., wstęp i oprac. A. Fijałkowski (2015).

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz – dr, adiunkt w Zakładzie Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Główne obszary zainteresowań badawczych: sztuka współczesna, edukacja artystyczna i estetyczna, pedagogika teatru, edukacja alternatywna, nowe zjawiska w sztuce i ich aspekty pedagogiczne. Autorka książki *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej* (2016).

Joanna Madalińska-Michalak – prof. dr hab., pedagog, kierownik Katedry Dydaktyki i Pedeutologii, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski. Zainteresowania naukowe: edukacja nauczyciela, profesjonalizm nauczyciela, rozwój i uczenie się nauczyciela, nauczyciel i jego praca, zmiana edukacyjna, przywództwo edukacyjne. Najnowsze publikacje naukowe: *Quality in Teaching and Teacher Education. International Perspectives from a Changing World* (2022); *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela* (2021).

Krystyna Milczarek-Pankowska – prof. dr hab., kierownik Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski. Zainteresowania naukowe: edukacja artystyczna i kulturalna, teoria dramy, estetyka i wychowanie, antropologiczne konteksty edukacji. Autorka wielu publikacji, w tym ważniejsze to: *Drama – konteksty teoretyczne* (2013); *Pedagogika dramy* (2000); *Kultura–sztuka–edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne* (2013); *Sztuka i twórczość* (red. 2015); *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej* (red. 2010).

Agnieszka Piejka – dr hab. nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Kierownik Pracowni Pedagogiki Kultury w Katedrze Pedagogiki Religii i Kultury ChAT. Przewodnicząca Zespołu d.s. Edukacji i Kultury w Komitecie Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk. Obszary zainteresowań: edukacja dla pokoju, teoria wychowania estetycznego, pedagogika międzykulturowa, pedagogika ogólna. Wybrane publikacje: *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku* (współaut. I. Wojnar i M. Samoraj, 2008); *Irena Wojnar – monografia bibliograficzna* (2013); *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji* (współaut. I. Wojnar, 2021).

Mariusz Samoraj – dr nauk humanistycznych, adiunkt na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego w Zakładzie Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą. Absolwent studiów podyplomowych z zakresu sztuki, nauczyciel ceramiki, nauczyciel mianowany. Obszary badań: teoria edukacji estetycznej, pedagogika artystyczna i medialna, przekazywanie dziedzictwa kulturowego, pedagogika międzykulturowa i regionalna, animacja społeczno-kulturowa i artystyczna, wczesna edukacja, rozwój sztuki dziecięcej. Wybrana publikacja: *Idee Edukacyjne na rozdrożach XX wieku* (współaut. A. Piejka, I. Wojnar, 2008).

Mirosława Zalewska-Pawlak – prof. dr hab., zatrudniona jest w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Specjalizuje się w badaniach historyczno-porównawczych nad teorią wychowania estetycznego, wyniki swoich badań publikowała w wydawnictwach polskich i włoskich. Autorka tryptyku: *Wychowanie estetyczne dziecka w wieku przedszkolnym. Geneza i rozwój problematyki w polskiej teorii pedagogicznej* (1988); *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna* (2001); *Sztuka i wychowanie w XXI wieku. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu* (2017).

Justyna Żak-Szwarc – dr, pracownik naukowy w Zakładzie Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania: estetyka i muzeologia, sztuka oraz jej rola w kulturze współczesnej i w życiu człowieka. Autorka m.in. *W kręgu muzealnych przedmiotów* (2020).

Wiesław Żardecki – pedagog, profesor uczelni w Katedrze Pedagogiki Kultury na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Autor kilkudziesięciu publikacji naukowych m.in. z zakresu pedagogiki kultury i pedagogiki teatru oraz animacji społeczno-kulturalnej środowisk lokalnych, a także różnych aspektów kultury i edukacji humanistycznej. Wybrane prace: *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru* (2012); *Animacja teatru w wymiarze pedagogicznym* (2012).

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY NR 1/2023

Wprowadzenie

Krystyna Milczarek-Pankowska, Joanna Madalińska-Michalak

Artykuły

Krystyna Milczarek-Pankowska, Mirosława Zalewska-Pawlak, Adam Fijałkowski,
Agnieszka Izabela Piejka, Wiesław Żardecki, Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz,
Mariusz Samoraj, Justyna Żak-Szwarc