

# nowis

NAUKI O WYCHOWANIU.

STUDIA  
INTERDYSCYPLINARNE

tom 18  
numer 1/2024

SZTUKA W CAŁOŻYCIOWYM DOŚWIADCZANIU  
WSPÓLNOTOWOŚCI – PERSPEKTYWA EUROPEJSKA  
ART IN THE LIFELONG EXPERIENCE  
OF COMMUNITY – EUROPEAN PERSPECTIVE



**STUDIA  
INTERDYSCYPLINARNE**

---

**tom 18  
numer 1/2024**

**SZTUKA W CAŁOŻYCIOWYM DOŚWIADCZANIU  
WSPÓLNOTOWOŚCI – PERSPEKTYWA EUROPEJSKA**

---

**ART IN THE LIFELONG EXPERIENCE OF COMMUNITY  
– EUROPEAN PERSPECTIVE**

**NAUKI O WYCHOWANIU.  
STUDIA INTERDYSCYPLINARNE  
PÓŁROCZNIK**

**ADRES REDAKCJI:** Uniwersytet Łódzki  
Wydział Nauk o Wychowaniu  
ul. Pomorska 46/48  
91-408 Łódź  
www.wnow.uni.lodz.pl  
www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl  
e-mail: czasopismo.naukiowychowaniu@uni.lodz.pl

**REDAKTOR NACZELNY:** Ewa Marynowicz-Hetka

**REDAKTORZY NUMERU:** Mirosława Zalewska-Pawlak, Giulio Sforza

**ZESPÓŁ REDAKCYJNY:** Ewa Marynowicz-Hetka – Redaktor Naczelny  
Elżbieta Kowalska-Dubas – Zastępca Redaktora Naczelnego  
Piotr Soszyński – Sekretarz Redakcji  
Eleonora Bielawska-Batorowicz, Katarzyna Gajek, Mariusz Granosik, Marcin Kafar,  
Renata Szczepanik, Krzysztof Szmidt

**RADA NAUKOWA:** Jean-Marie Barbier (Professeur émérite du Conservatoire National des Arts et Métiers,  
Paris, France)

Oldřich Chytil (Ostravská univerzita v Ostravě, Czech Rep.)

Marek Czyżewski (Uniwersytet Łódzki)

Dariusz Doliński (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wrocław)

Günther Graßhoff (Universität Hildesheim, Germany)

Iwona Janicka (Uniwersytet Łódzki)

Tomasz Jarmużek (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Pomorski w Słupsku)

Françoise F. Laot (Université de Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, Paris, France)

Philippe Maubant (Université de Sherbrooke, Montréal, Canada)

Maria Mendel (Uniwersytet Gdański)

Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki)

Anna Rurka (Université Paris Nanterre, Paris, France)

Sabina Siebert (University of Glasgow, UK)

Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański)

Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki)

Danuta Urbaniak-Zajac (Uniwersytet Łódzki)

Max Urchs (EBS Universität für Wirtschaft und Recht, Germany)

Antonin Wagner (Emeritus Professor of Management at the New School for Public  
Engagement, New York)

Michael Winkler (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Germany)

Lech Witkowski (Uniwersytet Pomorski w Słupsku)

Publikacja finansowana przez:

Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego

Teksty wszystkich materiałów dostępne są na licencji:



Uznanie autorstwa 4.0

ISSN 2450-4491

Nakład: pierwotna wersja elektroniczna

<http://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl>

**OPRACOWANIE REDAKCYJNE:**

Katarzyna Soszyńska

**SKŁAD I ŁAMANIE:**

Piotr Soszyński

**PROJEKT OKŁADKI:**

Martyna Jastrząbek

Piotr Soszyński

**TŁUMACZENIE ANGIELSKIE:**

Jędrzej Burszta

Magdalena Bazylewicz

**REDAKCJA TEKSTÓW W JĘZYKU ANGIELSKIM:**

Jędrzej Burszta

**TŁUMACZENIE I REDAKCJA TEKSTÓW W JĘZYKU FRANCUSKIM:**

Grażyna Karbowska

**TŁUMACZENIE I REDAKCJA TEKSTÓW W JĘZYKU WŁOSKIM:**

Stefano Cavallo

## Spis treści

Mirosława Zalewska-Pawlak <i>Wprowadzenie. Wspólnotowość jako wartość edukacji do sztuki i przez sztukę w dyskursie interdyscyplinarnym / Introduction. Communality as a Value in Education to Art and through Art in Interdisciplinary Discourse</i>	8
Giulio Sforza <i>Introduzione: "Aures colere". L'ascolto musicale per l'educazione estetica [Wprowadzenie: Aures colere. Słuchanie muzyki w wychowaniu estetycznym]</i>	18
<b>Studia i rozprawy</b>	
Urszula Szuścik <i>Community, Art and Aesthetic Education [Wspólnotowość a sztuka i kształcenie estetyczne]</i>	30
Mirosława Zalewska-Pawlak <i>Sense of Community as a Value of Aesthetic Education in the European Tradition [Wspólnotowość jako wartość edukacji estetycznej w tradycji europejskiej]</i>	41
Dariusz Kubinowski <i>W poszukiwaniu komplementarnego modelu pedagogiki sztuki jako nauki o wychowaniu/edukacji</i>	52
Krystyna Pankowska <i>On Laughter and Its Community Functions in Social Life and Art. Considerations From an Anthropological and Pedagogical Perspective [Wokół śmiechu i jego funkcji wspólnotowych w życiu społecznym i w sztuce. Rozważania z perspektywy antropologiczno-pedagogicznej]</i>	66
Agnieszka Gralińska-Toborek <i>The Community-Building Potential of Street Art: Ephemeral Communities Formed Around Ephemeral Art [Wspólnotowy potencjał sztuki street artu: efemeryczne wspólnoty wokół efemerycznej sztuki]</i>	80
Ricard Huerta <i>Design of Ex-Libris to Face Identity Problems in the Teaching Community [Projektowanie ex-librisów jako sposób na rozwiązanie problemów tożsamościowych w społeczności nauczycielskiej]</i>	93
Justyna Żak-Szwarc <i>Rola muzeum w doświadczaniu wspólnotowości</i>	114
Piotr Soszyński <i>Popular and Classical Music in Education. Coexistence or Competition? [Muzyka popularna i poważna w edukacji. Koezystencja czy konkurencja?]</i>	123

## Prace z warsztatu

- Arzu Karademir, Ivan Polliart, Hervé Thibon  
*Divers aspects remarquables de la création collaborative auprès de publics allophones*  
[Różne znaczące aspekty tworzenia opartego na współpracy z odbiorcami alofonicznymi] 136
- Leszek Karczewski  
*Distributed Community. Participatory Actions and Organizational Culture of a Museum Institution*  
[Rozproszona wspólnota. Działania partycypacyjne i kultura organizacyjna instytucji muzealnej] 155
- Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz  
*W poszukiwaniu wspólnotowości. Autoetnograficzna opowieść o Biennale Sztuki w Wenecji* 164
- Magdalena Sasin  
*Community of Sounds – Community of Culture. Sound in Social Situations*  
[Wspólnota dźwięków – wspólnotą kultury. Dźwięk w sytuacjach społecznych] 178
- Anna Boguszewska, Maria Boguszewska  
*Działania plastyczne jako wsparcie dzieci i młodzieży w podtrzymywaniu więzi społecznych. Z doświadczeń własnych* 193
- Krzysztof J. Szmidt, Monika Modrzejewska-Świgulska  
*General or Specific Creativity? Individual Case*  
[Twórczość ogólna czy specyficzna? Studium indywidualnego przypadku] 205
- Agnieszka Janiszewska  
*Zjawisko „przymusu tworzenia” artystów a gratyfikacja potrzeb niższego rzędu i samorealizacji w odniesieniu do klasycznej teorii hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa* 224

## Diskusje / polemiki / recenzje

- Tamara Sass  
*Znaczenie sztuki dla integracji lokalnej społeczności na przykładzie gminy Fabbriche di Vergemoli w Toskanii* 238
- Piotr Soszyński  
*Recenzja: Google, Arts & Culture, ss. ∞* 254

## Aktualia

- Magdalena Sasin  
*Międzykulturowa Konferencja Pedagogiki Sztuki – sprawozdanie* 260

## Table of Contents

Mirosława Zalewska-Pawlak <i>Introduction. Communitality as a Value in Education for Art and through Art in Interdisciplinary Discourse</i>	8
Giulio Sforza <i>Introduzione: "Aures colere". L'ascolto musicale per l'educazione estetica</i> [Introduction: <i>Aures colere</i> . Listening to Music in Aesthetic Education]	18
<b>Studies and Dissertations</b>	
Urszula Szuścik <i>Community, Art and Aesthetic Education</i>	30
Mirosława Zalewska-Pawlak <i>Sense of Community as a Value of Aesthetic Education in the European Tradition</i>	41
Dariusz Kubinowski <i>In Search of a Complementary Model of Arts Pedagogy as Educational Sciences</i>	52
Krystyna Pankowska <i>On Laughter and Its Community Functions in Social Life and Art. Considerations From an Anthropological and Pedagogical Perspective</i>	66
Agnieszka Gralińska-Toborek <i>The Community-Building Potential of Street Art: Ephemeral Communities Formed Around Ephemeral Art</i>	80
Ricard Huerta <i>Design of Ex-Libris to Face Identity Problems in the Teaching Community</i>	93
Justyna Żak-Szwarc <i>The Role of the Museum in Experiencing Community</i>	114
Piotr Soszyński <i>Popular and Classical Music in Education. Coexistence or Competition?</i>	123

## Research Reports

- Arzu Karademir, Ivan Polliart, Hervé Thibon  
*Various Remarkable Aspects of Collaborative Creation with Allophone Audiences* 136
- Leszek Karczewski  
*Distributed Community. Participatory Actions and Organizational Culture of a Museum Institution* 155
- Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz  
*In Search of Community. An Autoethnographic Story About Biennale Arte in Venice* 164
- Magdalena Sasin  
*Community of Sounds – Community of Culture. Sound in Social Situations* 178
- Anna Boguszewska, Maria Boguszewska  
*Art Activities as Support for Children and Adolescents in Maintaining Social Bonds. Based On Our Own Experiences* 193
- Krzysztof J. Szmidt, Monika Modrzejewska-Świgulska  
*General or Specific Creativity? Individual Case* 205
- Agnieszka Janiszewska  
*Artists' Compulsion to Create and the Gratification of the Lower-Level Needs and the Self-Actualization Need in Relation to Abraham Maslow's Theory of the Hierarchy of Needs* 224

## Discussions / Polemics / Reviews

- Tamara Sass  
*The Importance of Art for the Integration of the Local Community on the Example of the Commune of Fabbriche di Vergemoli in Tuscany* 238
- Piotr Soszyński  
*Review: Google, Arts & Culture, pp. ∞* 254

## Updates

- Magdalena Sasin  
*Intercultural Conference of Art Pedagogy – Report* 260



Mirosława Zalewska-Pawlak\* 

## **Wprowadzenie. Wspólnotowość jako wartość edukacji do sztuki i przez sztukę w dyskursie interdyscyplinarnym**

### **Abstrakt**

Tekst wprowadza w problem wspólnotowych wartości w wychowaniu do sztuki i przez sztukę. Zaprezentowano stanowiska przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych, co podkreśla interdyscyplinarny charakter przedstawionego problemu. Perspektywa aksjologiczna stanowiła wyjściowy motyw badawczy do sformułowania tematu prezentowanego numeru.

**Słowa kluczowe:** edukacja estetyczna, sztuka, wartości, wspólnotowość.

### **Introduction. Communitarity as a Value in Education for Art and through Art in Interdisciplinary Discourse**

#### **Abstract**

The text introduces the issue of communal values in education for art and through art. Positions of representatives of social and humanistic sciences are discussed, emphasizing the interdisciplinary nature of the problem. The axiological perspective constituted the starting point for formulating the title of this edition.

**Keywords:** aesthetic education, art, values, communitarity.

---

\* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 7.05.2024; akceptacja: 8.05.2024.



Współcześnie edukacja estetyczna rozumiana jest jako proces całościowy. W jej zakresie mieszczą się dwa pojęcia: edukacja do sztuki i przez sztukę. W polskiej literaturze pedagogicznej określa się je też zamiennie jako wychowanie estetyczne w węższym i szerszym zakresie. Od początku XXI wieku przywołuje się w literaturze definicję Ireny Wojnar dotyczącą obydwu podzakresów edukacji estetycznej: „Wychowanie do sztuki staje się zespołem propozycji otwierających człowiekowi własną drogę do spotkania ze sztuką, otwiera na różnorodność wartości” (Wojnar 2000: 153). Wychowanie przez sztukę jest określane jako osiąganie samowiedzy i samorealizacji przez aktywne doświadczania sztuki, stanowi odpowiedź na potrzeby integralnie ujmowanej osobowości: „z takim ujęciem człowieka łączy się określenie sztuki jako faktu ludzkiego” (Wojnar 2000: 157).

Teoria wychowania estetycznego Ireny Wojnar, dzięki jej działalności naukowej w instytucjach zagranicznych i przekładom jej monografii na język włoski, hiszpański, francuski, zyskała prestiż międzynarodowy i stanowi trwały wkład do europejskiej teorii wychowania (Samoraj 2023). Wojnar bliskie było stanowisko Martina Bubera dotyczące więzi wspólnotowej. Opisywał on obecność sztuki w relacjach „od człowieka do człowieka”. Jej zdaniem właśnie to Buberowskie „między”, wywodzące się ze stosunku między człowiekiem a człowiekiem, stanowi strefę wykraczania poza krąg właściwy każdemu uczestnikowi relacji (Wojnar 1984: 141).

Wspólnotowość wynika z faktu, że sztuka była i jest podstawą więzi pokoleniowych, międzynarodowych, globalnych. Dzieło–odbiorca, według Gabriela Marcela, uznającego podmiotowość sztuki, jest także relacją podmiot–podmiot.

Wspólnotowość była przedmiotem badań i rozważań podejmowanych przez pedagogów sztuki czy pedagogów kultury. Wymienić tu można dwa opracowania zbiorowe: *Kultura jako przedmiot wspólnoty edukacyjnej* (Sajdak 2004) czy *Różnorodni przez sztukę* (Zalewska-Pawlak, Sasin 2017).

Z perspektywy socjologicznej należy odnotować pracę Marty Olcoń-Kubickiej (2009), a z zakresu literaturoznawstwa – monografię Agnieszki Ziołowicz (2011). Grzegorz Sztabiński (2017), estetyk i historyk sztuki, przeprowadził analizę porównawczą poglądów na wspólnotowość Zygmunta Baumana i Wolfganga Welscha. Zaznaczył także swoje stanowisko w tej sprawie. Jego zdaniem odpowiedź na pytanie, czy sztuka i wychowanie przez sztukę mogą pełnić role wspólnototwórcze, jest pozytywna. Postawił jednak warunek: stanie się tak jeśli uzna się,

że sztuka stanowi ważne pole tworzenia miejsc bliskości, współuczestnictwa czy też obszaru umożliwiającego spełnienie, choćby w ograniczonym zakresie nowego typu myślenia o wspólnotowości, gdzie ludzie są jednocześnie razem i osobno zachowując swoją indywidualną niezależność (Sztabiński 2017: 37).

W jego opinii sztuka obecnie nie tyle jednoczy ludzi, co uświadamia różnice, otwierając drogę do znalezienia możliwości współistnienia.

Marta Olcoń-Kubicka (2009) również odniosła się do relacji osobowych indywidualizm–wspólnotowość. Podkreśliła z kolei, że współczesne wspólnoty kształtują

się poprzez sieć i poczucie przynależności, „których podstawą istnienia jest intersubiektywne odczuwanie podzielane uczucie oraz przeżywana przyjemność” (Olcoń-Kubicka 2009: 65). Przy czym podkreśla, że przeżywane uczucia powinny być nie tyle współodczuwane, co wyrażane. Obecnie liczy się możliwość ekspresji.

Przedstawione powyżej stanowiska twórców prezentujących problemy wspólnotowości prowadzą do konstatacji, że jedyną wspólną ich cechą jest wskazanie na współzależność między indywiduum a wspólnotą, oczywiście z zachowaniem kontekstów dziedzinowych.

Przyjęte przez autorkę *Wprowadzenia* stanowisko dotyczy sfery wartości badanego zjawiska. Przyjęto pojęcie sztuki rozważane w perspektywie aksjologicznej, według Katarzyny Olbrycht: „sztuka jest wyostrzonym doświadczeniem wartości, przeżywanym w określonej formie, odwołującym się do wrażliwości na świat wartości” (Olbrycht 1987: 87). Zaproszenie do dyskursu o problemie sztuki w doświadczeniu wspólnotowości wynikało z trzech istotnych pytań:

- jak sztuka jako wartość autoteliczna stanowi czynnik wspólnototwórczy;
- jak sztuka, rozumiana jako przekaz kulturowy, uwrażliwiający na inne wartości pełni funkcję wspólnototwórczą;
- czy w rozważaniach o wspólnotowości nadal istotna jest relacja ja–my.

Zgłoszone do tego tomu teksty odnoszą się do postawionych pytań, ale – jak zwykle w badaniach dotyczących relacji człowiek–sztuka – zawierają element subiektywizmu. Ponadto warto zaznaczyć, że prezentowane przez autorów teksty mają charakter interdyscyplinarny. Do dyskursu włączyli się przedstawiciele pedagogiki sztuki, estetycy, filozofowie, artyści, kulturoznawcy. Dodatkowo swoje teksty przysłali przedstawiciele pedagogiki włoskiej, hiszpańskiej, francuskiej i tureckiej, co wzmocniło europejską perspektywę prezentowanego tematu.

Artykuły w części *Studia i rozprawy* dotyczą odniesień zarówno do wspólnotowej roli sztuki jako artefaktu kulturowego, jak i do jej oddziaływania w procesie edukacji estetycznej.

W swoich rozważaniach Urszula Szuścik przedstawiła współczesne koncepcje sztuki, akcentując szczególnie teorie sztuki Josepha Beuysa. Wskazała na działania artystyczne, które rozwijają współdziałanie w grupie. Mirosława Zalewska-Pawlak przybliżyła genezę wspólnotowości w europejskiej teorii wychowania, odwołując się do teorii idealistycznej Fryderyka Schillera i Herberta Reada. Wzmocnieniem kontekstu edukacji estetycznej jest artykuł Dariusza Kubinowskiego o współczesnej identyfikacji przedmiotowej pedagogiki sztuki jako subdyscypliny pedagogicznej. Krystyna Pankowska wprowadziła antropologiczny kontekst kulturowy rozważań, pisząc o funkcjach wspólnotowych śmiechu w sztuce i w życiu współczesnym. Tekst Agnieszki Gralińskiej-Toborek dotyczy wyjątkowego charakteru wspólnoty tworzonej przez artystów i odbiorców street artu. Temat przedstawiony przez Autorkę – jak samo dzieło i jego tworzenie stają się specyficznym obszarem doświadczenia wspólnotowości – podejmowany był również przez innych autorów tomu. Stanowi zatem istotny motyw badawczy, prezentowany w różnych kontekstach artystyczno-pedagogicznych.

Nowatorskie podejście do tworzenia ekslibrisów zaprezentował Ricard Huerta, opisując i wyjaśniając ich znaczenie dla samokształcenia i wzmacniania tożsamości osobowej pedagogów. Justyna Żak-Szwarc w treści swojego artykułu przedstawiła analizę wybranych aspektów znaczenia muzeum w postrzeganiu i odczuwaniu wspólnotowości w kulturze europejskiej. Warto zaznaczyć, że temat edukacji muzealnej podjęli także inni autorzy. W dziale *Prace z warsztatu* znajdują się dwa teksty o różnych aspektach działalności muzeów i wystaw sztuki jako obszarów tworzenia i doświadczania wspólnotowości przez sztukę współczesną. Jednym z nich jest artykuł Leszka Karczewskiego, przedstawiający realizację projektu partycypacyjnego dla młodzieży w Muzeum Sztuki w Łodzi. W tekście znajdują się także rozważania o znaczeniu tworzonej multifunkcjonalnej wspólnoty. Z kolei Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz zaprezentowała autobiograficzną opowieść uczestniczki doświadczającej poczucia wspólnotowości na Biennale w Wenecji.

W dziale *Prace z warsztatu* znalazły się teksty o charakterze teoretyczno-empirycznym. Dział otwiera praca trzech autorów: Hervégo Thibona, Ivana Polliarta i Arzu Karademir, związanych z Uniwersytetem w Reims. Treść prezentacji dotyczy realizowanych projektów prowadzonych dla cudzoziemców nieznających języka francuskiego. Zajęcia artystyczne przybliżające dziedzictwo kulturowe Francji odbywały się w językach uczestników i miały za cel stworzenie możliwości porozumiewania się za pomocą języka wizualnego. Anna Boguszevska i Maria Boguszevska wskazały na znaczenie lokalnych działań plastycznych w podtrzymywaniu więzi społecznych. Podjęty temat dotyczy relacji z doświadczeń własnych realizowanych w instytucji kulturalnej – bibliotece miejskiej w Lublinie.

Relacje z badań własnych przekazali Krzysztof Szmidt i Monika Modrzejewska-Świągulska. Treść artykułu dotyczy polemicznego układu między specyficznością a ogólnością zdolności twórczych. Autorzy ustosunkowali się do aktualnych teorii na ten temat, zaprezentowali studium jednego przypadku oraz sformułowali konkluzje z badań. Temat przymusu tworzenia w działaniach artystów badała Agnieszka Janiszewska, opisana przez nią procedura badawcza została zrealizowana przez wywiady z artystami.

Obydwa teksty są zorientowane na ukazanie czynników osobotwórczych w działalności artystów. Tym samym w podejmowanej problematyce wspólnotowości w zaznaczonej już relacji ja–my autorzy skoncentrowali swoją uwagę na osobie artysty w przypadkach indywidualnych. W części *Dyskusje / polemiki / recenzje* zamieszczony jest tekst Tamary Sass, dopełniający prezentowane teorie znaczenia osoby artysty. Artykuł stanowi z kolei egzemplifikację potencjału wspólnotowościowego artysty amatora działającego lokalnie, w małej włoskiej gminie. Treść wzmacniają wypowiedzi mieszkańców gminy, którzy potwierdzają integracyjne oddziaływania dzieł artysty na społeczność.

Zdecydowana większość tekstów dotyczy sztuki plastycznej i organizowanych wokół niej działań organizacyjnych i kulturowych. Trzy teksty w tym tomie prezentują dzieła sztuki muzycznej i szerzej – sfery dźwiękowej. Podjęte są w różnych perspektywach badawczych, od metafizycznych do metodologicznych.

Pierwszy tekst stanowiący część wprowadzenia, autorstwa Giulia Sforzy, przedstawia znaczenie słuchania muzyki w edukacji estetycznej. Prezentacja jest swoistym credo twórczości Sforzy, który konsekwentnie odwołuje się do filozoficzno-mistycznego odbioru muzyki. Doświadczenie muzyki w tej perspektywie wyostreza rozumienie naszego wewnętrznego „ja”, zaostrza naszą wrażliwość – nie tylko sensoryczną i intelektualną, ale przede wszystkim duchową. Wobec dominacji instrumentalnego wykorzystania sztuki w edukacji i działaniach społecznych warto dostrzec oryginalność i aktualność przesłania Sforzy do pedagogów.

Drugi tekst o muzyce – Piotra Soszyńskiego – dotyka polemicznych dyskusji o rodzajach muzyki i ich współistnieniu w sferze edukacji. Autor prezentuje własne stanowisko w tej sprawie. Trzeci tekst – Magdaleny Sasin – rozszerza obszar badań empirycznych o audiosferę. Autorka przywołuje pojęcie pejzażu akustycznego jako obszaru oddziaływującego na relacje społeczne, sprzyjające poczuciu przynależności i wspólnotowości. W tekście znajdują się opisy nagrań dźwięków w terenie.

W dziale recenzji Piotr Soszyński odnosi się do popularnego serwisu *Google Arts and Culture*. Zastrzegł jednak, że codzienne aktualizacje nie pozwalają w pełni rozwinąć formy recenzji. Autor starał się przybliżyć swoje wywody do norm tego gatunku publicystycznego, wystawił własną ocenę funkcjonowania strony oraz jej treści.

Numer czasopisma zamyka sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Sztuki, relacjonowanej przez jej uczestniczkę Magdalenę Sasin. Wielość referatów i komunikatów wygłaszanych przez pedagogów i artystów z kilku krajów europejskich wskazuje na potrzebę identyfikacji wspólnotowej i identyfikacji przedmiotowej prezentowanych treści.

Redaktorzy numeru serdecznie dziękują wszystkim Autorom, którzy włączyli się do dyskursu w zaproponowanym temacie o sztuce i wspólnotowości. Podziękowania przekazujemy Recenzentom za podjęcie współpracy nad przygotowaniem tekstu do publikacji. Pani Profesor Ewie Marynowicz-Hetce – Redaktor Naczelnej NOWIS, oraz Sekretarzowi Redakcji Piotrowi Soszyńskiemu składamy podziękowania za życzliwą pomoc na wszystkich etapach przygotowania tego numeru do druku.

Druga część *Wprowadzenia* jest autorstwa Giulia Sforzy, współredaktora numeru. Moja współpraca naukowa z Profesorem Sforzą trwa od kilkadziesiąt lat. Jej efektami było wspólne uczestnictwo w konferencjach naukowych organizowanych w Polsce i we Włoszech oraz współautorskie publikacje.

Giulio Sforza jest twórcą o wszechstronnych zainteresowaniach i pasjach – to pedagog, filozof, muzykolog, dyrygent chóru akademickiego, poeta, tłumacz literatury francuskiej, bloger. Treści i styl jego prezentacji pedagogiczno-filozoficznych są unikalne, pełne metafor, poezji, mistycyzmu, zwłaszcza jeśli dotyczą muzyki. Przypomina nam o duchowym wymiarze spotkania ze sztuką, o czym zapominamy w dyskusjach metodologicznych i co marginalizujemy w życiu.

## Introduction. Community as a Value in Education for Art and through Art in Interdisciplinary Discourse

Aesthetic education is today understood as a lifelong process. It encompasses two concepts: education for art and through art. In Polish pedagogical literature they are referred to interchangeably as aesthetic education in narrower or broader sense. Since the beginning of the 21st century, scholarship refers to the definition proposed by Irena Wojnar, which covers both types of aesthetic education: "Education for art becomes a set of proposals that open an individual's path to encountering art, and it opens up to the diversity of values" (Wojnar 2000: 153). Education for art is described as achieving self-knowledge and self-realization through an active experiencing of art, and is an answer to the needs of integrally defined personality: "this perspective on an individual is connected with characterizing art as a human fact" (Wojnar 2000: 157).

Irena Wojnar's theory of aesthetic education, thanks to her scientific activities in foreign institutions and the translation of her monographs into Italian, Spanish, and French, has gained international prestige and constitutes a lasting contribution to European educational theory (Samoraj 2023). Wojnar's perspective was closely aligned with Martin Buber's position on community bonds. He wrote about the presence of art in "person-to-person" relations. According to Wojnar, it is precisely Buber's "between," the effect of the relationship between two individuals, that constitutes a realm that goes beyond the circle proper to each participant in the relationship (Wojnar 1984: 141).

Community bonds are the result of the fact that art has always been and still is the basis forming generational, international, global bonds. According to Gabriel Marcel, who acknowledges the subjectivity of art, the work-receiver relationship is also a subject-subject relationship.

The topic of community has been the subject of research studies conducted by pedagogues of art or pedagogues of culture. It is worth listing two edited collections: *Kultura jako przedmiot wspólnoty edukacyjnej* (Sajdak 2004) czy *Różnorodni przez sztukę* (Zalewska-Pawlak, Sasin 2017).

From the sociological perspective, it is worth mentioning the work of Marta Olcoń-Kubicka (2009), and from literary studies – the monograph by Agnieszka Ziołowicz (2011). Grzegorz Sztabiński (2017), an aesthete and art historian, conducted a comparative study of Zygmunt Bauman's and Wolfgang Iser's opinions on community. He also presented his own perspective on the matter. In his view, the answer to the question whether art and education for art can serve community-building functions is positive. However, under one condition: it will happen if we agree that

art constitutes an important field for creating spaces of closeness, participation, or an area enabling the fulfillment, even to a limited extent, of a new type of thinking about community, where people are simultaneously together and apart, maintaining their individual independence (Sztabiński 2017: 37).

According to him, today art does not unite people as much as it makes them aware of differences, opening the path to finding ways of coexistence.

Marta Olcoń-Kubicka (2009) also referred to the personal relations between individuality and community. She in turn emphasized that modern communities are shaped through a network and sense of belonging, “whose basis for existence is the intersubjective sense of shared feeling and experienced pleasure” (Olcoń-Kubicka 2009: 65). However, she emphasized that the experienced feelings should not so much be shared as expressed. Currently, the ability to express oneself is what matters.

The positions of scholars studying the problems of community, as outlined above, lead to the conclusion that their only common feature is the emphasis on the interdependence between the individual and the community, while naturally not ignoring the specific contexts of their respective fields of study.

The position adopted by the author of this *Introduction* concerns the sphere of values of the phenomenon under study. The concept of art is considered from an axiological perspective, according to Katarzyna Olbrycht: “art is an intensified experience of values, felt in a specific form, appealing to sensitivity toward the world of values” (Olbrycht 1987: 87). An invitation to the discourse on the problem of art in experiencing community was the result of wanting to answer three important questions:

- how does art, as an autotelic value, impact the forming of community?
- how does art, understood as cultural communication that sensitizes to different values, serve a communal function?
- is the relation I-we still crucial for our thinking about community?

The articles presented in this issue refer to these questions, but – as it is often in research studies focused on the relationship between individuals and art – also encompass more subjective elements. Furthermore, it is worth noting that the presented texts are interdisciplinary in nature, as the issue presents essays written by representatives of the pedagogy of art, aestheticians, philosophers, artists, cultural studies scholars. Additionally, texts were also submitted by representatives of Italian, Spanish, French, and Turkish pedagogy, which strengthen the European perspective of the issue.

The articles in the section *Studies and Dissertations* refer both to the community function of art as a cultural artefact as well as its impact on the process of aesthetic education.

In her article, Urszula Szuścik presents contemporary concepts of art, especially highlighting the theories of art proposed by Joseph Beuys. She points to artistic activities that develop group action. Mirosława Zalewska-Pawlak discusses the origin of community in European theory of education, referring to the idealistic theories of Friedrich Schiller and Herbert Read. The context of aesthetic education is further developed in the article written by Dariusz Kubinowski, who focuses on the contemporary identification of the subject matter of art pedagogy as a pedagogical subdiscipline. Krystyna Pankowska introduces an anthropological context in her essay on the community functions of laughter in art and contemporary life. The article by Agnieszka Gralińska-Toborek analyzes the unique character of a community created by both artists and recipients of street art. The topic examined by this Author – how the work itself, as well as the act of its creation, become a specific area of experiencing com-

munity – is also discussed by other authors in the issue. It is therefore an important research motif, presented in different contexts – artistic and pedagogical.

Ricard Huerta presents an innovative approach to creating ex-libris, describing and explaining their significance for self-education and strengthening the personal identity of educators. In her article, Justyna Żak-Szwarc presents an analysis of selected aspects of the role of the museum in perceiving and experiencing community in European culture. It is worth noting that the topic of museum education was also addressed by other authors. Two essays published in the section *Research Reports* focus on different aspects of museums and art exhibitions as areas of creating and experiencing community in contemporary art. One of them is Leszek Karczewski's article which discusses the realization of a participatory project for adolescents in the Art Museum in Lodz. The text also contains reflections on the significance of the created multifunctional community. In turn, Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz presents an autobiographical account of a participant experiencing a sense of community at the Venice Biennale.

The section *Research Reports* also includes theoretical and empirical studies. The section opens with an essay co-written by three authors: Hervé Thibon, Ivan Polliart and Arzu Karademir, working at the University of Reims. The article concerns projects conducted for foreigners who do not know French. Art classes introducing the cultural heritage of France were held in the participants' native languages and aimed to create opportunities for communication through visual language. Anna Boguszewska and Maria Boguszewska pointed to the meaning of local art initiatives for upholding community bonds. Their article is a report from their experiences from working in cultural institution – the city library in Lublin.

Krzysztof Szmidt and Monika Modrzejewska-Świgulska present reports from their own research. Their article discusses the polemical relation between specificity and generalness of artistic abilities. The authors refer to the current theories on this topic, presenting a case study as well as conclusions from their research. The topic of the compulsion to create in the actions of artists was studied by Agnieszka Janiszewska. The research procedure she described was carried out through interviews with artists.

Both texts are oriented at demonstrating personality traits in the activity of artists. Thus, in addressing the issue of community within the already noted "I-We" relationship, the authors focused their attention on the figure of the artist. The section *Discussions / Polemics / Reviews* opens with a text by Tamara Sass which complements the presented theories of the meaning of the artist. This article presents an exemplification of the community potential of local amateur artists working in a small Italian community. The content is strengthened by the presented statements of residents of the community which confirm that the artist's work had impact on the integration of their community.

The vast majority of the texts concern visual arts and the organizational and cultural activities centered around them. Three texts in this volume present works of musical art and, more broadly, the auditory sphere. They are approached from various research perspectives, ranging from metaphysical to methodological.

The first text written by Gulio Sforza is part of the introduction, and discusses the meaning of music listening in aesthetic education. In a way, it can be read as a credo of Sforza's work, who consistently refers to the philosophical-mystical reception of music. From this perspective, experiencing music sharpens the understanding of our internal "I," strengthening our sensitivity – not only sensory and intellectual, but most importantly – spiritual. Given the dominance of the instrumental use of art in education and social activities, it is worth recognizing the originality and relevance of Sforza's message to educators.

The second text about music, written by Piotr Soszyński, refers to the polemical discussions on the types of music and their coexistence in the educational sphere. The author presents his own perspective on the topic. The third text by Magdalena Sasin broadens the empirical research area by including the audiosphere. The author refers to the concept of the acoustic environment as an area influencing social relationships, fostering a sense of belonging and community. The text includes descriptions of field recordings of sounds.

In the review section, Piotr Soszyński refers to the popular service *Google Arts and Culture*. However, he acknowledges that daily updates to the service do not allow him to fully develop the form of the review, although he attempted to align his arguments with the norms of this journalistic genre, providing his own evaluation of the website's functionality and content.

The last text in this issue is a report from the International Conference of Pedagogy of Art, written by one of its participants – Magdalena Sasin. The diversity of papers and ideas presented by pedagogues and artists from several European countries demonstrates the need for community identification and subject identification of the presented content.

The editors of this issue of the journal would like to extend their gratitude to all of the Authors who decided to join the discourse on the proposed topic of the relation between art and community. We would like to thank the Reviewers for their contribution to preparing the articles for publication. We are extremely grateful to Professor Ewa Marynowicz-Hetka, the Editor-in-Chief of NOWIS, and Piotr Soszyński, the Secretary of the Journal, for their kind assistance at every stage of preparing this issue for publication.

The second part of the *Introduction* is written by Giulio Sforza, the co-editor of the issue. My academic collaboration with Professor Sforza has been ongoing for several decades. Its results include joint participation in scientific conferences organized in Poland and Italy, as well as co-authored publications.

Giulio Sforza has multiple interests and passions – he is a pedagogue, philosopher, musicologist, conductor of an academic choir, poet, translator of French literature, blogger. Both the content and style of his pedagogical-philosophical presentations are unique, full of metaphors, poetry, mysticism, particularly when they refer to music. He reminds us all about the spiritual dimension of our encounters with art, which we tend to forget about in our methodological discussions and which we marginalize in our own lives.



## Bibliografia/Bibliography

- Olbrycht K. (1987) *Sztuka w działaniach pedagoga*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Olcoń-Kubicka A. (2009) *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sajdak A. (red.) (2004) *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Samoraj M. (2023) *Działalność Ireny Wojnar na forum organizacji międzynarodowych InSEA i UNESCO*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 267, nr 1, s. 91–104.
- Sztabiński G. (2017) *Wspólnotowość a indywidualizm w sztuce i w wychowaniu estetycznym w: Różnorodni przez sztukę. Edukacja artystyczna w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*, Zalewska-Pawlak M., Sasin M. (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wojnar I. (1984) *Sztuka jako podręcznik życia*, Warszawa, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.
- Wojnar I. (2000) *Humanistyczne intencje wychowania*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zalewska-Pawlak M., Sasin M. (red.) (2017) *Różnorodni przez sztukę. Edukacja artystyczna w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ziołowicz A. (2011) *Poszukiwanie wspólnoty. Estetyka dramatyczności a więź międzyludzka w literaturze polskiego romantyzmu*, Księgarnia Akademicka.

## O Autorce

Mirosława Zalewska-Pawlak – prof. dr hab., zatrudniona 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, redagowała cyklicznie wydawane monografie zbiorowe na temat *Sztuka i wychowanie*. 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).

## About the Author

Mirosława Zalewska-Pawlak – prof. Ph.D., employed at the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity at the Faculty of Educational Sciences of the University of Lodz. She specializes in historical and comparative research on the theory of aesthetic education. She published the results of her research in Polish and Italian publishing houses, and edited periodically published collective monographs on Art and Education. Author of the triptych: *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).



Giulio Sforza\*

---

## Introduzione: “*Aures colere*”. L’ascolto musicale per l’educazione estetica

### Abstract

Nel testo proposto l’autore approfondisce l’importanza e il significato dell’ascolto della musica, visto da una prospettiva filosofico-metafisica. Pone l’accento quindi sul ruolo dell’educazione estetica per lo sviluppo spirituale dell’individuo. Si richiama alle idee di D’Annunzio, di Baudelaire e di Nietzsche, che hanno definito la musica come rivelazione dell’Assoluto. L’autore definisce la musica come una forma di fare filosofia che comprende la sfera dell’intelletto quanto quella dei sensi. Ascoltare musica è un processo di affinamento, di unione e abbinamento dei piaceri cinestetici, intellettuali ed estetici. Il valore educativo dell’ascolto della musica sta nello stimolare il potenziale delle capacità mentali. Il potenziale metafisico dell’ascoltare musica diventa evidente quando si è pronti intellettualmente, emotivamente e sensorialmente a sperimentare il mistero insito nel suono dell’Urklang originale. La seconda parte dell’intervento presenta gli incontri scientifici e i seminari organizzati dall’Autore tra il 1984 e il 2003, tutti dedicati a vari aspetti dell’incontro con la sfera della letteratura, del teatro e di conseguenza della musica, con un particolare riguardo al suo carattere particolare e universale.

**Parole chiave:** filosofia della musica, ascolto della musica, educazione estetica.

### Wprowadzenie: *Aures colere*. Słuchanie muzyki w wychowaniu estetycznym

#### Abstrakt

Autor w zaprezentowanym tekście wskazuje na znaczenie słuchania muzyki z perspektywy filozoficzno-metafizycznej. Podkreśla tym samym rolę edukacji estetycznej dla rozwoju duchowego. Przywołuje poglądy Anunzio, Baudelaira, Nietzschego, którzy określali muzykę jako objawienie Absolutu. W przekonaniu autora muzyka jest

---

\* Professore emerito dell’ Università degli Studi Roma Tre.  
Ottenuto in data: 14.03.2024; accettato in data: 11.04.2024.

swoistym filozofowaniem, które obejmuje sferę intelektu i sferę uczuć. Słuchanie muzyki jest procesem uwrażliwiania, łączenia i spajania przyjemności kinestetycznych, intelektualnych i estetycznych. Wartość edukacyjna słuchania muzyki tkwi w stymulowaniu potencjału zdolności mentalnych. Potencjał metafizyczny słuchania muzyki ujawnia się wtedy, gdy człowiek jest gotowy intelektualnie, uczuciowo i zmysłowo do doświadczania tajemnicy tkwiącej w dźwięku pierwotnym *Urklang*. W dalszej części przedstawiono tematykę spotkań naukowych, seminariów, organizowanych przez Autora w latach 1984–2003. Tematyka dotyczyła różnych aspektów spotkań z literaturą, teatrem i konsekwentnie – z muzyką, z uwzględnieniem jej partykularnego i uniwersalnego charakteru.

**Słowa kluczowe:** filozofia muzyki, słuchanie muzyki, edukacja estetyczna.

## **Introduction: *Aures colere*. Listening to Music in Aesthetic Education**

### **Abstract**

The author discusses the significance of listening to music from a philosophical-metaphysical perspective. He emphasizes the role of aesthetic education in spiritual development. The author refers to the writings of Anunzio, Baudelaire, Nietzsche, who described music as a revelation of the Absolute. In the author's view, music is a way of practicing philosophy which encompasses both the spheres of intellect and emotions. Listening to music is a process that teaches sensitivity, combining kinesthetic, intellectual, and aesthetic pleasures. The educational value of this process lies in its ability to stimulate the potential of mental abilities. The metaphysical potential of listening to music is revealed when an individual is intellectually, emotionally, and sensually prepared for experiencing the mystery hidden in the primal sound – *Urklang*. In the second part the author writes about scientific meetings and seminars organized by him in the years between 1984 and 2003. Its topics were related to different aspects of engaging with literature, theater, and as a consequence – music, taking into consideration its individual as well as universal character.

**Keywords:** philosophy of music, listening to music, aesthetic education.

Nel convincimento di chi scrive la musica è sì massima ambiguità elevata a sistema e marceliana dialettica profonda dell'io, ma anche, e soprattutto, autorivelazione dell'Assoluto come emozione lirica (*Selbstaufregung, Selbstgefühl*) nella coscienza empirica, strada diretta all'essenza nella cui percezione l'*Urklang* si avverte come sonora *ratio seminalis* della realtà. E sonorità rappresa, sonorità espansa risultano le cose, e i corpi non pesano, danzano, e la danza sfrenata degli esseri esorcizzati del demone della gravità (Nietzsche) è la sarabanda stessa dei suoni che premuti e compressi ed

in ressa nella potenzialità seminale si dispiegano nella aerea multiformità delle melodiche essenze sovrappoventi o rincorrenti nell'armonica verticalità o nella orizzontalità fuggevole, ma mai come nel moto placata, mai come nella stasi inquieta. E di essenza sonora tutte le cose fremono come assoluto liricamente autorivelantesi.

Nella "misticità" sonora la "paganità" delle cose respira e la coscienza tragica del loro temporale e spaziale Destino si fa autocoscienza intemporale di un Io che è *Fans* del proprio *Fatum*, e tale si ama (*Amor Fati* come *amor sui ipsius fantis*).

Attraverso la Musica la Conoscenza ridiventa pregna di Dio. Si dissequestra Iddio dalle inculture della liberazione *dalla* vita e lo si rende alla cultura della liberazione *della* vita. Attraverso la Musica il morto Iddio risorge, un Iddio che della musica ha la serenità tragica e l'ironica tragicità. Musica come *opus metaphysicum* dunque, ma zarathustrianamente *metaphysicum*, che vette ed abissi attinge (abissi come vette, vette come abissi) con la leggerezza, la leggiadria, la temerarietà d'un Euforione, con essi giocando.

*La Musique creuse le ciel*, dunque, diremo col Baudelaire delle *Fusées*, ma non senza avere prima avvertito essere il cielo interno alla terra, e solo perciò una novalisiana *innweltliche Askese* poterlo attingere. Un cielo interno all'io anzi con l'io stesso profondo coincidente, del cui ritmo, un processo di negazione e di inveramenti, di scoperte e di smarrimenti, di occultamenti e di svelamenti, l'essere stesso si ritma.

Meravigliosamente tale natura, tale ruolo, tale fine del fatto sonoro intese e cantò chi sé disse fratello gemello del folle di Röcken. Chi abbia in buona disposizione d'animo letto Gabriele D'Annunzio, chi si sia da lui lasciato guidare alla sensuale e sensuosa e mistica scoperta del proprio corpo-universo nelle cose-tutto per le cose tutte, non solo ha avvertito in lui il più grande produttore di suoni come parole e di parole come cose (e di simboli di simboli e di metafore di metafore) ma anche uno dei più sottili indagatori dell'anima di *Frau Musika* e del suo corpo esperti. L'anima e il corpo di *Frau Musika* sono così presenti nell'opera totale dannunziana da rischiare di diventare invadenti. Quando non la trama di ogni azione se ne sostanzia l'atmosfera di essa se ne impregna. E poco a poco, romanzo per romanzo, dramma per dramma, lirica per lirica la velata Signora discopre all'iniziato i suoi fascini, pudibonda e procace, si rivela strada privilegiata, condizione pregiudiziale, per l'auspicata *Supernatura*. L'uomo novissimo, l'uomo estetico inventore di desideri il cui avvento il declino dell'*homo faber* rende urgente, sembra aver bisogno soprattutto di musica. Levatrice del superuomo sembra essa destinata ad essere, Latona di *Metanoesis*, ponte lanciato tra la *paleo* e la *metantropologia*. L'uomo novissimo dalla sensibilità ripulita dilatata immillata fatta cosmica, liberato dagli impacci della gravità, dei determinismi, dei finalismi, delle trascendenze, delle deleghe, delle mediazioni, sembra trovar nel paradigma musicale di una sonorità autogonica il modello della sua propria autoctisi, del far sé nuovo con tutte le cose nuove. I suoni (i pensieri come suoni) sembrano destinati a rivolgersi contro il nuovo Atteone (brunianamente nuovo) per divorarne la residua empiricità e forzarlo al riconoscimento della propria divinità, dopo le sue affannose ed inutili rincorse di fallaci iddii, fuori di sé, in vuote spoglie lunari.

Le strade dell'essenza che la Musica scopre conducono al centro stesso del mistero che sono le cose, lo rivelano terra delle radici comuni dell'Io e del Mondo e di Dio (nell'Io del Mondo e di Dio). Nella musica vige lo stesso principio di contraddizione che (non) regola il pensiero e l'essere. Essere e divenire, placazione e turbamento, abisso e vertice e vortice (nel vortice, come casa *viva* dell'Essere e dell'Essere-Musica) sono gli stessi dell'assoluto ontologico e di quello musicale. Identici i *séméia*, come segnali alle porte di un deserto, di vuoto e di pienezza, di esplosione e di implosione, di dispersione e di interiorizzazione, di dissolvimento e di ricompaginazione.

Dire la musica autocoscienza lirica (farsi lirico) dell'assoluto è dunque dir vero, come dirla quell'Isi che nel suo volto cela il volto stesso di chi brama scoprirla.

Far musica è autenticamente *philosophari* se *Sophia* ha suo luogo in quel centro dell'universo che è il mio cuore, se non anemica imperatrice è dei deserti dell'oggettivazione, ma sanguigna governatrice delle fiorenti province della comunione ontologica.

Si può spingere il discorso oltre ed affermare che nella musica è consentita quell'esperienza di eternità come liberazione dell'atto dalla sua cornice spazio-temporale, che raramente consente anche l'amore.

Nel mito di Orfeo questa dottrina è già prefigurata. *L'Orpheus orphanòs*, figlio di Óiagros, "colui che vaga nella solitudine dei campi", solo attraverso la musica risolve l'angoscia del suo *ex-sistere*, la coscienza tragica del proprio distacco dall'essere, nell'esperienza dell'assoluto e dell'eternità fatta da vivo negli Inferi, comunica con le fiere e con la natura inanimata (recupero della totalità e dell'unità pre-oggettivazione) si fa armonia e puro spirito.

Le astratte considerazioni finora fatte consentono di evidenziare il fondamentale ruolo della musica nella vita e nell'educazione e, di conseguenza, in una scuola che riprenda a cuore le sorti dell'uomo totale; nella quale già un'adeguata educazione all'ascolto rappresenterebbe una grandissima conquista, se la musica, prima o poi, finisce col parlare *dentro* come i quadri del Louvre diuturnamente osservati dentro la coscienza del giovane Berenson.

Fra tutte le definizioni di ascolto come fenomeno sensoriale quella contenuta nel *Dictionnaire de la musique – Science de la musique* – diretto da Marc Honneger (Bordas, Paris, 1976) mi pare la più esaustiva nella sua sinteticità. "L'ascolto è un'attitudine percettiva implicante una focalizzazione dell'attenzione su uno stimolo acustico. Il soggetto percipiente è sottoposto ad una infinità di sollecitazioni acustiche non gerarchizzate che, se rispondono alle leggi generali della percezione, vengono avvertite senza l'intervento attivo del soggetto. L'operatore umano recettore di messaggio reagisce in lotta permanente contro il disordine della natura (rumore). Esso conforma intenzionalmente a sé una parte dell'universo e realizza il suo messaggio con relazioni di ordine e di equivalenza a partire da un repertorio di forme, di stereotipi e di simboli acquisiti anteriormente. Il confronto dello stimolo e dello stereotipo gli permette di calcolare il tasso di correlazione, la percentuale di punti comuni che la autorizzano ad avanzare un giudizio. Selezione ed analisi sono quasi istantanee (tempi di presenza) ed escludono temporaneamente gli stimoli marginali. Lo stimolo privilegiato entra nel

campo della coscienza dell'individuo, che prende coscienza del reale e determina l'ascolto. Effettuandosi tale conoscenza in riferimento alle conoscenze anteriori, si può immaginare l'importanza della memoria e dell'apprendimento di ascolto".

Ascoltare è affinare (*auscultare* da *aures colere?*), è assommare piacere cinestetico, piacere intellettuale, piacere estetico: è attivare le potenze, implicare se stessi in un processo di ricreazione-creazione (*inventio*).

Anche l'eseguire è un ascoltare: è intender sensi (e sensi sono i suoni) e porsi con essi in consonanza. La fase dell'invenzione di sensi non può che essere successiva.

Di qui il difetto di talune didattiche musicali ove l'apprendimento (necessariamente approssimativo) di uno strumento non sia accompagnato dall'ascolto dello strumento, della infinita varietà di messaggi di cui, nella infinita varietà del suo uso, è fatto mediatore. Suonare uno strumento è innanzitutto ascoltarlo, è interiorizzarlo, è farlo vibrare dentro di sé, farne il suono, un suono della voce interiore: ciò l'artista autentico gli chiede, di farsi tramite della sua coscienza.

Ed ascoltare sul piano sensitivo, espressivo e musicale, non basta. La musica ha un significato che va al di là delle note: mai come in musica il nesso generale travalica infinitamente la serie dei significati particolari. Un piano *metanoetico* si impone, ove senso e intelletto, ragione e cuore si rendono disponibili all'esperienza del mistero che è nel suono come *suono primitivo*, come primitiva invocazione all'essere, come domanda metafisica. *Urklang* quale *Urschrei*, come si diceva.

Nel 1983 conobbi Maria Teresa Luciani e subito ebbi l'idea di sfruttare la sua competenza e la sua sensibilità musicali ai fini dei miei corsi accademici di Pedagogia Generale nei quali trattavo essenzialmente di Filosofia dell'Educazione e di Educazione Estetica. Come per me, per la Luciani la musica non rappresentava un puro *ébranlement nerveux*, ma strumento supremo della ragione partecipativa, via privilegiata all'esperienza dell'essere. Per questo i suoi cicli di Educazione all'Ascolto, che quell'anno stesso ebbero inizio, non rappresentavano qualcosa di giustapposto ai miei Corsi, ma erano ad essi perfettamente complementari.

Pur condividendo le considerazioni di quanto i cultori del tema in oggetto, da Adorno a Manzoni, hanno affermato, noi si andava oltre, ritenendo che al di là delle sue pure premesse e finalità tecniche ogni educazione all'ascolto debba rappresentare una totale immissione nell'evento sonoro come nel più profondo di se stessi donde ogni evento, anche l'evento sonoro, prende origine e senso. Solo l'ascolto, costante e paziente, diuturno e illuminato è in grado di far sì che il fruitore "indifferente" adorniano risalga i gradini che lo conducono all' "esperto" passando per "colui che ascolta per passatempo", per "l'ascoltatore risentito", per "l'ascoltatore emotivo", per il "buon ascoltatore" e il "consumatore", secondo la singolare classificazione del francofortese.

L'argomento del mio Corso Accademico del 1983 fu *L'Educazione Estetica*, da intendere nella mia accezione di *dis-educuzione* estetica (dilatazione della sensibilità, de-gregazione come liberazione *dal* gregge (*de grege*), contro un'educazione intesa quale aggregazione (*ad gregem*). Nessun autore meglio di Beethoven si prestava per il commento e l'approfondimento musicali dei concetti offerti alla riflessione dei miei

discepoli. I numerosi brani beethoveniani proposti per l'ascolto in quella occasione (una illuminata cernita fra le sonate per pianoforte, le sinfonie e la musica da camera) consentono di meglio intendere la natura e le finalità di un'educazione come quella estetica che miri alla liberazione, al recupero, al potenziamento del *to-aestheticon* mediante il *long, immense et raisonné dérèglement de tous les sens* che è nella provocatoria proposta *dis-educativa* di Arthur Rimbaud.

Il 1984 fu l'anno de *L'Educazione "religiosa"* nel suo senso latissimo di avvertimento del legame fra gli esseri e coscienza del recupero prima intellettuale poi mistico dell'unità cosmica. La direzione monistico-panteistico-immanentistica da me privilegiata ci permise di proporre per l'ascolto autori nei quali la potenza dell'emozione lirica travalica la concezione più o meno fideistica del reale. Ci potemmo rivolgere così senza ambagi e sensi di colpa al Bach delle *Passioni*, al Beethoven della *Missa solennis*, all'Haendel del *Messia*, ai numerosi *Mottetti* di Palestrina, al Pergolesi dello *Stabat Mater*, al Brahms del *Deutsches Requiem*, al Verdi e al Perosi delle relative *Messe da requiem*.

Dedicai il 1985 all'*L'Educazione Morale*. L'argomento ci suggerì spontaneamente per l'ascolto quell'aspetto dell'attività musicale che Platone considerava non immorale: il coro. Se noi quasi del coro abusammo non fu certo perché condividessimo le indivisibili opinioni musicali platoniche in generale, ma perché freschi delle emozioni di incursioni nei territori orffiani e kodályani e da sempre privilegiatori della voce come supremo strumento fra gli strumenti, ci si sentiva nel coro a casa nostra. Vastissimo fu l'*excursus*: dal coro nell'antica Grecia a quello cristiano di ogni tempo e latitudine, ai *Carmina Burana*, alla produzione sinfonico-corale da Banchieri a Antonino Riccardo Luciani.

Il 1986 fu dedicato in maniera specifica al tema generale *Musica ed Educazione*. Attraverso Wackenroder, Schopenhauer, Hoffman, Tolstoj, Marcel, si studiarono i rapporti tra educazione e cultura, cultura-ritmo e aritmia, educazione e conoscenza, conoscenza e noumeno, musica e noumeno. Per l'ascolto si scelsero autori da Bach a Stravinskij nella cui opera è più facilmente rinvenibile l'elemento "demonico" positivamente e negativamente inteso: affermazione e negazione, purezza e colpa, salvezza e dannazione.

Nel 1987 si trattò l'aspetto pedagogico dell'*attualismo gentiliano*. L'Educazione all'ascolto ebbe un tema diverso: l'immaginario, il fantastico, il mondo della fiaba nella musica, lo stesso che trattai in quell'anno al Convegno Internazionale di Oslo dedicato a *La dimensione del meraviglioso*. Da *Oberon* a *Giselle* fu presentato il meglio della produzione fantastica.

Nel 1988 iniziò il ciclo dedicato alla pedagogia dei "grandi libri" con la proposta del *Bagavad - gīta*: occasione unica per l'ascolto della musica orientale, soprattutto indiana e di quella russa, dalla nascita delle Scuole Nazionali al realismo socialista.

Ho dedicato il 1989 alla pedagogia dei "grandi libri". *La Bibbia*. Per l'ascolto, da Palestrina a A. R. Luciani, si ebbe modo di deliziarsi con la migliore musica traente ispirazione da testi o episodi biblici (oratori, mottetti, brani da camera) e di approfondire la conoscenza della musica ebraica.

Il 1990 fu l'anno del *Corano*, e l'Educazione all'ascolto trattò doverosamente della musica araba e di quelle altre, soprattutto la spagnola, che motivi e influssi della cultura araba accolgono.

Il tema del Corso nel 1991 fu *Goethe e Novalis: due metafore educative per il tempo presente*. Nell'Educazione all'ascolto dal Beethoven dell'*Egmont* e dei *Lieder* di ispirazione goethiana al Wolf del *Lied der Mignon* gran parte della produzione musicale traente ispirazione dalle opere di Goethe e di Novalis ebbe modo di essere da noi rivisitata.

Se negli anni precedenti nei miei Corsi mi ero proposto di alternare la ricerca sui fondamenti filosofici dell'attivismo pedagogico con la riflessione sulle fonti perenni della Saggiozza, dalla quale pare non possa se non con sommo pericolo dissociarsi, soprattutto in educazione, la scienza, nel 1992 intesi spingermi oltre trattando de *La provocazione dannunziana: nascita, formazione, morte e trasfigurazione dell'uomo estetico*. In *Maia*, in *Alcione*, ne *Il trionfo della morte*, ne *Il fuoco*, ne *Il Notturmo* ci calammo, come in un baudelairiano *gouffre* per cogliere il sentimento dell'abisso donde ogni mito estetico scaturisce. Per l'ascolto avevamo solo l'imbarazzo della scelta, tali e tanti sono gli interessi musicali del Pescarese e tale e tanta è dal *Martyre* debussyano alla *Francesca* dello Zandonai la produzione contemporanea su testi di D'Annunzio e dal D'Annunzio nei suoi scritti evocati (dal Bach della *Missa in mi minore* al Beethoven del *Trio degli spiriti* e ad altri).

Nel 1993 iniziai il ciclo inconcluso dei grandi "dis-educatori", nel mio positivistissimo senso inteso, del genere umano e il privilegio di aprirlo tocca al caro folle di Röcken: *F. Nietzsche o della gaia Scienza del farsi un'opera d'arte*. Anche in questo caso grande fu l'imbarazzo della scelta, ma soprattutto grande fu la gioia di far conoscere agli ignari studenti, e non solo ad essi, il *musicalischer Nachlass* nicciano. Ascoltammo naturalmente molto Wagner e l'*Also sprach Zarathustra* di R. Strauss.

Intermezzo al ciclo appena iniziato fu l'argomento del Corso del 1994 dedicato a *L'universo come mio corpo. Le premesse immanentistiche dell'educazione ecologica*. Dal cosmismo bruniano al panismo dannunziano vivemmo le più alte emozioni filosofiche e letterarie che la contemplazione stupefatta della *Casa dell'Essere* può suscitare. Anche in questo caso, come è facile immaginare, numerosissime furono le possibilità di ascolto offerteci della infinita serie di composizioni evocanti immagini, sentimenti, impressioni, descrizioni (o invenzioni) della Natura. Privilegiate fra di esse furono le meno ligie a una riproduzione superficiale ed epidermica degli aspetti sensibili più immediati dei fenomeni naturali. D'Annunzianamente si direbbe che ebbero il privilegio quelle che, come ogni grande arte, più che descrivere *il mondo lo sforzano ad essere*.

Nel 1995 si torna al tema con una impegnativa e complessa proposta: *Dal Teil Mensch della Provincia Pedagogica al Ganz Mensch della Provincia Estetica*. Hörderlin, Goethe, D'Annunzio, Hesse, o *della nascita, morte e trasfigurazione dell'uomo estetico*. Per l'Educazione all'ascolto scegliemmo il tema del *Wanderer* soprattutto per l'evocazione in esso contenuta delle tensioni, delle curiosità, degli entusiasmi e dei disincanti di cui l'*Homo Viator* alla ricerca della sua totalità come dilatazione di sensi e di desideri (*Homo aestheticus*) si nutre.



Due furono i temi principali del Corso di Pedagogia nel 1996: *Fondamenti di una pedagogia dell'immanenza e Particolare e Universale in musica*. Il seminario di educazione all'ascolto trattò di autori del '500 contemporanei di Giordano Bruno, da Banchieri a Willaert attraverso Marenzio, Di Lasso e Monteverdi. Pier Luigi da Palestrina come musicista della trascendenza assoluta sarebbe stato fuori luogo in un Corso sull'immanente pedagogico.

Il tema del Corso del 1997 fu *L'educazione del Superuomo. Un'educazione per tutti e per nessuno*. Il seminario fu dedicato naturalmente ad alcuni *Lieder* nicciani e ad altre sue produzioni, alla sua opera prediletta, *Carmen*, al *Parsifal* wagneriano che fu l'occasione della definitiva rottura di Nietzsche con Wagner, e allo *Also sprach Zarathustra* di R. Strauss, la cui "seriosità" controbilanciammo con *Till Eulenspiegels lustige Streiche* dello stesso autore.

L'argomento del Corso di Pedagogia del 1998 è stato: *La vicenda dell'uomo estetico in Rousseau e in Byron*.

Fu l'occasione questa per la presentazione, nel seminario, oltre a *Le devin du village* di Rousseau, dell'opera buffa di Cimarosa, Hasse, Paisiello, Pergolesi, Piccinni, D. Scarlatti. Tutti autori dal ginevrino tenuti in grande considerazione.

Negli anni dal 1999 al 2001 i Corsi furono dedicati soprattutto alla lettura pedagogica di Byron, D'Annunzio, Goethe, Hesse, Mann, ed i seminari di educazione all'ascolto presero spunto da riferimenti musicali presenti nella loro opera. Attenzione massima fu data al ciclo wagneriano de *L'anello del Nibelungo*, ad ognuna delle cui giornate fu dedicato un anno accademico.

Il Corso del 2002 fu dedicato a: *Il teatro per l'educazione: TeatroVita – VitaTeatro*, e il seminario prese in considerazione le più note musiche di scena da Schumann al Bizet dell'*Arlesiana*, da Beethoven a Debussy.

Nel 2003 il Corso ha riproposto il romanticismo pedagogico, ed il seminario i più famosi *Lieder* di Schubert, Schumann, Beethoven, Wagner e Mahler.

Ha scritto Elias Canetti della musica:

Anche quando accompagna delle parole, la sua magia prevale ed elimina il pericolo delle parole [...].

Verrà un giorno in cui essa soltanto permetterà di sfuggire alle strette maglie delle funzioni, e conservarla come possente e intatto serbatoio di libertà dovrà essere il compito più importante della vita intellettuale futura.

Ed altrove: "Inventare una nuova musica in cui i suoni siano in nettissimo contrasto con le parole, e in questo modo mutare le parole, ringiovanirle, colmarle di nuovo contenuto".

Tra i fini propostici con l'assunzione di un seminario musicale a commento e sostegno di un Corso accademico di ricerca pedagogica era anche quello della restituzione all'Isi dell'altissimo ruolo che le compete: rivelazione e liberazione dell'Essenza a sé medesima, celebrazione suprema per essa dell'autogenesi dello spirito.

Speriamo di non averlo in tutto fallito.

\* \* \*

La Redazione di NOWIS ringrazia per l'autorizzazione alla ripubblicazione del testo, già apparso in *Musica e dis-educazione estetica. Un tragitto ventennale*, a cura di Giulio Sforza, ed. Anicia, Roma, 2007.

Redakcja NOWIS dziękuje za zgodę na ponowne opublikowanie tekstu, który ukazał się w *Musica e dis-educazione estetica. Un tragitto ventennale*, pod redakcją Giulio Sforzy, w Wydawnictwie Anicia, Rzym 2007.

\* \* \*

## Sull'autore

Giulio Sforza – Professore, autore di fama che nelle sue opere coniuga la pedagogia con la filosofia e la musicologia. Per molti anni della sua carriera accademica è stato associato all'Università degli Studi Roma Tre, ricoprendo il ruolo di direttore del Dipartimento di Pedagogia Generale. È autore di numerose monografie; tra le più significative della sua attività scientifica ricordiamo: *La funzione didattica. Spunti per un discorso sul metodo come epistema* (1976), *Educazione e sinistra: tra conformismo e liberazione* (con E. Laurenzano) (1977), *Metaproblematico e pedagogia. Motivi marceliani* (1978), *L'educazione estetica oggi* (1991), *Musica in prospettiva europea: educazione musicale comparata* (con M. T. Luciani) (1996), *Vitam impendere pulchro. Percorsi di educazione estetica* (2007).

Il professor Giulio Sforza ha curato diverse monografie collettive, tra cui *Musica ed ecologia in prospettiva estetica* (1997). Ha inoltre organizzato diverse conferenze scientifiche internazionali a carattere ciclico chiamate *Giornate Internazionali Intineranti*, che hanno riunito studiosi e artisti. Ha partecipato a conferenze scientifiche presso l'Università di Łódź. Ha pubblicato diversi interventi in monografie collettive sull'arte e l'educazione, edite dall'Università di Łódź. Ha pubblicato diversi volumi di poesia e anche tre volumi completi di diari virtuali intitolati *Dis-Incanti* (2020–2023). Nel 2011 il Prof. Giulio Sforza ha ricevuto la medaglia *Universitatis Lodziensis Amico*.

## About the Author

Giulio Sforza is a renowned artist who combines pedagogy with philosophy and musicology. For many years he worked at the Terza Università di Roma, serving as head of the Department of General Pedagogy. He has written numerous monographs, including: *La funzione didattica. Spunti per un discorso sul metodo come epistema* (1976), *Educazione e sinistra: tra conformismo e liberazione* (with E. Laurenzano) (1977), *Metaproblematico e pedagogia. Motivi marceliani* (1978), *L'educazione estetica oggi* (1991), *Musica in prospettiva europea: educazione musicale comparata* (with M. T. Luciani) (1996), *Vitam impendere pulchro. Percorsi di educazione estetica* (2007).

He also edited several collections of essays, including *Musica ed ecologia in prospettiva estetica* (1997). He organized many international academic conferences under the joint title "Giornate Internazionali Intineranti", attended by both artists and scholars. He also published several poetry books. In 2020–2023 he published two extensive volumes of his virtual diaries entitled *Dis-Incanti*. Professor Giulio Sforza has participated many times in conferences

organized at the University of Lodz. He published several articles in edited volumes on art and education published by Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. In 2011, in honor of many years of academic collaboration, the Senate of the University of Lodz granted professor Sforza the medal "Universitatis Lodzienis Amico / Friend of the University of Lodz."

## O Autorze

Profesor Giulio Sforza – uznany twórca, który w swoich dziełach łączy pedagogikę z filozofią i muzykologią. Przez wiele lat swej kariery akademickiej był związany z Trzecim Uniwersytetem w Rzymie (L'Università degli Studi Roma Tre), pełniąc funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Ogólnej. Jest autorem wielu monografii, do szczególnie znaczących w jego twórczości naukowej należą: *La funzione didattica. Spunti per un discorso sul metodo come epistema* (1976), *Educazione e sinistra: tra conformismo e liberazione* (współautorstwo z E. Laurenzano) (1977), *Metaproblematico e pedagogia. Motivi marceliani* (1978), *L'educazione estetica oggi* (1991), *Musica in prospettiva europea: educazione musicale comparata* (współautorstwo z M. T. Luciani) (1996), *Vitam impendere pulchro. Percorsi di educazione estetica* (2007).

Profesor Giulio Sforza jest redaktorem kilku monografii zbiorowych m.in. *Musica ed ecologia in prospettiva estetica* (1997). Zorganizował też kilkanaście cyklicznych międzynarodowych konferencji naukowych pod nazwą „Giornate Internazionali Intineranti”, łączących naukowców i artystów. Uczestniczył w konferencjach naukowych na Uniwersytecie Łódzkim. Opublikował kilka tekstów w monografiach zbiorowych o sztuce i wychowaniu, wydanych przez Uniwersytet Łódzki. Wydał kilka tomów poezji a także trzy obszerne tomy dzienników wirtualnych pt. *Dis-Incanti* (2020–2023). Prof. Giulio Sforza w 2011 roku został uhonorowany medalem Universitatis Lodziensis Amico.

## Synopsis

Giulio Sforza's introduction expresses a belief in the universality and spirituality of listening to music. It is significant for the process of aesthetic education from the philosophical-mystical perspective. The author formulates an important message for contemporary aesthetic education, which he considers to be too ludic and critical. He characterizes his academic scholarship as exploring meta-problems of aesthetic education, or as a pedagogy of the deep.

His beliefs are inspired by the theories of art proposed by D'Annunzio, Novalis, Nietzsche, Marcel, Baudelaire. He bases his argument about the major role that art plays in integral education on their philosophies and poetry. He argues that the educational power of art is expressed in the harmony between the needs of an individual and universal needs.

Music is plentitude, a philosophical experience, a way to achieve what is out of reach, inner-subjective. It brings us closer to experiencing the Absolute. After Marcel, he believes that the metaphysical experience of art is achieved by a participating mind. It is something contrary to an objectivizing mind which rationalizes our experiences. Thanks to the participating mind it is possible to feel one's own activity and to stimulate a creative passion.

The statement that creating and receiving music, thanks to the activity of the participating mind, deepens the awareness of one's deep self is justified by two premises. The first is a belief that the ability to communicate with others is a result of the ability to understand oneself. According to the rule: before you contact the other, first contact yourself. In other cases, we are talking about a message devoid of interiorized meaning. For Sforza, the primary aim of aesthetic education is to learn to understand yourself.

In order to achieve this goal, first and foremost you must listen to music. This is the second premise. According to his own definition, "ascultare da aures colere" is a process of making one sensitive to sounds, of combining kinesthetic, intellectual and aesthetic pleasures, of including oneself in the process of reproducing – creating.

Sforza deeply believes that there are people who search for mystical experience through a deep connection to music.

He popularized his theory of aesthetic education by organizing cyclical seminars and conferences in the years 1985-2003. The topics of these meetings were related to different spheres of art. They were always accompanied by some musical motif. Which he justified with the words of the Austrian writer, Nobel Prize winner Elias Canetti, who wrote about music: "Even when it accompanies words, its magic outweighs and neutralizes the danger of words".

Sforza's academic scholarship is proof that the relation between people and art cannot be verified only using empirical methods.

## Streszczenie

Treść *Wprowadzenia* Giulia Sforzy zawiera przekaz o uniwersalizmie i duchowości słuchania muzyki. Ma ono znaczenie determinujące proces edukacji estetycznej z perspektywy filozoficzno-mistycznej. Autor formułuje istotne przesłanie dla współczesnej edukacji estetycznej, którą obecnie uważa za zbyt ludyczno-krytyczną. Swoją twórczość naukową określa mianem metaproblematyki edukacji estetycznej lub pedagogiką głębi.

Inspiracją dla jego poglądów były teorie sztuki D'Annunzia, Novalisa, Nietzschego, Marcela, Baudelaire'a. Z ich filozofii i poezji czerpie argumenty dla teorii o wyjątkowej roli sztuki w kształceniu integralnego człowieka. Stwierdził, że edukacyjna moc sztuki przejawia się w harmonii potrzeb jednostki z potrzebami uniwersalnymi.

Muzyka jest pełnią, doświadczeniem filozoficznym, sposobem osiągnięcia tego, co nieosiągalne, wewnątrzpodmiotowe. Przybliża nas to do doświadczenia Absolutu. Sforza przyjmuje za Marcelem, że metafizyczne doświadczenie sztuki jest osiągalne poprzez umysł partycypujący. Stanowi on przeciwieństwo umysłu obiektywizującego, racjonalizującego nasze doznania. Dzięki umysłowi partycypującemu możliwa jest zdolność czucia własnej aktywności czy stymulacja pasji tworzenia.

Stwierdzenie, że tworzenie i odbieranie muzyki, dzięki aktywności umysłu partycypującemu, pogłębia świadomość swojego głębokiego ja, ma swoje uzasadnienie

w dwóch przesłankach. Pierwszą stanowi przekonanie, że zdolność porozumienia z innym wynika z umiejętności rozumienia samego siebie. W myśl zasady: zanim skontaktujesz się z innym, skontaktuj się ze sobą. W innym przypadku mamy do czynienia z pozbawionym zinterioryzowanej treści komunikatem. Dla Sforzy bowiem nadrzędnym celem edukacji estetycznej jest rozumienie siebie.

Priorytetowym zadaniem wiodącym do tego celu jest słuchanie muzyki. To stanowi drugą przesłankę. Według jego definicji „*ascoltare da aures colere*” jest procesem uwrażliwiania na dźwięki, łączenie przyjemności kinestetycznej, intelektualnej i estetycznej, włączanie siebie w proces odtwarzania–tworzenia.

Sforza żywi nadzieję, że są osoby, które poszukują doświadczenia mistycznego poprzez głębokie przeżycie muzyki.

Swoją teorię edukacji estetycznej popularyzował, organizując w latach 1985–2003 cykliczne seminaria i konferencje naukowe. Tematy spotkań dotyczyły różnych dziedzin sztuki. Zawsze towarzyszył im jakiś motyw muzyczny, co uzasadnił słowami austriackiego pisarza, noblisty Eliasza Canettiego, który pisał o muzyce: „Nawet gdy towarzyszy słowom, jej magia przewyższa i neutralizuje niebezpieczeństwo słów”.

Twórczość naukowa Sforzy jest dowodem, że relacji człowiek–sztuka nie da się zweryfikować wyłącznie empirycznie.

Urszula Szuścik\* 

## Community, Art and Aesthetic Education

### Abstract

In the article, the topic of community is presented in relation to art, education, and aesthetic education. Attention was paid to the value of art and related educational activities in shaping community. The art refers to the work of Joseph Beuys and his interpretation of social art and social sculpture. Artistic activities that are proposed in the creative activities of pupils were indicated, such as: happening, art action, collage, assemblage, and even street art. These types of creative activities develop students' skills of cooperation in a group, their tolerance for the diversity of artistic solutions, their ability to express themselves through physical matter and creating artistic matter, creative courage and being in a group, and, in sum, helping to develop creatively and socially. Me and others, others and me and creativity, and art with us, we all create a community.

**Keywords:** community, art, education, cooperation, creativity.

### Wspólnotowość a sztuka i kształcenie estetyczne

#### Abstrakt

Zagadnienie wspólnotowości ujęto w odniesieniu do sztuki, edukacji i wychowania estetycznego. Zwrócono uwagę na wartość sztuki i związanych z nią działań edukacyjnych w kształtowaniu wspólnotowości. W sztuce nawiązano do twórczości Josepha Beuysa i jego interpretacji sztuki społecznej i rzeźby społecznej. Wskazano na działania artystyczne, które są proponowane w działaniach twórczych wychowanków, jak: happening, akcja plastyczna, collage, assemblage, a nawet street art. Tego typu formy twórczej aktywności rozwijają w wychowankach umiejętności współdziałania w grupie, tolerancji na odmiennosć rozwiązań artystycznych, wyrażania się przez materię fizyczną i tworzenia materii plastycznej, szerzej artystycznej, odwagi twórczej i bycia w grupie, tym samym rozwoju twórczości i rozwoju społecznego. Ja i inni, inni i ja, i twórczość oraz sztuka z nami tworzymy wspólnotowość

**Słowa kluczowe:** wspólnotowość, sztuka, edukacja, współdziałanie, twórczość.

\* University of Silesia in Katowice.

Article received: 7.11.2023; accepted: 12.12.2023.

## Introduction

The question of community has individual and group-related, collective dimensions. It fits into the field of social sciences, including sociology, psychology and education, as well as communication and the humanities – history, art history. It is also a category of human social and cultural development and cultural differences. Human beings in their civilization and cultural development need a relationship with another person, mutual exchange of experiences, learning, communication. The encounter with a new person or group with their customs, rituals, tools and language forces mutual exchange, debate, observation, imitation or the creation of new forms, objects and thus the needs and possibilities for their realization, i.e. to adopt a creative attitude. David Bakan was the first to propose the concepts of communality and causality, which represent the main areas of human existence, i.e. “every person is the person who realizes their goals (causality) and everyone is also a member of a community and a participant in social relationships (community)” (Wojciszke 2010: 173). Vicki Helgeson developed his concept of “causal orientation and community orientation as two major personality traits” (Wojciszke 2010: 173). The need for participation in the community and individual development are anchored in human nature and their psychophysical balance. The formation of a person as a result of interaction in the community, their life, forms a person as a person, allowing them to discover their abilities, skills, their development and training. It can be said that this is a requirement for life orientation. The social and cultural environment varies, i.e. it promotes development or has a depressive effect on the individual. It should be assumed that the individual’s attitude towards their immediate environment as they develop is positive, as it provides a pattern of reactions to various lived, observed, experienced, and imitated life situations through which the individual learns to be in one social environment. Over time, in the course of forming and encountering other individuals, groups, patterns of behavior, and developing individual skills, the individual confronts the patterns of the familiar community with new experiences through contact with other communities (both in the narrow and broader sense). Reflection and with it questions about the meaning and value of life, decisions, self-realization and rebellion against this world and its values arise. I would say that it is a very complex process of development and psychological and social maturation of a person throughout their life, from beginning to end. I dare say that the quality of the socio-cultural environment largely determines the personal dimension of the individuals in a community. It can lead systemically to the unification of the social group or to an emphasis on the process of individualization and development of the abilities of the individual, diversity. At the same time, the mature person, aware of their abilities and self-realization, introduces or proposes within the community new possibilities, paths of development, innovations, creative solutions and discoveries. It transforms and changes the image of the community. The individualization and transformation process of the modern social order, its complexity, is taken up in the considerations of sociologists (e.g. Szacki 2005; Bauman 2000). Importantly:

The problem of the links between the process of individualization and the emergence of new forms of community is also important because it concerns one of the perennial debates in sociology, namely the relationship between the individual and the broader social environment. According to theorists of late modernity, or postmodernity, under conditions of disintegration of traditional ties and institutions and privatization of religion and morality, the individual seeks new forms of identification. Therefore, identity becomes a key category in considering the individual and society (Olcoń-Kubicka 2009: 8).

Identity defines who I am, who I am becoming and who I want to be. It is an indication of the place, the group from which a person comes, thus the value system in which they were and are currently shaped and raised. The value system is also culture and art, aesthetic patterns brought up from our living environment. Art, as we know, is a reflection of aesthetic needs and cultural values preferred in a given socio-cultural environment of local (folk art, regional art, etc.), national, European or global dimensions. Aesthetic and artistic values grouped and formalized in a work of art or artistic activity shape our tastes, needs and preferred aesthetic values at a given time. The creator and his art change the world, our ideas about it, perceptions, knowledge and language. It also contributes to a change in education, education through art and into art. Is art an expression of community? Yes, an expression of the community of a group of people, their level of life, aesthetic and personality needs.

## **Art and its social dimension**

As I pointed out earlier, art has a social dimension in its broad and narrow perception; even if it is socially rejected, it always arouses a social reaction. It often serves as a compass of social life, pointing out values that are important and overlooked at a given time, which shape the emotional spheres of social groups, and thus – personality. Particularly in the sociology of art, social psychology, personality-based psychology, the mechanisms of behavior of individuals and groups in given circumstances are analyzed theoretically and empirically. Katarzyna Niziołek (2015) points out the value of art in the formation of civil society. She assumes that if “applied social art” is to induce “change in people,” it cannot be elitist (Niziołek 2015: 19). She writes:

Nor can [art] assume mere reactivity of the one it changes. On the contrary, change in people is achieved through action – their own and subjective action. In other words, instead of changing people, they should be allowed to change themselves by creating opportunities and providing the means of change. This is just what I believe the transformative, social role of art can consist of – equipping people with intellectual and practical tools for social change (Niziołek 2015: 19).



Artistic activities can take the form of social intervention, such as the artistic activities of Artur Żmijewski or the Sociological Art Collective, founded in 1974 (Fischer 1987: 299; Niziołek 2015: 19). One should cite an artist significant for contemporary art and its transformations, namely Joseph Beuys (1921-1986), who was the first to use the terms social art and social sculpture. He believed that anyone who creates, acts, in any profession is an artist. This is related to the characteristic inherent in a human being, which is creativity, the ability to create.

This new image of man [...] must be derived from human creativity. [...] It must be derived from the ability that allows man to be a creator, that is: a creative being. This is the principle of creation. [...] All human knowledge comes from art. Every human ability derives from man's capacity for art, i.e., the capacity for creative action. For where could it come from? Science is merely an offshoot of general creativity. It is for this reason that the artistic education of man should be demanded, is it not? (Beuys 1987: 268).

The addressee of his ideas is the searching individual in society. "The individual release of creative forces in the form of the most developed self-determination possible – this is Joseph Beuys' demand addressed to humanity, which is also valid in 2021" (Briegleb 2021). His ideal was a free, creative, conscious individual who changes the established social order through grassroots action, gradually transforming it inward (Kaczmarek 2001). He was a sculptor, conceptual artist, political thinker and philosopher of art. This is clear from his conception of art, which he called "social sculpture" or "an expanded notion of art" (König 2021). "It assumes that thought, art, and social and political discourses form a unity, and that art and life intertwine" (König 2021).

For him, the concept of social sculpture emerged from a criticism of the existing social order:

the bureaucratized state on the one hand and the capitalist market on the other cause enslavement, objectification and alienation of people. Social sculpture, to the contrary, should be an expression of freedom, which is realized directly through personal participation in the reorganization of social life (power relations, social dependencies). Beuys understood the social order as a total work of art and the individual's participation in this work as an expression of human ability and self-determination. He linked creativity, understood in this way, with morality, the determining factor of which was responsibility – not only for oneself, but also for other people in society (Niziołek 2015: 26-27).

Through individual and collective effort, we shape our world "in such a way that we approach the pole of 'warmth' – of human relations based on cooperation, altruism and love" (Kaczmarek 2001). "This is what the Beuysian expanded conception of art is all about, making it an instrument of democratic, civic participation – as much in the hands of the trained artist as in those of the creative citizen" (Niziołek 2015: 27).

Beuys pointed out the significant role of art in social action, thus – the values that create community, communities and their changes. The interweaving of contem-

porary life with the life experience of the creator, creating a new reality that transforms the creator and society (community), exemplified by Beuys' artworks such as:

Suffice it to mention the legendary *Fat Chair (Stuhl mit Fett)* from 1963, in which, in his own words, fat "makes its way from chaotically dispersed, undirected energy to form." Another project, titled *Fettecke*, took more than twenty years to mature: it's a lump of butter weighing more than five kilograms placed by Beuys in a corner of his studio in Düsseldorf. [...] *Felt Suit (Filzanzug)*, one of Beuys' best-known sculptures from 1970, is also permanently etched in the collective memory. Felt, as he himself repeatedly emphasized, acted as an insulator allowing him to store thermal energy, which was the engine of his creativity (König 2021).

Synthetic material, physical matter becomes a symbol, a profound metaphor for the creator's life experiences and takes on an artistic form. It carries a message for people. It allows us to evaluate the time of the artist's life and the time of the viewer from a different perspective – the trajectory of the creator's life. Physical matter creates a specific artistic matter and creatively affects the viewer.

The avant-garde of twentieth-century art saw the end of skilled, professional art. It can be practiced by anyone and however they want. Mieczysław Porębski (1972) in *Iconosphere* writes that a work of art becomes anything that can focus attention. Art establishes its own rule. This is made possible by creativity – a trait inherent only in a human being. Art is the result of the development of socio-economic-cultural experience (Dewey 1975; Strzeminski 1974; Deręgowski 1990) and surprises with the diversity of concepts and social impact.

## **Art and aesthetic education**

Education is immersion in the world of values and training to participate in the process of building aesthetic experiences within formal and informal education.

Every form of human activity leaves a more or less visible trace of its actions in various areas of life. The product of their work, which is both a work of art and the work of art of a child, a student, represents the form intended and given by them. It represents the image of the aesthetic experience, knowledge and culture level of the place where they grow and grew up. Art, in its diverse forms, represents qualitatively different symbolic values that affect a person, especially a child. The child's perception of the value of beauty occurs initially in the family, in kindergarten, at school, in the natural, geographical and cultural environment in which they grow up. Art is a very important value in education and upbringing. It simultaneously develops a sensitivity to values in both a very broad and narrow sense. This involves the formation of a value system that guides the code of conduct, behavior and decisions in life. As Adam Wegrzecki states: "Axiological maturity means a person's inner opening to values, which is possible only when they have freed themselves from certain restrictions and are able to continue to free themselves" (Wegrzecki 1994: 20). Values shape and

change us. They find expression, among other things, in educational systems and in art. Values are the constitution of thought, including in art. A person accomplishes and transforms private and social reality through their inherent capacity for creativity, creative power, and human consciousness. They are immersed in aesthetic values without even realizing it. Among a person's many needs, aesthetic needs are among the types they satisfy, living in his family, local, cultural environment. This environment shapes the quality of aesthetic needs. It provides aesthetic models, and teaches gradually to interact with culture. In a programmatic way in the course of education, the aesthetic needs of the pupils are developed and shaped, over time transferred to their lives, which is associated with the ability to experience, perceive, reflect on them, and to constitute an aesthetic object<sup>1</sup>. This is manifested in aesthetic attitudes and defines aesthetic culture. Aesthetic culture is the expression of human behavior to a variety of aesthetic values in the world, in art. It becomes an image of the general culture of human beings. "Aesthetic experiences superstructure the general experiences of humans" (Szuścik 2017: 93). They shape the personality-integrated individual and affect their community functioning.

Education through art occurs, among other things, through aesthetic education, art education. Aesthetic education is just like the training of aesthetic sensitivity, aesthetic culture in the sense of attitude, the attitude of people towards art or the aesthetic. General aesthetic education is intended to satisfy the cognitive and emotional-imaginative aspirations of a person and ensure the correct formation of their personality spheres (Szuścik 2013: 84).

The image of an individual is determined by the educational environment, which shapes it for themselves and their environment.

The educational environment is that part of a person's environment and the world in which they live, which forms a system of ecological factors that directly or indirectly affect the individual, so that certain educational effects are achieved (Sperling, 1994, p. 169) (Szuścik 2013: 84).

Education – the education of a person – from the early years of their life until they acquire a profession in adulthood acquaints them with the world of values in a broad sense and develops in them various needs, abilities, skills. It also develops an attitude of self-realization, responsibility, reflection and tolerance towards other people and cultures.

The teacher introduces students to the sign system of art, science and culture. They get to know the students, their needs, and develop in them elementary skills in the use of signs of letters, numbers, music and artistic means, which in time become the basis of their creative development and motivate them to create independently in various spheres of life and at work. It develops their aesthetic needs, aesthetic culture. We interact with each other and thus shape our reality and community, its boundaries, and at the same time the possibilities for transformation and development. Art and its framework are their reflections taking different forms and contents.

---

<sup>1</sup> Roman Ingarden (1966, p. 43) writes about the constitution of the aesthetic object.

## Interaction and community in art education – reflections

An attempt to explain interaction in the experience of art in art education by an educator is both obvious and at the same time can be difficult. The obviousness stems from the method of creative activity in the community of the group and the proposed forms of creative expression, and the difficulty stems from individual differences, temperament, abilities, more generally – from the personality differences of the participants in the classes. Student art and creativity is a peculiar form of communication, which is the result of the mutual action and interaction of social and cultural content. Their development and transformation are precisely due to cooperation in a community, thereby exchanging ideas and experience at different levels of human development (Szuścik 2001: 281). Wincenty Okoń explains that “cooperation, interaction with each other of individuals or groups of people performing their partial tasks to achieve some goal; cooperation is based on mutual trust and loyalty and on submission to a goal duly realized by all individuals or groups” (Okoń 1981: 346). Herbert Read has already pointed out that “education must not only be a process of individualization, but also a process of integration, and therefore of reconciling individual uniqueness with the social community” (Read 1976: 11). Going further, he states that upbringing can be defined as the training of modes of expression, hence “the goal of upbringing should be the artistic formation of educated people, i.e., individuals who are able to use various means of expression effectively” (Read 1976: 17-18). In her discussion of changes in the concept of aesthetic education, this problem of changing the role of art in education – its impact on the social sphere – is analyzed by Mirosława Zalewska-Pawlak (2017: 86-87).

Contemporary art and its transformations influence new concepts, educational programs and methods of working with students. Their activities are characterized by the element of individuality, originality and creativity. At the same time, the social value of creativity is increasing. This is the result of general socio-artistic-cultural transformations, thereby educational. The active participation of observers in the creator’s activities, supporting their actions and also creating the work, gives, among others, such forms of artistic activities as happenings, art actions, installations, *collage*, *assemblage*.

Happening is otherwise an event, one of the forms of contemporary art: “a spectacle that brings together a series of objects, human actions and events that are not connected by a logical plot. It represents a kind of collage that creates new relationships of time and space” (Zwolińska, Malicki 1974: 130). It can be organized according to a strictly defined scenario or improvised with or without audience participation. The purpose of these artistic actions is, among other things, to break conventional habits, behaviors and surprises.

Artistic action is a form of collaborative action between the artist and a group of spectators who participate, thus creating a shared space and an artistic object. It can have the character of long-term, temporally and spatially extended activities carried out in parallel.

Action art is a further continuation of happenings, based on visual action with a planned course. Playful or contesting actions on city streets against indifference among people, destruction of the natural environment (Klein, Kantor). Other actions also belong to this type of art, for example, mail art – a type of action deliberately devoid of meaning, a package wandering by various means of transportation; earth art – a type of artistic action, the material of which is earth, sand, rocks, of great size, such as a many-kilometer-long path-drawing, pouring a mass of asphalt from the top of a rock; water and sky art – observation of variable systems of water movement, e.g., by piling a huge snail-path out of sand, observation of the variability of the sky by means of a specific code delineated by a large metal frame, etc. (Hohensee-Ciszewska 1988: 6).

Art installation is “in the language of contemporary visual art, a term referring to the creation of a work; contemporary creation is mostly not painting, sculpting or modeling, it is installed from concrete elements in space, like an object” (Hohensee-Ciszewska 1988: 40).

Collage, or gluing, is the creation of an image from different materials, which are pasted onto a canvas or other substrate. This can be paper, sand, straw, leather, oilcloth, fabric, wood, a finished object, a photograph, etc. The collage image creates a new reality, often surprising and evoking unusual associations, compositions. It was used in their art by Cubists (Pablo Picasso, Georges Braque), Hans Arp, Henri Matisse, in Dadaism by Kurt Schwitters, in Surrealism by Max Ernst (Zwolińska, Malicki 1974: 71-72; Hohensee-Ciszewska 1988: 19).

Assemblage, from French, means collection. It constitutes a variation of collage. The composition is made of various objects or their parts on a plane or in a space, an open space. It often forms a surprising collection of ready-made objects, sometimes human actions – such as the works of Jean Dubuffet. Sometimes the viewers themselves can regroup, move the elements. Its origins can be traced back to Dadaism, e.g. the works of Kurt Schwitters – a composition from can lids; the artist created forms from remains. It was also used by representatives of Pop Art, such as Robert Rauschenberg, who made assemblages from stuffed birds, telephone books, ties, or Fernandéz Arman, who created works from objects collected in glass boxes (buttons, caps).

In Poland, assemblages were created by Tadeusz Kantor and Władysław Hasior. These compositions contain symbolic content and often evoke a mood of kitsch or bazaar. They are meant to stimulate the viewer to intellectual effort (Zwolińska, Malicki 1974: 36-37; Hohensee-Ciszewska 1988:10).

We should also mention street art, which is an artistic activity directly in public and social space. It is often a provocation – with the aim of arousing the attention of the audience to the problems of the individual or social group(s), to elicit any reaction from the audience. It is an emotional art, with a heavy load of expression, and thus the emotions of young people, rebellious and “screaming” through the images.

Street art is a gallery that can happen anywhere. Riding the bus, looking out the window, passing under an overpass, we can find ourselves in an exhibition that is normalized only by the fact that someone created it. We don't know how long it will be possible to view what we have just experienced. Maybe it will be destroyed by the next viewer, maybe someone will take an interest in the work and it will be preserved – such is the law of the street (Hudzik 2010: 375).

Certain forms of artistic activity force the artist and the participants in an artistic performance to interact and cooperate with one another. Many of these suggestions for a different approach to the nature of the creative process and its organization and flow can be applied to educational and artistic activities in schools. Creative teachers use such methods in their work with children, young or older people.

When proposing alumni activities that require collaboration between each other, it should be taken into account that some of them will be able to carry out a specific group of tasks, while others will need more time and support to complete them. They need to plan the sequence of their activities, detailed tasks until the completion of the artistic task. This type of artistic activity shapes an openness to the perception of different aspects of creative activity, curiosity about diverse approaches to formal and content-related solutions in art and their own creative activity. You develop the ability to read various codes of the artificial language, communicate, search for original solutions and create.

Within the framework of art classes, interaction and a sense of community in the group can be shaped in the implementation of content and activities related to, for example, the construction and development of space in the classroom, outdoors, or in other social spaces, the implementation of design activities, the use of collage, assemblage, art actions. Such creative activities in education were implemented by the “pARTner” group, which brought together visual artists who promoted art in social space (art actions by Wiesław Karolak, Jacek Byszewski, Jacek Bukowski, Blanka Gul-Olszewska, Eugeniusz Józefowski, or art-happening activities of the Wrocław School of the Future by Ryszard M. Łukaszewicz) (Szuścik 2001: 282–284).

## Summary

Art permeates life, and life permeates art and gives it form. At the same time, it shapes the characteristics of a particular community, its style, needs and artistic preferences. It reveals community life with its shortcomings, problems and successes. Education and participation in the arts creates unique opportunities for the student's individual and social development. It brings out and emphasizes the values of life and often draws the attention of the young person and others to social problems. Art educates and develops us. Its quality determines our real and imaginary reality. The group's community can be built through educational and artistic activities with the students.

## Bibliography

- Bakan D. (1966) *The Duality of Human Existence*, Reading, PA, Addison-Wesley.
- Bauman Z. (2000) *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa, Wydawnictwo Sic!
- Beuys J. (1987) *Każdy artystą w: Zmierzch estetyki – rzekomy czy autentyczny?*, trans. K. Krzemień, selection and introduction by S. Morawski, v. II, Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza "Czytelnik", pp. 268–273.
- Buber M. (1992) *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, trans. J. Doktor, Warszawa, Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Bukowski J., Byszewski J., Józefowski E., Karolak W., Olszewska B., Sikorski T. (1984) *Partner. Działania artystyczne z dziećmi*, Wrocław, BWA Wrocław – Galerie Sztuki Współczesnej.
- Dereęowski J. B. (1990) *Oko i obraz studium psychologiczne*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dewey J. (1975) *Sztuka jako doświadczenie*, trans. A. Potocki, Wrocław, Ossolineum.
- Fischer H. (1987) *Teoria sztuki socjologicznej* in: *Zmierzch estetyki – rzekomy czy autentyczny?*, trans. M. Iwińska, P. Paszkiewicz, selection and introduction by S. Morawski, v. II, Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza "Czytelnik", pp. 296–303.
- Helgeson V. S. (1994) *Relation of Agency and Communion to Well-Being: Evidence and Potential Explanations*, "Psychological Bulletin", no. 116, pp. 412–428, <https://doi.org/10.1037//0033-2909.116.3.412>.
- Helgeson V. S. (2003) *Gender Related Traits and Health* in: *Social Psychological Foundations of Health and Illness*, J. M. Suls, K. A. Walston (eds.), Oxford, Blackwell Publishing, pp. 367–394, <https://doi.org/10.1002/9780470753552.ch14>.
- Hohensee-Ciszewska H. (1988) *ABC wiedzy o plastyce*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hudzik A. (2010) *Wyobraźnia na ulice* in: *Polski Street Art*, E. Dymna, A. Rutkiewicz, Warszawa, Carta Blanca Sp. z o. o., pp. 375–377.
- Ingarden R. (1966) *Przeżycie – dzieło – wartość*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Jedliński J. (ed.) (1990) *Joseph Beuys. Teksty, komentarze, wywiady*, Warszawa, Akademia Ruchu, Centrum Sztuki Współczesnej.
- Kaczmarek J. (2001) *Joseph Beuys. Od sztuki do społecznej utopii*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Niziołek K. (2015) *Sztuka społeczna – koncepcje – dyskursy – praktyki*, vol. 1, Białystok, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku Universitas Bialostocensis.
- Okoń W. (red.) (1981) *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, PWN.
- Olcoń-Kubicka M. (2009) *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Porębski M. (1972) *Ikonosfera*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Read H. (1976) *Wychowanie przez sztukę*, trans. A. Trojanowska-Kaczmarek, Wrocław, Ossolineum.
- Ricoeur P. (2003) *O sobie samym jako innym*, trans. B. Chelstowski, Warszawa, WN PWN.
- Segiet W. (2021) *Wokół wspólnotowości: od inspiracji nowoczesności do pedagogicznych odniesień* in: "Teologia i Moralność", vol. 16, no. 1(29), pp. 25–42, <https://doi.org/10.14746/TIM.2021.29.1.2>.
- Sperling A. P. (1994) *Psychologia*, trans. M. Bardziejewska, Poznań, Zysk i S-ka.

- Strzebiński W. (1974) *Teoria widzenia*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Szacki J. (2005) *Indywidualizm i kolektywizm* in: *Encyklopedia socjologii. Suplement*, W. Kwaśniewicz (ed.), Warszawa, Oficyna Naukowa, pp. 84–92.
- Szuścik U. (2001) *Współdziałanie a zajęcia plastyczne* in: *Dziecko w świecie współdziałania. Część druga. W stronę praktyki edukacyjnej*, B. Dymara (ed.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, pp. 281–285.
- Szuścik U. (2002) *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka* in: *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, W. Korzeniowska (ed.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, pp. 307–319.
- Szuścik U. (2013) *Edukacja kulturalna a edukacja przez sztukę*, „Chowanna”, no. 41, vol. 2, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 81–92.
- Szuścik U. (2017) *Edukacja plastyczna w kontekście jednostki i grupy* in: *Różnorodni przez sztukę. Edukacja artystyczna w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*, M. Zalewska-Pawlak, M. Sasin (eds.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 91–102.
- Śliwerski B. (1998) *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Węgrzecki A. (1994) *Wolność jako podstawa dojrzałości aksjologicznej* in: *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – Kierunki – Uwarunkowania*, vol. 1, K. Olbrycht (ed.), Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 19–24.
- Wojciszke B. (2010) *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zalewska-Pawlak M. (2017) *W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu. Sztuka i wychowanie w XXI wieku*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zwolińska K., Malicki Z. (1974) *Mały słownik terminów plastycznych*, Warszawa, Wydawnictwo “Wiedza Powszechna”.

### Online sources

- Briegleb T. (2021) *Człowiek sam jest stwórcą*, <https://www.dwutygodnik.com/artukul/9539-czlowiek-sam-jest-stworca.html> (accessed: 04.09.2023).
- König R. (2021) *Joseph Beuys. Tłuszcz, filc i mity*, <https://www.goethe.de/ins/pl/pl/kul/bku/bys/22209342.html> (accessed: 04.09.2023).

### About the Author

Urszula Szuścik – professor, her research and artistic interests focus on the issues of pre-school and early school education, art education, stimulation of creativity, psychology of creativity and psychology of art, art therapy, artistic graphics, teacher education. Author of three monographs, editor of 7 monographs and co-editor of 42 collective monographs, 48 chapters in collective monographs, numerous articles, and an art education program.

Urszula Szuścik – prof. dr hab., zainteresowania naukowo-badawcze i artystyczne skupiają się wokół problematyki edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, edukacji plastycznej, stymulacji twórczości, psychologii twórczości i psychologii sztuki, arteterapii, grafiki artystycznej, kształcenia nauczycieli. Autorka trzech monografii, redaktorka 7 monografii, współredaktorka 42 monografii zbiorowych, 48 rozdziałów w monografiach zbiorowych, licznych artykułów, programu kształcenia plastycznego.





Mirosława Zalewska-Pawlak\* 

## Sense of Community as a Value of Aesthetic Education in the European Tradition

### Abstract

This paper discusses the issue of the sense of community as a value of the aesthetic education theory. The topic refers to the still ongoing search for permanent references to the European cultural heritage. The author poses a question about how inspiring and permanent are the traditions of the European sense of community created by Friedrich Schiller and Herbert Read. They both proposed a visionary perspective of the “aesthetic state” or “saving the humankind through art”. They worked in different historical eras but they both made an attempt to overcome the unfavorable civilizational conditions of their times. They created a different but related category of describing the sense of community, i.e. the “I-We” co-dependency. This paper contains the analysis of their views with the emphasis on the variety of accents in the understanding of the sense of community. In the summary, the author discusses the relevance of their ideas.

**Keywords:** pedagogical European tradition, sense of community and art, Friedrich Schiller, Herbert Read.

### Wspólnotowość jako wartość edukacji estetycznej w tradycji europejskiej

#### Abstrakt

W tekście podjęto rozważania nad problemem wspólnotowości jako wartości teorii wychowania estetycznego. Temat nawiązuje do ciągle aktualnych poszukiwań trwałych odniesień do dziedzictwa kulturowego Europy. Autorka stawia pytanie, na ile inspirujące i trwałe są przesłania płynące z tradycji europejskiej wspólnotowości stworzonej przez Friedricha Schillera i Herberta Reada. Obaj zaproponowali wizjonerską

---

\* University of Lodz.

Article received: 14.05.2024; accepted: 28.05.2024.

perspektywę „państwa estetycznego” czy „ocalenia przez sztukę ludzkości”. Tworzyli w innych czasach historycznych i obaj podjęli próbę przezwyciężenia niekorzystnych warunków cywilizacyjnych swoich czasów. Stworzyli różną, ale jednocześnie bliskoznaczną kategorię opisu wspólnotowości – jest nią relacja współzależności „Ja-My”. Tekst zawiera analizę ich poglądów ze zwróceniem uwagi na różnorodność akcentów w pojmowaniu wspólnotowości. W podsumowaniu autorka odnosi te utopijne teorie do współczesności.

**Słowa kluczowe:** pedagogiczna tradycja europejska, wspólnotowość a sztuka, Friedrich Schiller, Herbert Read.

## Introduction

In the beginning of the 21<sup>st</sup> century, many pointed to the need to strengthen the European cultural identity. In her writing on defining European identity Agnieszka Cybal-Michalska (2005) stated that one of the most interesting characteristic is perceiving it as “unity in diversity.” I consider European culture defined through its diversity as “striving to Europeanness, or even unity (cultural, territorial, economic and political) through respecting diversity” (Cybal-Michalska 2005: 74).

In 2007 the Culture and Education Team working as part of the Committee of Prognoses “Polska 2000 Plus” published an edited collection titled *Europa w perspektywie 2050 [Europe from the perspective of 2050]* (Wojnar 2016: 70). To promote the knowledge collected at the time, two conferences were organized: “Europejski sposób bycia człowiekiem” [*European way of being*] and “Osobowa tożsamość Europejczyka” [*Personality of an European*]. Both events were reported by Agnieszka Piejka (Piejka 2009; 2010) in pedagogical journals. Discourses on Europeanness are continued and further developed often under the patronage of the European Union (SGH 2025). As Irena Wojnar wrote, European creative diversity reveals a need for the coexistence of different identities which are connected on the higher level – the humanistic identity of a person.

The problem of the humanistic identity of a person raises concern among “observers with European sensitivity” (Wojnar 2016: 78). They draw attention to the phenomenon of the decline of Europe’s noble ethos and its humanistic mission, which should be associated with a decrease in sensitivity and a threat to fundamental values, justified philosophically or religiously. In a similar way, Justyna Nowotniak (2005: 60) sees Europe’s cultural community as a space of commonly experienced history and tradition, where people from different societies share a co-responsibility for created and emerging values.

Since issues of European identity are currently being addressed in anthropological and axiological dimensions, it becomes important for the pedagogue of art to seek answers to the following questions:

- Which tradition of European theories of aesthetic education fits into the search for stable and universal values strengthening the sense of community?
- In what ways does art as an object of aesthetic education serve the community-building function?
- What is the origin of the issues of community raised by art and for art in European philosophical and pedagogical thought?

In order to answer the question regarding the origin of community in the theory of aesthetic education, I decided to study the works of Friedrich Schiller and Herbert Read. I characterized their theories as art-centric visions of community.

According to the classification of aesthetic utopias proposed by Wojnar (1976: XXVIII), Schiller and Read present slightly different traditions. Schiller is a representative of the idea of elevating life through art, as he referred to historically renowned masterpieces of art as constant sources for elevating an individual. Read belonged to the tradition of interpreting art as a specific form of an individual's activity, and he proposed to abolish the barriers between art and life.

Read knew and valued Schiller's theory, describing his work as a continuation of Plato's philosophy. Firstly, because Schiller presented the science of education clearly, and secondly, because Schiller's thought resonated with him: "as long as a person does not become accustomed to the laws of beauty in their physical and intellectual life, they will not be able to realize what is good and true – they will not be capable of spiritual freedom" (Read 1958: 320). He added that many people could attest to this truth, but only these two, Plato and Schiller, have done so. He valued them the most among others, "enjoying their company that [he] was fortunate enough to share" (Read 1958: 320).

Both scholars lived in different historical epochs. Indeed, it is true that in both cases traumatic historical events – The French Revolution for Schiller, and the outbreak of the Second World War for Read – directed their thoughts to perceiving art in education as a basis for a better vision of society.

## **Friedrich Schiller – utopian vision of community through beauty and art**

Though need may drive Man into society, and Reason implant social principles in him, beauty alone can confer on him a social character. Taste alone brings harmony into society, because it establishes harmony in the individual (Schiller 1954: 138).

Against everything that divides people, society is united only through contact with beauty. As Jerzy Prokopiuk (2011: 29) explained, the concept of beautiful humanity is an ideal of an authentic community of people. Schiller's vision of an aesthetic state reflected his belief that:

the premise of this external harmony is internal harmony within the individual. The aesthetic state is the ideal of a community in which the interest of the whole does not conflict with the distinctiveness of its individual parts (Prokopiuk 2011: 29).

Before I explain which attributes Schiller gave to art and beauty, it is worth reminding what kind of ideas were popular in Romanticism. There is no utopian thinker in whose visions we would not find references to the surrounding reality, also in the context of the spirituality of its times.

Agnieszka Ziółowicz (2011) presented a very interesting view of an aesthetic that was dramatic towards the problems of community in Romantic literature. She pointed out that "important for understanding the desires of the creators of Romantic ideology is the thought formulated by Novalis: «I am you»" (Ziółowicz 2011: 6), which according to her confirms that Romantics wished to break down the loneliness of the ego, to experience community understood as mutual permeating of people, a complete unity of "I" and "You" (Ziółowicz 2011: 7).

Ziółowicz, acknowledging a certain simplification of the problem of individualism in the Romanticism, argued that Romantics were aware that their proud "I" could in reality turn out to be internally empty, and in order not to become enemies of others, they themselves uphold – with varying intensity – a state of leaning towards community. In the Romantic period, a tension between "I" and "We" is perceivable, but according to Ziółowicz, what is also visible is a striving to overcome it in the name of a specific ideal of community (Ziółowicz 2011: 15).

The idea of an aesthetic state is Schiller's indication of the path toward community through beauty and art. It is a path conditioned on the achievement of freedom by the individual. This happens through the realization of the play impulse which harmonizes sensuality and reason: "a play impulse, because it is only the union of reality with form, of contingency with necessity, of passivity with freedom, that fulfils the conception of humanity" (Schiller 1954: 76).

According to Katarzyna Chmielewska (2004: 10), only the sphere of art has fundamental meaning for freedom. What is characteristic for Schiller is describing art as a beautiful pretense. Art is the kingdom of pretense, which in Chmielewska's interpretation is contrasted with reality, while at the same time providing it with autonomy. It also constitutes a domain of purposeful actions of "seeming," a play attributed solely to humans, granting them the fullness of humanity. A community like the one proposed by Schiller in an aesthetic state is created by people who are free, and who – by engaging in free play, in social communication – are liberated from the determination of reason or sensuality.

There are two consequences for such a community. As the pedagogue and lecturer of Schiller's theories Ignazio Volpicelli notes, "Schiller's aesthetic humanism necessitates a reconciliation of seemingly contradictory dimensions which define the human condition" (Volpicelli 2001: 18). This state can only be achieved through nurturing an instinct for games, desire for play, which can liberate an individual from any form of one-sided submission to opposing forces – it is a state that is brought

on through “the art of beauty.” In Volpicelli’s view it is the only possible objective of aesthetic education. Experiencing beauty, unrestricted play with beauty, brings an individual closer to freedom. It can be thus argued that in Schiller’s view, aesthetic education is an education to freedom. According to this concept, being free means being an artist or also an aesthetic person, i.e. participating in the field of art.

The second consequence of Schiller’s way of thinking about freedom is the belief that artists are indeed the truly free of people. If it is assumed that beauty is the cohesive force in Schiller’s aesthetic state, then what role do artists play within it? To what extent do they contribute to strengthening the community of citizens in the aesthetic state? What about the romantic “ego” of the idols of the era?

For Chmielewska (2011: 11), an artist is a person free from external constraints, one who feels connected to humanity as such, can experience a sense of unity with oneself and the entire human kind. Art restores a sense of safety in an individual, without taking restrictive forms. The artist is a leader of freedom achieved through the creation of beauty. He or she feels satisfied and united with others, and is the creator of community-shaping forces in Schiller’s world.

Is this only a projection of dreams not defined by any temporality? How, then, should we describe e.g. the phenomenon of an artist’s fan page in our times, in a world of dynamically transforming communities? It is a space where a community is also shaped around the artist, and it takes place outside of the real world.

Schiller’s commitment to the social mission of art is a starting point for understanding his theory, in which the fight for freedom remains a central issue. The concept of the aesthetic state is utopian, but still inspires reflection. In the closing paragraphs of his work *On the Aesthetic Education of Man*, Schiller wrote:

Everyone in the aesthetic State [...] is a free citizen [...] Here, then, in the realm of aesthetic appearance, is fulfilled the ideal of equality. [...] But does such a State of Beauty in Appearance really exist, and where is it to be found? As a need, it exists in every finely tuned soul; [...] only in a few select circles where it is not the spiritless imitation of foreign manners but people’s own lovely nature that governs conduct, where mankind [...] has no need either to encroach upon another’s freedom in order to assert his own (Schiller 1954: 140).

The concept of a happy society has in the past inspired and today still inspires many philosophers, aestheticians and pedagogues. It is my belief that its universalism is based on our longing for a more beautiful life, but also a need to live a life free from worries and constraints. Schiller clearly emphasizes the dependency of the “I-We” relationship: if I live among others, I must feel equally free as they do, in order to create bonds of community. This subjective interpretation of Schiller’s conceptualization of beauty, freedom and the happiness of community is in some way consistent with interpretations proposed by other scholars from diverse disciplines of science and art.

According to Mario Gennari (2007: 127), Schiller’s aesthetic universalism is perceived through its grounding in beauty, which guarantees the authenticity of morality

because it expresses the harmony between law and nature. "The aesthetic dimension encompasses the lives of individuals and communities like a cloak that envelops every form of life and every moment of life" (2004: 12).

Antimo Negri, an Italian philosopher, when analyzing the situation of aesthetic education from the perspective of the 1990s, assessed Schiller's theory as the most radical in addressing the position of aesthetic education. "Schiller knows that it is aesthetic education that should point to a total revolution in all ways of human feeling and a reversal of our nature" (Negri 1991: 41). (The reference to the opinions of Italian educators stems from the fact that both Polish and Italian theories of aesthetic education are similarly linked to philosophy and aesthetics in their origin and development).

In Wojnar's view, Schiller's universalism – what is still important for us – presents a concept of an individual's inner harmony:

That which is enduring, timeless, metaphysical, spiritual in humans, and that which is biological, transient, material, mortal. [...] Schiller's great utopia is a belief that art not only harmonizes an individual but is also an instrument for creating new social structures (Wojnar 2010: 17).

Wojnar also recalled the words spoken by Thomas Mann in his famous speech during the Schiller Year, which was announced for 1955 (Wojnar 78: V). Mann stated that contemporary, limited interests enslave and narrow minds, making it urgent to restore their freedom through a higher interest in what is purely human and timeless. This will allow a world fractured by politics to come together under the banner of unity and beauty.

These assessments demonstrate an enormous trust in art understood as the object of aesthetic education, and in reference to social relations, with the significance of the role of "the individual liberated through beauty."

Bases on her own research, Ziłowicz (2011: 9) argued that the 19<sup>th</sup> century heralded a change in the relationship between individuals and communities. The individual's right to choose a community according to their interests and desires has been strengthened by the position of the "I" in community relations. In her opinion, this is credited to the idea of Romanticism. Under the influence of individualization, a qualitative change begins to take shape in social life: "cultivating community relations begins to represent an individual's conscious spiritual effort, concurrent or even identical with the search for the essence of «I»" (Ziłowicz 2011: 9).

In turn, Mann's wish gained relevance when in 1986 one of Schiller's poems, "Ode to Joy," performed in the finale of Beethoven's *Ninth Symphony*, became the anthem of the European Community, and in 1993, the anthem of the European Union. Schiller's ideas of freedom and fraternity were adapted to contemporary times. Although the unity and the beauty that currently define this community are dynamic and ever-evolving, both the idea itself and its artefacts have remained beautiful: the flag, the music, as well as a certain freedom in the interpretation of Schiller's poetry, left to national communities.

The fact that in different periods of European history countless theoreticians – philosophers, aestheticians, pedagogues – have referred to Schiller’s theory of beauty–art–freedom–community proves its significance for our cultural heritage. Examples of interpretations of Schiller’s philosophy serve as a premise for stating that the Romantic paradigm is present in research on European culture.

## **Herbert Read – vision of humanity’s understanding through art**

It is doubtful whether a worker in any field – be he a poet or a mathematician, a physiologist or a farmer – can work effectively in isolation. He needs the stimulus of association, the sense of community, to call out his highest potentialities (Read 1958: 296).

When presenting his theory of education through art, Herbert Read stated clearly:

the general purpose of education is to foster the growth of what is individual in each human being, at the same time harmonizing the individuality thus educated with the organic unity of the social group to which the individual belongs (Read 1958: 8).

Read correlates art with science, considering art as a representation of reality, and science – as its explanation. If we assume that education means inciting development, then it is revealed through expression, an externalization through signs and symbols. Read believed that education could be defined as shaping modes of expression; therefore, he considered the goal to be the formation of artistically educated individuals, meaning those who are capable of effectively using various forms of expression (Read 1958: 9).

From this perspective, the meaning of expression is on the one hand reflected in articulating one’s individuality, and on the other, as a means and communication with others, while still being one process. Among the five objectives of aesthetic education Read considered three as responsible for the shaping of the processes of expression. Two previous objectives refer to the development of the process of perception, including the ability to mutually coordinate them. Those related to expression clearly demonstrate the need to teach expression of feelings in a communicative form. Only in this way is expression made conscious. There arises a need for education in expressing thoughts in various forms. Read singled out several: design, music, dance, poetry, craft (Read 1958: 8).

Every type of expression demands an act of communication. Its absence is one of the reasons for an individual’s alienation, e.g. in an environment of advancing automation, in overpopulated cities. Another troubling phenomenon is excessive rationalism and the noticeable, interdependent process of emotional atrophy.

Thanks to Wojnar’s popularizing efforts, Read’s theory was made available to Polish pedagogues. Two monographs were published in 1976: *Wychowanie przez sztukę* (Read 1976), with an introduction by Wojnar, and *Teoria wychowania estetycznego* (Wojnar 1976) – the fragment on Read was titled: “Wychowanie przez sztukę jako

obrona przed cywilizacją konsumpcyjną (model brytyjski)” [*Education through art as a defense against the consumer civilization (British model)*]. Wojnar wrote: “The most characteristic action for Read is art’s ability to mobilize in people the highest moral and social values” (Wojnar 1976: 243). She emphasized the significance of shaping an integral individual, since, in Read’s view, in present times the individual is internally torn. It is the effect of the domination of intellect, whereas “the wings of emotions remain crippled” (Wojnar 1976: XVIII).

Read advocated for an education through art, aiming to shape all psychological dispositions: imagination, creativity, sensitivity, aesthetic and social feelings, as well as the ability to communicate and collaborate with others. If humanity can be saved through education, then – according to Read – it will happen through art and consist of three types of mutually permeating activities: expression, observation, and assessment (Read 1976: 231). The latter encompasses an enormous potential for community building, since it refers to an individual’s reactions to others’ expressions directed at him or her. It is a qualitative relation connected with an individual’s reaction to values. This ability is developed as one of the aspects of social adaptation.

In 2010 a monograph was published, focusing on contemporary problems of aesthetic education, and inspired by the fortieth anniversary of Read’s death (Pankowska 2010). In her introduction to the volume, Krystyna Pankowska, already writing from a certain historical perspective, presented Read’s ideas for pedagogy:

In this concept, the primary aim is to shape aesthetic intelligence in people (I feel, therefore I am), which manifests in a creative, imaginative, and sensitive attitude towards the world, fostering a sense of responsibility for it (Pankowska 2010: 10).

Art, according to Read’s desires, should take such a place in society so that we no longer single out works of art, but approach art understood as a way of life. By placing expression in various fields of art so high in the hierarchy of educational values, Read opened up a space for creative actions in all areas of artistic activity.

In the same volume, Joanna Torowska (2010) discussed the present significance of Read’s notion of education through art. In her opinion, the relevance of Read’s theory lies in the universality of the problems he presented:

his concept is relevant for the needs of modern civilization [...] Witnessing the dangers of mass culture, the individual’s alienation in the modern world, Read designates a special role for art – art is supposed to foster communication between people, develop peace among them, teach how to work together (Torowska 2010: 57).

Schiller’s aesthetic education can be considered as a proposal to educate to freedom through the beauty of art. Read’s education through art can be seen as a proposal to educate to peace, which Wojnar emphasizes multiple times in her writings on Read’s work. It was in line with her idea of creativity. Agnieszka Piejka (2023: 57) characterized her conception as sketching out the condition for peace. Referring to the notion of the “I-We” community in Read’s theory, it is crucial to note that the



condition for coexistence devoid of aggression is guaranteeing all participants with the possibility of integral development through general aesthetic education. Only education through art develops a compassionate perception of the world and the community, while also making it easier to communicate emphatically with others.

Is Read's proposal for shaping community utopian? Certainly yes, if we take into consideration the fact of the increasing marginalization of aesthetic education not only in Poland but also in Europe.

Does Read's theory inspire pedagogical reflection and activity? Certainly, this was the case both after the publication of his book and continues to be so today, although, as Katarzyna Olbrycht (2019: 39) notices, it is becoming extremely difficult when reduced to instrumental proficiencies, abilities, and fundamental issues of studies on art. A broader realization of Read's idea of education through art requires respecting the personal qualities and meanings typical of every individual and community. And this requires wise and sensitive teachers.

## Conclusions

Ideas about a happy society of people connected through common experiences and values about the world and others, open to mutual communication that is full of kindness and empathy, inspired both Schiller and Read. Schiller's work is an important point of reference for the writings of contemporary philosophers, aestheticians, literary scholars, pedagogues. In turn, Read's work has a lesser range of influence, as it is primarily in the interest of pedagogues of art, philosophers of education, and to a lesser extent, aestheticians. However, it undoubtedly had a profound impact on revitalizing research and educational practice in the second half of the 20<sup>th</sup> century in Europe and Poland (Zalewska-Pawlak 2001: 159–161).

The theories discussed in this article were created in different times, they are separated by almost 150 years, but at the same time connected by the emphasis on the role of "I" in creating and upholding community life. According to Schiller, an individual's inner freedom conditions the creation of a happy community that is free from constraints. The basic activity directed at others is the play impulse, games with art and the beauty lying within it. For Read, "an elated person," thanks to the values stemming from the sphere of emotions, expressions, and the possibility to articulate and communicate them, is open to connection with others. The basis of activity directed toward other is expression in its diverse forms, supported by education.

Schiller speaks about what will make the individual and the society in which they function happy. Read, on the other hand, speaks about how to make the individual happy so that they can function in society with more satisfaction.

Recalling stable points on the map of Europe's cultural heritage was a journey to the past, pointing to a tradition related to reflections on art and education. If we follow Glinkowski's thought (2008: 124) that the path is a promise of a place, then the places that were shown illustrate the beauty of thoughts of those who care about others.

## Bibliography

- Chmielewska K. (2004) *Podmiot jako utopia estetyczna: „Listy o wychowaniu estetycznym człowieka” Friedricha Schillera a „Dziennik” Witolda Gombrowicza, „Pamiętnik Literacki”, no. 4, pp. 7–16.*
- Cybal-Michalska A. (2005) *Edukacyjna przestrzeń orientacji proeuropejskiej* in: *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, A. Sajdak (ed.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 69–80.
- Genari M. (2007) *L'educazione estetica*, ed. 6, Milano, Editore Strumenti Bompiani.
- Glinkowski W. (2008) *Transcendencja codzienności. Miejsca – spotkania – obsesje*, Łódź, Wydawnictwo Fundacja ANIMA.
- Negri A. (1991) *Educazione ed integrazione estetica w: L'educazione estetica oggi*, G. Sforza (ed.), Roma, Bulzoni Editore, pp. 36–53.
- Nowotniak J. (2005) *Przestrzenie ambiwalencji kulturowej w polskiej rzeczywistości edukacyjnej* in: *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, A. Sajdak (ed.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 59–66.
- Olbrycht K. (2019) *Edukacja kulturalna jako edukacja wzrastania w człowieczeństwie*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pankowska K. (red.) (2010) *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pankowska K. (2010) *Wstęp. Wychowanie estetyczne dziś – nowa rzeczywistość, nowe zadania* in: *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, K. Pankowska (ed.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, pp. 9–19.
- Piejka A. (2009) *Europejski sposób bycia człowiekiem. Komitet Prognoz „Polska 2000Plus”, „Ruch Pedagogiczny”, no. 1–2, pp. 89–94.*
- Piejka A. (2010) *Sprawozdanie z konferencji „Osobowa tożsamość Europejczyka”, Mądralin 1–2 grudnia 2009, „Kwartalnik Pedagogiczny”, no. 1, pp. 178–188.*
- Piejka A. (2023) *Kultura pokoju w myśli pedagogicznej Ireny Wojnar. Główne inspiracje, „Kwartalnik Pedagogiczny”, no. 1(267), pp. 47–63.*
- Prokopiuk J. (2011) *Utopia i profecja, czyli dwie dusze Friedricha Schillera. Wstęp* in: *Pisma teoretyczne: „Listy o estetycznym wychowaniu człowieka” i inne rozprawy*, F. Schiller, trans. J. Prokopiuk, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia, pp. 5–39.
- Read H. (1958) *Education Through Art*, London, Faber and Faber, 1958.
- Read H. (1976) *Wychowanie przez sztukę*, trans. A. Trojanowska-Kaczmarek, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Ossolineum.
- Sajdak A. (red.) (2005) *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schiller F. (1954), *On the Aesthetic Education of Man*, trans. Reginald Snell, New Haven: Yale University Press.
- Torowska J. (2010) *Aktualność koncepcji wychowania przez sztukę Herberta Read’a* in: *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, K. Pankowska (ed.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, pp. 51–65.
- Volpicelli I. (2001) *Modelli e teorie dell'educazione nella pedagogia dell'Ottocento*, Napoli, Editore Tecnodid.
- Wojnar I. (1976) *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Wojnar I. (1976) *Wizja człowieka uskrzydłonego. Wstęp* in: *Wychowanie przez sztukę*, H. Read, trans. A. Trojanowska-Kaczmarek, Wrocław–Warszawa–Kraków, Ossolineum, pp. 9–15.
- Wojnar I. (2010) *Wychowanie estetyczne dziś. W czterdziestą rocznicę śmierci Herberta Read* in: *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, K. Pankowska (ed.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, pp. 15–22.
- Wojnar I. (2016) *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa.
- Zalewska-Pawlak M. (2001) *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ziołowicz A. (2011) *Poszukiwanie wspólnoty. Estetyka dramatyczności a więź międzyludzka w literaturze polskiego romantyzmu*, Kraków, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.

### Online sources

- SGH (2024) *Wartości Unii Europejskiej – renesans czy kryzys?*, strona internetowa konferencji, <https://www.sgh.waw.pl/wydarzenia/wartosci-unii-europejskiej-renesans-czy-kryzys> (access: 14.05.2024).

### About the Author

Mirosława Zalewska-Pawlak – prof. Ph.D., employed at the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity at the Faculty of Educational Sciences of the University of Lodz. She specializes in historical and comparative research on the theory of aesthetic education. She published the results of her research in Polish and Italian publishing houses, and edited periodically published collective monographs on Art and Education. Author of the triptych: *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).

Mirosława Zalewska-Pawlak – prof. dr hab., zatrudniona 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, redagowała cyklicznie wydawane monografie zbiorowe na temat *Sztuka i wychowanie*. 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).



Dariusz Kubinowski\* 

## W poszukiwaniu komplementarnego modelu pedagogiki sztuki jako nauki o wychowaniu/edukacji

### Abstrakt

Artykuł poświęcony jest przedstawieniu i uzasadnieniu propozycji komplementarnego modelu pedagogiki sztuki jako (sub)dyscypliny naukowej z uwzględnieniem wyzwań XXI wieku. Źródłem inspiracji tej propozycji autor uczynił myśl pedagogiczną Elliota W. Eisnera. Najpierw wskazał na różnice w definiowaniu swoistości pedagogiki i nauk pedagogicznych, nawiązując przy okazji także do socjologii, a następnie przedstawił propozycję wymiaru ontologicznego, epistemologicznego i metodologicznego projektowanej pedagogiki sztuki. Elementem opracowania jest także propozycja struktury podręcznika akademickiego dedykowanego pedagogice sztuki.

**Słowa kluczowe:** edukacja przez sztukę, wychowanie estetyczne, pedagogika sztuki, edukacyjne badania przez sztukę.

## In Search of a Complementary Model of Arts Pedagogy as Educational Sciences

### Abstract

The article is devoted to the presentation and justification of the proposal of a complementary model of art pedagogy understood as a scientific (sub)discipline, which takes into account the challenges of the 21st century. The presented model was inspired by the pedagogical thought of Elliot W. Eisner. First, he pointed out the differences in defining the specificity of pedagogy and pedagogical sciences, with reference also to sociology, and then proceeded to present a proposal for the ontological, epistemological, and methodological dimensions of the projected concept of arts pedagogy. Another element of the study is a proposal for the structure of an academic textbook dedicated to the pedagogy of art.

**Keywords:** education through art, aesthetic education, arts pedagogy, educational arts-based research.

---

\* Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.  
Artykuł otrzymano: 14.11.2023; akceptacja: 21.12.2023.

Sztuki są podstawowymi zasobami, dzięki którym świat jest postrzegany, znaczenie jest kreowane, umysł jest rozwijany. Lekceważenie zaangażowania sztuk w edukację – czy to poprzez niedostateczny wymiar czasu, czy niewystarczające środki realizacji, czy słabo wyszkolonych nauczycieli – oznacza odmawianie dzieciom dostępu do jednego z najbardziej ekscytujących aspektów ich kultury i jednego z najpotężniejszych sposobów rozwijania ich umysłów.

Elliot W. Eisner

## Wstęp

Pedagogika sztuki jako (sub)dyscyplina nauk pedagogicznych nie została dotąd koncepcyjnie dookreślona i tym bardziej nie doczekała się instytucjonalizacji w rodzimym środowisku akademickim. Stanowi zatem zasadniczo nową propozycję poszerzenia dotychczasowych klasyfikacji naukowych, opartą na próbie interdyscyplinarnego i transdyscyplinarnego zintegrowania pól sztuki i edukacji oraz wielorakich relacji pomiędzy nimi, a także obudowania ich komplementarnym aparatem terminologicznym, epistemologicznym i metodologicznym. Tym samym pedagogika sztuki znajduje się dopiero u progu konstytuowania się, rozwoju i stopniowego ugruntowywania w obrębie wiedzy naukowej.

Celem niniejszego artykułu jest próba sformułowania propozycji komplementarnego modelu pedagogiki sztuki jako dyscypliny nauk pedagogicznych, traktowanego jako perspektywne wyzwanie dla rodzimego środowiska teoretyków, badaczy i praktyków zajmujących się relacjami między sztuką a edukacją. Autorska propozycja owego modelu opiera się na konstrukcjach paradygmatycznych Elliota W. Eisnera – wybitnego amerykańskiego teoretyka, badacza i metodologa pedagogiki sztuki, który już w latach 70. XX wieku sformułował jej dojrzałą koncepcję i następnie wydatnie ją rozwijał do końca swojego życia. Dorobek tego uczonego nie był należycie wykorzystywany i nadal pozostaje mało znany w Polsce, a polska teoria wychowania estetycznego czerpała z innych źródeł. Niniejszy artykuł nie ma charakteru analiz historyczno-porównawczych, na które ciągle czekamy w naszym kraju i które być może ujawnią przyczyny tego stanu rzeczy. Opracowanie to ma charakter wybitnie perspektywny, to znaczy – jego intencją jest zainicjowanie poważnej naukowej debaty na temat naukowej tożsamości pedagogiki sztuki w XXI wieku, nie tylko w Polsce.

## Naukowa swoistość pedagogiki

Przed przystąpieniem do prezentacji i uzasadnienia proponowanego modelu pedagogiki sztuki jako jednej z nauk o wychowaniu/edukacji niezbędne jest osadzenie całego wywodu w określonych ramach paradygmatycznych. Będąc zdeklarowanym konstruktywistą, zgadzam się z tymi stanowiskami, które traktują uprawianie nauki i tworzenie wiedzy jako przejaw i rezultat aktywności autorskiej, a także jako proces i produkt myślenia oraz działania paradygmatycznego. Oznacza to, że pedagogika/edukologia i nauki pedagogiczne / nauki o wychowaniu / nauki o edukacji rozwijają się w formułach świadomie bądź nieświadomie, deklaratywnie bądź intuicyjnie wyłącznie na podstawie aksjomatów – opisywanych, przyjmowanych czy wtórnie rekonstruowanych – ontologicznych, epistemologicznych, metodologicznych i innych, stanowiących wewnętrznie spójne modele paradygmatyczne. Z perspektywy historycznej od początku XIX wieku kształtowane są wedle zasady paradygmatyczności, czyli pojawiania się, ugruntowywania, konstytuowania i rozwijania kolejnych paradygmatów, oraz zasady wieloparadygmatyczności, czyli poszerzania się i rekonfiguracji aktualnie obowiązujących i wykorzystywanych w praktyce badawczej mapy paradygmatycznej, która pozwala na konstruowanie wiedzy o wychowaniu/edukacji w wielowymiarowym kalejdoskopie zróżnicowanych definicji, terminologii, perspektyw poznawczych, różnych dróg poznania, opisu, analizy, interpretacji, rozumienia, wyjaśniania, zmieniania rzeczywistości wychowawczej/edukacyjnej, odmiennych założeń, twierdzeń i rozwiązań metodologicznych, różnorodnych podejść, orientacji, strategii, metod badawczych, zróżnicowanych – tym samym adekwatnych – kryteriów ewaluacyjnych i stanowisk krytycznych.

Spróbujmy w tym kontekście przywołać – sygnalnie i porównawczo – autorskie stanowisko Krzysztofa Rubachy (2021) na temat swoistości pedagogiki i nauk pedagogicznych, następnie zapoznać się z wykładnią istoty socjologii w ujęciu Piotra Sztompki (2012), aby zakończyć ten fragment bazowych rozważań przywołaniem mojej autorskiej propozycji specyfiki nauk pedagogicznych z wykorzystaniem kategorii idiomu pedagogiki współczesnej.

Krzysztof Rubacha twierdzi, że „pedagogika jako dyscyplina nie wytworzyła i nie wytwarza własnej metodologii, podobnie jak i inne dyscypliny naukowe, ponieważ metodologia obejmuje dziedziny nauki” (Rubacha 2021: 11). Czy to oznacza zakwestionowanie dorobku wielu pokoleń metodologów pedagogiki / badań pedagogicznych i ich podręczników/monografii/artykułów na temat metodologii pedagogiki i badań pedagogicznych? Czy to oznacza, że pedagogika i nauki pedagogiczne faktycznie są nadal na etapie dochodzenia do dojrzałości naukowej, skoro nie posiadają własnej metodologii? A może autorowi chodzi o to, że pedagogika i nauki pedagogiczne nie posiadają ujednoczonej, monolitycznie pozytywistycznej metodologii swoich badań, tylko zróżnicowane metodologie, jako konsekwencje osadzenia konkretnych projektów badawczych w różnych paradygmatach? Dalej Rubacha wpisuje jednoznacznie pedagogikę do nauk społecznych, choć asekuracyjnie dodaje, że celowo unika „wikłania się w rozmyty dyskurs na temat przynależności pedagogiki

do nauk społecznych versus humanistycznych” (Rubacha 2021: 11). I dodaje: „pisząc o metodologii badań społecznych, przyjmuję, że aktywizuje ona dwie strategie definiowane w kategoriach ontologicznych i epistemologicznych: nomotetyczną i idiograficzną. Pierwsza czerpie z przyrodoznawstwa, a druga właśnie z humanistyki” (Rubacha 2021: 11). Przypomnieć w tym miejscu należy, że pedagogika wywodzi się z filozofii, czyli od początku jest przede wszystkim filozoficzna, a następnie dopiero stała się nauką humanistyczną (gdzie również ulokowana została filozofia) ze wszelkimi tego konsekwencjami metodologicznymi. Ten niezaprzeczalny fakt z historii nauki jest ważniejszy aniżeli bieżące przyporządkowania administracyjne, wywodzące się spoza nauki i posiadające jedynie funkcję instrumentalnego zarządzania nią przez polityków oraz jej publicznego finansowania. Wiele nauk o wychowaniu, uprawianych z powodzeniem od dawna, nie korzysta z metodologii nauk społecznych, co nie znaczy, że nie przyczynia się wydatnie do wzbogacania wiedzy pedagogicznej. No i wreszcie przywołajmy propozycję Rubachy co do definicji przedmiotu badań pedagogicznych, za który autor uważa praktykę edukacyjną. Według niego edukacja to najszerze z pojęć pedagogicznych, „obejmujące wychowanie, kształcenie, nauczanie, uczenie się itd. oznaczające formalne, instytucjonalne oraz nieformalne, jednostkowe działania stymulujące rozwój możliwości życiowych człowieka we wszystkich aspektach” (Rubacha 2021: 11). Zawężenie przedmiotu pedagogiki i nauk pedagogicznych do praktyki edukacyjnej, choć zbieżne jest z założeniem wpisania jej do nauk społecznych, nie odpowiada jednak znacznie szerszemu zakresowi dotychczasowych studiów i badań pedagogicznych w Polsce i na świecie. Przedmiotem wybranych nauk pedagogicznych są przecież także: myśl pedagogiczna, fenomenologia wychowania, hermeneutyka pedagogiczna, utopie i ideologie edukacyjne, zróżnicowane pedagogie, dyskursy pedagogiczne i edukacyjne, studia historyczne i futurystyczne, projektowanie edukacji, badania metodologiczne, biografistyka pedagogiczna, studia kulturowo-edukacyjne, pedagogika kultury popularnej itd., itp. Warto w tym kontekście zauważyć, że American Educational Research Association wprowadziło standardy publikowania artykułów w czasopismach pedagogicznych afiliowanych przy tym towarzystwie naukowym, wyraźnie różnicując opracowania dotyczące edukacji oparte na filozofii nauk społecznych oraz te bazujące na filozofii nauk humanistycznych, podkreślając tym samym owe dwa fundamentalne źródła refleksji i badania nad wychowaniem/edukacją (American Educational Research Association 2006, 2009).

Piotr Sztompka (2012), wielokrotnie artykułując tezę, że socjologia jest przede wszystkim nauką humanistyczną, przedstawił autorską wykładnię jej swoistości, organizując objaśnienie wokół dziesięciu kluczowych tez. Po pierwsze socjologia jest nauką o szczególnym statusie, mieści się bowiem pomiędzy nauką w sensie przyrodniczym (*science*), humanistyką i sztuką. Dostrzeżenie wagi sztuki w socjologii jest tu znamienne. Po drugie przedmiotem socjologii są relacje międzyludzkie, realizujące się poprzez działania. Po trzecie zjawiska społeczne, stanowiące materiał empiryczny, w tym wypadku przejawiają się w życiu codziennym ludzi. Po czwarte socjologia nie tylko nastawiona jest na opisanie „świata życia codzien-

nego”, ale także na poszukiwanie ogólniejszych struktur, mechanizmów i prawidłowości funkcjonowania społeczeństwa. Po piąte ambicje poznawcze socjologii lokują się w ogólnej teorii społeczeństwa, choć to trudne do osiągnięcia. Po szóste ogólność wyników socjologii oznacza ich uniwersalność i możliwość odniesienia do ludzi jako ludzi. Po siódme ostatecznym celem socjologii jest jednak dostarczenie takiego rozpoznania intelektualnego, które pozwoli na czynienie życia ludzi lepszym. Po ósme, socjologia kieruje rezultaty poznania do trzech grup: innych socjologów, decydentów i wszystkich ludzi. Po dziewiąte, socjologowie mają prawo do wartościowania i posługują się nim w swojej pracy naukowej, np. przy wyborze problemów badawczych czy interpretacji wyników badań, muszą natomiast zachować dystans i neutralność w procesie badań. Po dziesiąte wreszcie – socjologia nie może izolować się od innych nauk o człowieku i powinna korzystać z ich osiągnięć oraz dostarczać im własne (Sztompka 2012). Widzimy, że w tej propozycji mocno pracuje kategoria „pomiędzy”, co stanowi potwierdzenie otwartego charakteru tak pomyślanej istoty socjologii, przy zachowaniu związków z postpozytywistyczną wykładnią naukowości w połączeniu z humanistycznym wartościowaniem i eksponowaniem praktycznej użyteczności wytwarzanej wiedzy.

W kilku swoich publikacjach przedstawiłem sygnałnie zarys koncepcji pedagogiki jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej, zwracając szczególną uwagę na przedmiot badań, perspektywę poznawczą oraz idiom pedagogiki współczesnej, a także formułując postulat zintegrowania różnych nauk o wychowaniu/edukacji w ramach osobnej dziedziny nauk pedagogicznych (Kubinowski 2006; 2008; 2010; 2012; 2017; 2019).

Próbując dookreślić kategorię idiomu pedagogiki współczesnej, która może stanowić konstruktywną odpowiedź na różnorakie kryzysy cywilizacyjne, uważam, że jej misją jest nie tylko poznawanie rzeczywistych procesów wychowawczych i ich uwarunkowań, ale także wdrażanie idei edukacji prodemokratycznej i prohumanistycznej. „W konsekwencji chodzi o rozwijanie takiej wersji naukowości pedagogiki współczesnej, która nie poprzestanie na zobiektywizowanym czy konstruktywistycznym poznaniu, ale podporządkuje to poznawanie istocie myślenia i działania pedagogicznego, która nastawiona jest praktycznie na konstruktywną zmianę osobową” (Kubinowski 2012: 205). Tak rozumiana pedagogika lokuje się pomiędzy nauką, humanistyką, sztuką, etyką i działaniem; teoretycznością i praktycznością; faktycznością i potencjalnością; filozofią i empirią; opisem i wartościowaniem; diagnozą, prognozą i projektowaniem; doświadczeniem i wyobrażeniem; demokracją i powinnością; werbalizmem i zaangażowaniem; jednością i różnorodnością; refleksją i metodyką itd. (Kubinowski 2012: 207). W 2008 roku zaproponowałem, aby za badania pedagogiczne uznawać te, które spełniają dwa warunki. Po pierwsze chodzi o przedmiot badań, którym jest szeroko rozumiane wychowanie (edukacja, kształcenie, formowanie itp.) człowieka oraz jego różnorodne konteksty. A po drugie – o posługiwanie się w tych badaniach perspektywą pedagogiczną, która stanowi swoistą perspektywę poznawczą, obejmującą łącznie trzy poziomy dociekań:



- opis, analizę, interpretację, rozumienie/wyjaśnianie badanych zjawisk i procesów wychowawczych/edukacyjnych i ich kontekstów;
- ich wartościowanie humanistyczne przy założeniu, że humanizm jest kategorią dyskursywną, opartą na stosowaniu konstruktywnego relatywizmu aksjologicznego;
- odniesienie wyników badań i ich wartościowania do kategorii potencjalności człowieka/ludzi i jego/ich świata/światów, czyli poszukiwania i projektowania możliwej konstruktywnej zmiany proosobowej, prospołecznej, prodemokratycznej, prohumanistycznej, proekologicznej itd. (Kubinowski 2008: 48–49).

Kuroda Masasuke (1987) jest autorem poszerzenia klasyfikacji Wilhelma Windelbanda na nauki nomotetyczne i idiograficzne o grupę nauk idiomodyficzy. Te ostatnie skupiają się na synergii poznania i zmieniania rzeczywistości (Masasuke 1987). Wobec powyższego pedagogika jako nauka może pełnić przynajmniej trzy różne funkcje: nomotetyczną, idiograficzną i idiomodyficzną, co znajduje odzwierciedlenie w złożonym i dynamicznym „kalejdoskopie” badań pedagogicznych. Rozwijając prymarne założenie o pedagogice jako humanistyczno-społecznej nauce stosowanej, można wskazać charakterystyczne rodzaje badań pedagogicznych, osadzonych metodologicznie w naukach humanistycznych (np. dociekania filozoficzne, badania istotnościowe, studia teoretyczne, badania historyczne myśli pedagogicznej i wychowania/edukacji, badania porównawcze, studia kulturowe i edukacyjne, pedagogiczne badanie tekstów kulturowych, analiza dyskursu, dociekania metodologiczne, futurologia edukacyjna, dociekania metapedagogiczne); w naukach społecznych (np. badania eksperymentalne, quasi-eksperymentalne, korelacyjne, sondażowe, (auto)biograficzno-narracyjne, etnografia, studium przypadku/przypadków, fenomenografia, badania fokusowe, badania wizualne, teoria ugruntowana, analiza konwersacyjna, badania internetowe, autoetnografia); w naukach stosowanych (np. badania w działaniu, badania wdrożeniowe, ewaluacyjne, interwencyjne, transformacyjne, emancypacyjne, zaangażowane, badania projektujące i prognostyczne).

Współczesna pedagogika uprawiana jest z zastosowaniem różnych paradygmatów, w tym: pozytywistycznego, postpozytywistycznego i ostatnio także neopoztywistycznego; interpretatywnego, konstruktywistycznego; paradygmatu teorii krytycznej i jej pochodnych; partycypacyjnego; postkolonialno-autochtonicznego czy najnowszego – interseksjonalno-postantropocentrycznego (Kubinowski 2017: 20–24). Różnice pomiędzy tymi paradygmatami są przeważnie zasadnicze w zakresie podstawowych aksjomatów, stąd też trudno spodziewać się, że kiedykolwiek uda się powszechnie uzgodnić wystandardyzowany, ujednolicony, obowiązujący wszystkich kanon metodologii badań pedagogicznych. Kluczowa pozostaje zasada adekwatności zastosowanej metody badawczej w stosunku do postawionego problemu badawczego. Ważniejsze jednak od czystości i poprawności metodologicznej są dokonania badawcze przynoszące istotne korzyści poznawcze i przyczyniające się do kreowania lepszego świata dla wszystkich.

## Kluczowe warunki instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji nauki

Pedagogika sztuki jako (sub)dyscyplina nauk pedagogicznych jest dopiero w załóżkowej fazie manifestowania swojej obecności i ugruntowywania w świecie Akademii, choć oczywiście studia historyczne, dociekania teoretyczne, badania empiryczne i opracowania metodyczne dotyczące relacji sztuki i wychowania/edukacji prowadzone są już od dawna. Nie stanowi jednak celu niniejszego opracowania zaprezentowanie tego dorobku w Polsce i na świecie. Przed przedstawieniem zarysu proponowanego, komplementarnego modelu pedagogiki sztuki jako (sub)dyscypliny naukowej przywołajmy w tym miejscu kluczowe warunki instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji nauki.

Teresa Hejnicka-Bezwińska, opierając się na definicji nauk w aspekcie instytucjonalnym autorstwa Włodzimierza Kryszewskiego, wymieniła następujące kryteria instytucjonalne przydatne w opisie procesu powstawania dyscyplin naukowych, a mianowicie:

1) tworzenie stosownych stanowisk w uniwersytetach (zatrudnianie na stanowisku profesora) do pełnienia ról związanych z działalnością naukową i dydaktyczną w pewnym obszarze wiedzy; 2) tworzenie jednostek organizacyjnych do kształcenia studentów w ramach określonego kierunku studiów, odpowiadających danej dyscyplinie naukowej; 3) tworzenie agend umożliwiających upowszechnianie wiedzy naukowej oraz dyskursy naukowe (Hejnicka-Bezwińska 2008: 77).

Natomiast kryteria funkcjonalne i treściowe nauki, powiązane z procesem dyscyplinaryzacji, obejmują – zdaniem tej autorki – przede wszystkim takie aspekty, jak:

1) określenie problematyki badawczej, 2) zbudowanie stosowanej do tej problematyki mapy pojęciowej, 3) uzyskanie wśród depozytariuszy konsensusu w sprawie paradygmatu (paradygmatów) naukowego oraz założeń i perspektyw poznawczych dopuszczalnych w procesie wytwarzania wiedzy naukowej [...]. Pytanie o dyscyplinę naukową w aspekcie funkcjonalnym jest pytaniem o stopień respektowania w działalności poznawczej (w badaniach) strategii, reguł i zasad obowiązujących w danym czasie dla tego zakresu wytwarzania wiedzy naukowej. Dotyczy zatem nie tylko metod stosowanych w badaniach, ale także wykorzystywanego zaplecza filozoficzno-teoretycznego (kontekstu odkrycia), obowiązujących reguł rozumowania (wyjaśniania i uzasadniania) oraz przekazywania uzyskanych wyników badań, a także ich wdrażania (Hejnicka-Bezwińska 2008: 77–78).

Odnosząc te kryteria do projektowanej pedagogiki sztuki jako (sub)dyscypliny naukowej oraz analizując aktualny stan spełnienia powyższych warunków w polskich uniwersytetach na początku XXI wieku, należy przede wszystkim odnotować cztery kluczowe fakty. Po pierwsze podjęte na początku lat 20. XXI wieku starania o ukon-

stytuowanie pedagogiki sztuki jako (sub)dyscypliny naukowej w Polsce są kolejną już próbą tego rodzaju, dziś podejmowaną przez trzecią i czwartą generację polskich pedagogów akademickich zainteresowanych relacjami między sztuką a wychowaniem/edukacją. Zaproponowana przeze mnie nazwa „pedagogika sztuki” zrodziła kontrowersje w tym środowisku i wymaga negocjacji, uzgodnień, uzasadnień. Za fakt inicjalny uznać można powołanie w strukturze Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN Sekcji Pedagogiki Sztuki pod koniec 2020 roku. Stanowi ona jedynie załączek perspektywicznej integracji całego środowiska – nielicznego, rozproszonego, osłabionego, skupionego na wąskich zakresach tematycznych. Jednak pierwszy krok został wykonany, co pozwala na względny optymizm co do przyszłości. W 2021 i 2023 roku odbyły się dwie ogólnopolskie (jedna z udziałem gości zagranicznych) konferencje naukowe, współorganizowane przez Sekcję Pedagogiki Sztuki: pierwsza dotyczyła roli sztuki w czasach trudnych, a druga – edukacji przez sztukę dla pokoju. Były to kolejne ważne kamienie milowe na drodze do starań o instytucjonalizację i dyscyplinaryzację.

Po drugie, uwzględniając dłuższą perspektywę czasową, należy odnotować w polskich uniwersytetach wyraźny regres uprawiania badań naukowych, działalności publikacyjnej, wydawania czasopism naukowych, organizowania konferencji naukowych, kształcenia studentów czy funkcjonowania ośrodków akademickich w postaci jednostek uczelni dedykowanych zagadnieniom relacji między sztuką a wychowaniem/edukacją. Mimo to można wskazać nieliczne czasopisma, katedry, ośrodki itd., które kontynuują te prace oraz podejmują nowe problemy i projekty badawcze. Zakres ten wymaga jednak znacznego wsparcia i wyraźnego rozwoju.

Po trzecie regresowi w sferze nauki i szkolnictwa wyższego towarzyszy w tej samej dłuższej perspektywie czasowej regres aplikacji edukacji artystycznej w polskim szkolnictwie publicznym wszystkich szczebli. Bardziej optymistycznie sytuacja wygląda w tym samym zakresie w edukacji pozaformalnej. Dzieci i młodzież okazują olbrzymie zainteresowanie praktykowaniem sztuki w różnych formach, ale nie jest to w Polsce obecnie doceniane i wykorzystywane w ramach lekcji szkolnej w należyтым zakresie. Po czwarte wreszcie – intensywny rozwój teorii wychowania estetycznego w Polsce w okresie PRL-u skutkował wieloma ważnymi naukowo publikacjami, jednak dziś są one już w większości nieaktualne. Brakuje przede wszystkim choćby skróտowego podręcznika akademickiego z tego zakresu, uwzględniającego kontekst XXI wieku z wyzwaniem na przyszłość. Nieliczne są także publikacje monograficzne dotyczące wybranych obszarów tematycznych. Podobnie rzecz się ma ze studiami i badaniami naukowymi w przebogatej palecie problematyki badawczej relacji sztuki i wychowania/edukacji, jej poszczególnych dziedzin, gatunków, konwencji, idiomów itd. Brakuje też spojrzenia inter- i transdyscyplinarnego na te zagadnienia, wyartykułowanego w postaci szerszego opracowania w postaci monografii zbiorowej, która uwzględniałaby polskie realia oraz perspektywę międzynarodową. Konkludując, polscy pedagodzy sztuki obecnej doby mają przed sobą jeszcze długą drogę, połączoną z wieloma wysiłkami w kierunku instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji. Czy kiedyś do tego faktycznie dojdzie, pozostaje na razie pytaniem prospektywnym.

## Myśl naukowa Elliota W. Eisnera jako źródło inspiracji proponowanego modelu pedagogiki sztuki

Elliot W. Eisner (1933–2014) – amerykański pedagog sztuki, badacz i metodolog jakościowy, przewodniczący American Educational Research Association, współtwórca metody edukacyjnych badań przez sztukę, autor propozycji nazwy „*educology*” dla nauki o edukacji, autor wielu publikacji poświęconych relacjom sztuki i edukacji oraz terapii – w latach 70. XX wieku zaproponował, nadal mało znaną w naszym kraju, koncepcję edukacyjnego koneserstwa i edukacyjnej krytyki, stanowiącą adaptację i rozwinięcie na gruncie pedagogicznym idei koneserstwa i krytyki artystycznej (Eisner 1976). Koncepcja ta, a szerzej – myśl naukowa Elliota W. Eisnera dotycząca wielorakich związków sztuki z edukacją i nauką, stała się głównym źródłem inspiracji proponowanego tu modelu pedagogiki sztuki. Stanowi bowiem pomost między wielowiekowymi tradycjami praktyki i teorii wychowania estetycznego (do sztuki i przez sztukę), intensywnie rozwijanej także w Polsce w XX wieku, a aktualnie podejmowaną próbą wyodrębnienia w dziedzinie nauk pedagogicznych pedagogiki sztuki jako dyscypliny naukowej.

Sztuka dla Eisnera stała się istotnym punktem odniesienia w poszukiwaniu adekwatnych sposobów poznawania i rozumienia praktyki edukacyjnej. Badacz edukacji, podobnie jak koneser sztuki, powinien dostrzegać kompleksowość i odróżniać jakości, subtelności, niuanse obserwowanych zjawisk. Aby było to możliwe, powinien kształcić swoją percepcję i poszerzać własne doświadczenie. Badacz edukacji, podobnie jak krytyk sztuki, może pomagać innym dokładniej widzieć i lepiej rozumieć te zjawiska. W tym celu powinien powiększać zasoby swojej wiedzy i umiejętności analitycznych, a także doskonalić sposoby wyrażania swoich opinii. Koneser musi mieć pogłębioną świadomość różnych jakości, aby uprawiać użyteczną i konstruktywną krytykę. Nie przyjmuje ona nigdy formy kategorycznej oceny, a całe badanie jest zawsze realizowane w ścisłej współpracy ze wszystkimi osobami uczestniczącymi w danym procesie czy sytuacji. Koneserstwo edukacyjne w wypadku badania szkolnictwa obejmuje głównie pięć podstawowych zakresów, a mianowicie: cele kształcenia, formy organizacyjne, program kształcenia, metodykę pracy wychowawczej oraz ocenianie szkolne. Z kolei krytyka edukacyjna to przede wszystkim: opis, interpretacja, ewaluacja i tematyzacja, czyli wyodrębnianie i uzasadnianie cech istotnych i kluczowych aspektów. Celem tak rozumianych badań jest nie tylko poszerzenie możliwości rozumienia praktyki edukacyjnej, głównie przez wykorzystanie różnych sposobów poznawania rzeczywistości oferowanych przez sztukę, ale także aktywne uczestniczenie w jej naprawie dla dobra i rozwoju wszystkich podmiotów w nią zaangażowanych (Eisner 1998: 63–106).

Warto w tym miejscu zwrócić dodatkowo uwagę na tradycję edukacyjnych badań przez sztukę. Idea *arts based research* opiera się na synergii poznania naukowego i artystycznego w ramach wszystkich etapów postępowania badaw-

czego nastawionego na pogłębione rozumienie zjawisk humanistycznych i społecznych, w tym edukacyjnych. Badania tego typu polegają na wykorzystaniu poznawczego potencjału różnych dziedzin sztuki i przejawów aktywności artystycznej w diagnozowaniu, rozumieniu i interpretowaniu aktualnych, istotnych problemów. Badacz posługujący się tą metodą powinien posiadać podstawowe kompetencje w zakresie rozumienia i uprawiania wybranej dziedziny artystycznej, aby móc efektywnie łączyć w swoich projektach badawczych role artysty, badacza, animatora aktywności artystycznej uczestników (Kubinowski 2013: 207–208). Tom Barone i Elliott W. Eisner (2012) przedstawili rozbudowane uzasadnienie potrzeby większego wykorzystywania edukacyjnych badań przez sztukę. Ich zdaniem ludzie od wieków wymyślali i wymyślają różnorodne formy reprezentacji, aby opisać i rozumieć świat na tyle sposobów, na ile może być on przedstawiany. Każda z tych form reprezentacji posiada własne ograniczenia i stwarza wiele możliwości. Celem edukacyjnych badań przez sztukę jest raczej podnoszenie istotnych kwestii i inicjowanie dyskusji aniżeli narzucanie ostatecznych znaczeń. Takie badania są bowiem w stanie uchwycić i wyrazić różnorodne znaczenia, przy tym nie zajmują się pomiarem. Z uwagi na bogactwo sztuk i ich odmian stwarzają wachlarz możliwości odnalezienia adekwatnych form poznania w naukach pedagogicznych. Posługiwanie się tą metodą wymaga odpowiedniego kształcenia badaczy edukacyjnych. Badania przez sztukę nie służą jednak wyłącznie edukatorom artystycznym i profesjonalnym artystom. Ich metodologia i metodyka zakłada możliwość generalizacji na podstawie jednego przypadku. Celem badań przez sztukę nie jest zastępowanie innych metod badawczych, ale poszerzenie palety możliwości metodycznych, służących adekwatnemu rozwiązywaniu problemów badawczych. Wykorzystywanie ekspresyjnych właściwości wybranego medium artystycznego jest jednym z prymarnych sposobów, w jakich edukacyjne badania przez sztukę uczestniczą w rozumieniu człowieka (Barone, Eisner 2012: 164–172).

## Proponowany model pedagogiki sztuki

Uwzględniając powyższe przesłanki, proponuję posługiwanie się nazwą „pedagogika sztuki” na określenie nowej (sub)dyscypliny nauk pedagogicznych, przy założeniu, że pedagogika jest humanistyczno-społeczną nauką stosowaną, uprawianą wieloparadygmatycznie.

W wymiarze ontologicznym możemy wyróżnić trzy zakresy przedmiotu badań proponowanej tu pedagogiki sztuki. Zakres szeroki to badanie relacji sztuki w ogólności oraz poszczególnych sztuk w stosunku do wychowania/edukacji wraz z różnorodnymi kontekstami tych relacji. Identyfikowanie i poznawanie owych relacji dokonywać się może w sytuacjach formalnej, nieformalnej i pozaformalnej edukacji w różnych kontekstach społecznych, kulturowych, egzystencjalnych, ekologicznych, psychicznych, ekonomicznych itd. Zakres średni przedmiotu badań oznacza w tej

propozycji badanie wychowania do sztuki i przez sztukę oraz towarzyszących obu tym procesom różnorodnych kontekstów. Korzystając z dorobku teorii wychowania estetycznego, niezbędne jest dziś uaktualniające spojrzenie i rozumienie świata sztuki XXI wieku i jej potencjałów wychowawczych, bez postawy pouczającego estety i z większą otwartością na nowe zjawiska artystyczne. No i wreszcie – wąski zakres przedmiotu badań pedagogiki sztuki obejmowałby edukację artystyczną w szkolnictwie powszechnym oraz artystycznym, kształcenie zarówno amatorów, jak i profesjonalistów, metodykę i funkcje tego kształcenia, a także jego organizację w Polsce na tle innych krajów.

W wymiarze epistemologicznym proponuję bezpośrednie przełożenie proponowanej przeze mnie perspektywy poznawczej pedagogiki w ogólności na specyfikę przedmiotową pedagogiki sztuki jako jej subdyscyplinę. Przy czym proponuję posłużenie się tu terminologią zaproponowaną przez Eisnera. Zatem pierwszy poziom owej perspektywy stanowiłoby konceserstwo edukacyjne i artystyczne, czyli kompetentne badanie ze znanstwem, z uwzględnieniem idiomatyki i wrażliwością estetyczną. Na drugim poziomie znalazłaby się krytyka edukacyjno-artystyczna, czyli humanistyczne wartościowanie z wykorzystaniem zasady konstruktywnego relatywizmu aksjologicznego badanych przejawów aktywności, zjawisk, procesów edukacji przez sztukę. Na trzecim zaś poziomie chodziłoby o uwzględnienie kategorii potencjalności edukacyjno-artystycznej każdego człowieka i poszukiwanie z tej pozycji problemów badawczych oraz możliwości poznawczego ich rozwiązywania.

W wymiarze metodologicznym, znów analogicznie do nauk pedagogicznych w ogólności, w proponowanym modelu pedagogiki sztuki owocne zastosowanie znaleźć mogą metody badawcze wywodzące się z nauk humanistycznych, społecznych i stosowanych oraz ich oryginalne hybrydy. Za szczególnie ważną w tym kontekście uznaję jedną z metod badań jakościowych, jaką są edukacyjne badania przez sztukę. Podobnie jak w całej pedagogice, także i pedagogika sztuki może pełnić funkcje: nomotetyczną, idiograficzną i idiomodyficzną, przykładowo – gdy empirycznie z zastosowaniem wystandaryzowanych narzędzi pomiarowych staramy się udowodnić wpływ uprawiania wybranej dziedziny czy rodzaju sztuki na rozwój konkretnych cech osobowych albo gdy opisujemy zaobserwowane i etnograficznie udokumentowane przejawy efektywnej działalności edukacyjnej z zastosowaniem sztuki w szkole lub poza nią, albo gdy poprzez działania animacyjne z jednej strony wprowadzamy konstruktywne zmiany w danych środowisku, a z drugiej empirycznie dokumentujemy przebieg i efekty tych zmian. Projekty badawcze z zakresu pedagogiki sztuki mogą być z powodzeniem osadzone na założeniach różnych paradygmatów naukowych, co wzbogacić może paletę konstruowanej w ten sposób wiedzy o relacjach między sztuką i wychowaniem/edukacją.

Dopełnieniem mojej skrótovej propozycji jest zamysł struktury podręcznika akademickiego, przygotowanego zespołowo pod roboczym tytułem *Wprowadzenie do pedagogiki sztuki*. Oto proponowana przeze mnie ramowa struktura tego perspektywicznego podręcznika:

Zestawienie 1. Propozycja struktury podręcznika *Wprowadzenie do pedagogiki sztuki*

**Część I. Podstawy pedagogiki sztuki**

1. O istocie sztuki oraz jej źródłach, rodzajach, funkcjach i przemianach w perspektywie pedagogicznej
2. Komplementarny model pedagogiki sztuki jako (sub)dyscypliny naukowej
3. Pedagogika sztuki w kalejdoskopie wielodyscyplinarności, interdyscyplinarności i transdyscyplinarności naukowej
4. Sztuka i edukacja jako przedmiot studiów i badań pedagogicznych w perspektywie historyczno-porównawczej
5. Edukacyjne badania przez sztukę: konteksty metodologiczne
6. Pedagogika sztuki wobec wyzwań przyszłości – kluczowe problemy

**Część II. Subdyscypliny pedagogiki sztuki**

7. Pedagogika muzyki
8. Pedagogika sztuk plastycznych
9. Pedagogika literatury
10. Pedagogika teatru
11. Pedagogika tańca
12. Pedagogika filmu
13. Pedagogika multimediów i sztuki cyfrowej
14. Pedagogika sztuki hybrydowej

**Część III. Pedagogika sztuki w wymiarze instytucjonalnym i osobowym**

15. Edukacja przez sztukę w szkole i poza szkołą
16. Arteterapia i artyfikacja
17. Amatorski ruch artystyczny
18. Szkolnictwo artystyczne
19. Instytucje sztuki profesjonalnej
20. Artyści jako pedagodzy publiczni – artywizm

Źródło: opracowanie własne.

## Podsumowanie

Pedagogika sztuki jest dopiero na etapie tworzenia w naszym kraju. W innych krajach też nie jest traktowana jako osobna, dobrze ugruntowana (sub)dyscyplina naukowa. Przeważnie tę kategorię kojarzy się z działalnością praktyków, którzy starają się działać prorozwojowo w różnych środowiskach, wykorzystując przebogate medium sztuki i aktywności artystycznej. Podejmujemy próbę reintegracji i nowej integracji doświadczonego i początkującego grona badaczy relacji sztuki i wychowania/edukacji – z myślą o wzmocnieniu obecności, roli i znaczenia sztuki i jej konkretnych przejawów we wspomaganiu rozwoju człowieka/ludzi i ich świata/światów wobec wyzwań XXI wieku, połączonych z różnorodnymi kryzysami, ale i nadziejami. Sztuka ma moc edukacyjną i tę moc wyzwalają z powodzeniem praktycy edukacji przez sztukę w szkole i poza szkołą. Wydaje mi się, że warto wzmocnić wobec tego podstawy naukowe tych starań i dokonać poprzez rozwijanie pedagogiki sztuki jako (sub)dyscypliny naukowej.

## Bibliografia

- American Educational Research Association (2006) *Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publications*, „Educational Researcher”, t. 35, nr 6, s. 33–40, <https://doi.org/10.3102/0013189X035006033>.
- American Educational Research Association (2009) *Standards for Reporting on Humanities-Oriented Research in AERA Publications*, „Educational Researcher”, t. 38, nr 6, s. 481–486, <https://doi.org/10.3102/0013189X09341833>.
- Barone T., Eisner E. W. (2012) *Arts Based Research*, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington, Sage Publications.
- Eisner E. W. (1976) *Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation*, „The Journal of Aesthetic Education”, t. 10, nr 3–4, s. 135–150, <https://doi.org/10.2307/3332067>.
- Eisner E. W. (1998) *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Upper Saddle River, Merrill.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008) *Pedagogika ogólna*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kubinowski D. (2006) *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna w: Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 171–180.
- Kubinowski D. (2008) *Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej w: Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 47–56.
- Kubinowski D. (2010) *Metodologia spod znaku  $\chi^2$  a humanistyczna tożsamość pedagogiki w: Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K. J. Szmidt (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 79–90.
- Kubinowski D. (2012) *Idiom pedagogiki współczesnej w: Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, t. 1, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 196–213.
- Kubinowski D. (2013) *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin, Wydawnictwo Makmed.
- Kubinowski D. (2017) *Badania pedagogiczne w „kalejdoskopie” paradygmatów, orientacji, podejść, metod nauk humanistycznych, społecznych i stosowanych w: Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, D. Kubinowski, M. Chutorąński (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 15–24.
- Kubinowski D. (2019) *Metodologia badań pedagogicznych między normatywnością a opisowością w: Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, S. Pasikowski (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 79–90, <https://doi.org/10.18778/8142-715-9.04>.
- Masasuke K. (1987) *Trzy typy nauk: nomotetyczne, idiograficzne oraz „idiomodyczne”*, tłum. M. Kawecki, „Colloquia Communia”, t. 30–31, nr 1–2, s. 33–35.
- Rubacha K. (2021) *Warunki kierujące rozwojem metodologii badań w naukach pedagogicznych. Teoretyczność i praktyczność badań*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. XII, nr 1(34), s. 11–25, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8452>.
- Sztompka P. (2012) *Dziesięć tez o socjologii*, „Nauka”, nr 4, s. 7–15.



## O Autorze

Dariusz Kubinowski – profesor nauk społecznych, pedagog kultury, autor ponad 180 publikacji naukowych z zakresu pedagogiki kultury, (etno)choreologii, metodologii jakościowych badań pedagogicznych, edukacji międzykulturowej, animacji kultury.

Dariusz Kubinowski – professor of social sciences, pedagogue of culture, author of over 180 scientific publications in the field of culture pedagogy, (ethno)choreology, methodology of qualitative educational inquiry, intercultural education, animation of culture.



Krystyna Pankowska\* 

## On Laughter and Its Community Functions in Social Life and Art. Considerations From an Anthropological and Pedagogical Perspective

### Abstract

The aim of the study which adopts an anthropological and pedagogical perspective is to reflect on the community functions of art that uses comedy eliciting laughter. The subject of interest is therefore comedy-related laughter perceived as a socio-cultural phenomenon. The article examines various forms of comedy that cause laughter, and discusses their conditions and transformations. Selected examples from the field of art (literature, theater, film, visual arts) are used for exemplification. The considerations presented in the text arose from the questions about the reasons for the marginal interest in comedy and laughter, including in its community functions, in the theory of aesthetic education and in the contemporary discourse of art pedagogy.

**Keywords:** art, community, comedy, laughter, education.

### Wokół śmiechu i jego funkcji wspólnotowych w życiu społecznym i w sztuce. Rozważania z perspektywy antropologiczno-pedagogicznej

#### Abstrakt

Celem opracowania, w którym przyjęta została perspektywa antropologiczno-pedagogiczna, jest namysł nad wspólnotowymi funkcjami sztuki posługującej się komizmem, skłaniającym do śmiechu. Przedmiotem zainteresowania jest zatem śmiech związany z komizmem jako zjawiskiem społeczno-kulturowym. W artykule poddawane są oglądowi różne formy komizmu wywołujące śmiech, ukazane zostały także ich uwarunkowania i przemiany. Wybrane przykłady z obszaru sztuki (literackie, teatralne, filmowe, plastyczne) posłużyły egzemplifikacji wyводу. Przedstawione w tekście

\* University of Warsaw.

Article received: 18.10.2023; accepted: 8.01.2024.

rozważania zrodziły się z pytania o powody marginalnego zainteresowania komizmem i śmiechem, w tym w funkcji wspólnotowej – w teorii wychowania estetycznego i we współczesnym dyskursie pedagogiki sztuki.

**Słowa kluczowe:** sztuka, wspólnota, komizm, śmiech, edukacja.

Laughter has a deep philosophical meaning; it is one of the essential forms of the truth concerning the world as a whole, concerning history and man; it is a peculiar point of view relative to the world; the world is seen anew, no less (and perhaps more) profoundly than when seen from the serious standpoint; that is why in great literature (which at the same time deals with universal problems) laughter has the same rights as seriousness; certain essential aspects of the world are accessible only to laughter.

Bachtin (1975: 137)

## Introduction

The considerations presented in the text arose from the question of the reasons for the marginal interest in comedy and laughter, also in its community function, in the theory of aesthetic education and in the contemporary discourse of art education. Pedagogical sciences generally deal with serious problems, especially the transmission and acquisition of knowledge and preparation for work, while it is less common for treatises and reflections to deal with lighter topics such as laughter and comedy. With regard to the latter, Maria Dudzikowa's work *Osobliwości śmiechu uczniowskiego* [*Peculiarities of Students' Laughter*], represents an exception – an indication of the presence of humor within the walls of the school, a remarkable analysis of social relationships in the school classroom, created through the prism of laughter (Dudzikowa 1996). Laughter as a method of working with students is sometimes used in play pedagogy, as it is a natural form of expression that is inextricably linked to play. The themes of laughter and humor also appear in works on therapeutic topics (Desgagnes 2008, Wojtaszak 2014), also in relation to school and student therapy. In the classroom, the student is under constant pressure, while laughter, which allows a view of reality from a certain distance, restores mental balance, relieves stress and fulfills cathartic functions.

Kazimierz Żygulski explains the cathartic function of comedy and the need for collective laughter as follows:

The emergence of a laughter community eliminates the accumulated tensions, frictions and dissatisfaction that inevitably arise in social life at every organizational level and in all forms. [...] Comedy has a cleansing effect, while it is entertaining, it combines this effect with satisfaction, mental relaxation – even if only for a short time (Żygulski 1985).

## Laughter in humanistic thinking

Laughter, understood as a physiological process that regulates the effects of tension in the body, can be viewed psychologically as a defense mechanism. As considered in this study, it is also an essential element of human communication in anthropology and sociology. In fact, as humans have evolved as social beings, laughter, a physiological activity, has evolved into a communicative expression in the field of cultural functioning and thus represents an intellectual way of interacting with the environment. Laughter is a specific phenomenon of human nature, which belongs to the body as an activity, but at the same time relates to symbolic reality; laughter is expressed by those who understand the meaning of words or certain behaviors.

The topic of comedy and laughter has been examined countless times over the centuries in the context of emotions, audience attitudes, the mechanisms that lead to laughter, and its effects. The themes of laughter and the comedy that is inextricably linked to it have appeared in humanistic thought since ancient times. The positions of the thinkers are as interesting as they are diverse. Plato, for example, recognized the destructive nature of laughter and expelled from his state the comedians who provoked laughter. Aristotle, on the other hand, who valued humor as a social virtue, believed that laughter belonged only to people and only characterized them, which is why he gave it an important status. The continued importance of the topic is demonstrated by the fact that later thinkers such as Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, Arthur Schopenhauer, Henry Bergson and many others commented on it. Schopenhauer, for example, believed that laughter was a reaction to the incompatibility between a concrete object and an abstract concept related to it but distinct from it. Bergson (1995) described laughter as a reaction to the discrepancy that arises between intentional human actions and independent behavior of a mechanical nature. He also saw laughter as a means of breaking down barriers between people. In the 20th century, Mikhail Bakhtin and Helmuth Plessner, among others, dealt with the problem of laughter. In interesting reflections on medieval and Renaissance culture, Bakhtin (1975) linked laughter to popular culture/carnival as a contrast to the oppressive feudal culture. Plessner (2004) wrote about laughter in the context of two extreme forms of human existence: laughter and crying. The theme also appears in the reflections of Polish thinkers, including Leszek Kołakowski, who argues that laughter is generally associated with a feeling of joy, so he points to its relaxing effect in extreme situations, but also observes malicious or mocking laughter which hurts. The laughter encoded in art is also the subject of consideration in the field of recent philosophical aesthetics, in Poland, among others, in the thought of Bohdan Dziemiński (1967). Embedded in important categories such as comedy, which is intended to amuse and convey a feeling of cheerfulness, it meets the playful nature of humans. Even through a superficial examination, it is clear that the topic of laughter is viewed from different perspectives, is not clear-cut, and also causes a lot of controversy. However, most positions associate laughter with a positive effect and indicate that it relieves mental tension, relaxes, performs cathartic functions, and integrates the community.

## The comic sister of tragedy

Comedy – both in the world and in art – is a phenomenon that has always been present. Its first links with art are found in ancient forms of community of people revealed, for example, during merry feasts, associated with processions, dancing, singing, playing.

Laughter has been anchored in comedy since antiquity. The ancient Greeks noted that tragedy must always be accompanied by its comic sister. But while tragedy was in its essence unchanging and eternal, the face of comedy was not fixed once and for all, but it constantly changes its meaning. The great Greek tragedies are constantly shown on the stages of theaters, their problems are universal and still relevant, but the same cannot be said about comedies. Very few of the classical comedies have survived to this day, especially the works of Aristophanes, the father of comedy in ancient Athens. The few attempts in recent years to stage Aristophanes' comedies on the Polish stage have not met with particular interest among audiences. A more interesting attempt was a modernized version of *The Birds* performed in Lublin in 2005; it was about solving the problem of fanaticism. The performance was enriched choreographically and musically. Mixed in it were:

organ, jazzy trumpet and country bagpipes (Lubusz goat). Bach, DJ and folk wedding song. [...] Precisely composed choreography – especially group choreography – and clowning. Dancing-like dances and elements of acrobatics. Realistic and symbolic gestures. The aesthetics of kitsch and the aesthetics of today's street: coats, suits and bird feathers on the hat. Greek songs reconstructed from two-thousand-year-old papyri and their hip-hop remixes (Wichowska 2006).

This gave the performance a contemporary setting that appealed more easily to today's audiences. This is because the criteria for comedy vary depending on the situation and era; while they point to enduring features that have always been present in people's lives, they also largely reflect sociocultural changes.

Laughter in art primarily reflects reactions to various anomalies in human nature. The characters they embody are funny people. The clumsiness they commit, their strange habits and behaviors, and the situations they find themselves in become the subject of laughter. The characteristics of a fool, a hypocrite, a miser, an envious person provide a pretext for specific – through laughter – stigmatization.

The universality of these qualities, the appearance of similar vices over the millennia, their exploitation through art, including comic art, makes one believe that comedy is essentially a legitimate attitude, a reaction, an answer to the weaknesses of human nature is. It is a transhistorical, eternal phenomenon (Żygulski 1985: 268).

Thus, we have in art a constant procession of laughter-inducing lunatics, people stricken with stupidity, greed, malice, etc., and the educational function is to train the ability to interpret them contextually.

## Comedy underestimated in the theory of aesthetic education

Laughter in art triggers the commonality of experience, unites the participants of the collective thanks to specific communication codes, helps to understand reality, therefore has important pedagogical functions and should also be present in the theory of aesthetic education. However, there are basically no references to comedy in this theory; the topic of laughter is rather ignored. Although Stefan Szuman, a pioneer of aesthetic education in Poland, writes:

Life can also become the subject of a funny comedy if the artist in their work conveys to viewers and listeners an image of reality that can amuse them and cheer them up, with his quirky and carefree manner and the humor that radiates from it (Szuman 2008: 252),

but he only assigns educational value to so-called serious art:

True art deals with serious matters, because it is a matter of being. It looks for a "human being" – in a human being. It is not there to amuse and entertain anyone (Szuman 2008: 246).

In accordance with the above statement, he devotes a lot of space to tragedy and avoids art with a comic touch or such elements.

Similarly, Irena Wojnar, the creator of the theory of aesthetic education, defines art through its function in the following way:

Art is the sublimation of life through the transmission of values that are concretized through great works of art, spiritual values humanistic in nature, ensuring the continuity and identity of culture, expressing the "human human being," being "the measure of all things," sensitive, noble, capable of heroic deeds (Wojnar 1984: 22).

Wojnar's concept of education through art is more interested in the problems of tragic humanism than in comedy and learning through laughter and play. When she writes about the great Greek playwrights, she consistently mentions Aeschylus, Sophocles, or Euripides, but does not mention the ancient comedian Aristophanes. Even when she writes about Polish Romantics, she includes Mickiewicz, Słowacki and Norwid, but no longer mentions Fredro. Because according to Wojnar, art should sublimate and elevate people primarily through understanding the dramatic or even tragic content. That is why she only occasionally mentions joy-giving art, for example when she talks about the Middle Ages:

An important element of social life was a folk festival, combined with ceremonies organized by primitive and ancient societies, a festival – as a community of experiences, which manifest the joy of life (Wojnar 1984: 93).

Here she is referring to a simple form of playful laughter, free from intellectual and sublimating aspirations.

Thus, laughter, or more precisely comic or satirical works that evoke it, combined with simpler, playful behavior, found no place in classical education through art and no significant pedagogical potential was directly perceived in them. And yet: "laughter too can sometimes be a teaching when you make fun of vices, not people," wrote Ignacy Krasicki in V. Book of *Monachomachia* (1985). The criteria for comedy and ridicule are of course given, changeable, but what is unchangeable is human nature, in which laughter is an encoded element, as is the need for this form of expression in the context of social functioning, i.e. the need for community. Regardless of the omission of the function of comedy in the theory of aesthetic education, introduction to the laughter community occurs in the process of socialization from the child's earliest years.

## **Bringing laughter into communities through the socialization process**

In ancient China, it was believed that a child gained its soul when it smiled for the first time – only then was it given a name. This metaphor points to the importance of laughter in the acquisition of human qualities. Laughter, which fulfills important communicative and integrative functions and builds a culture of social interaction, is also important for the personal development of the individual, as it is one of the child's first reactions to external stimuli and represents an element of the formation of their personality. The different phases of child development are linked to the development of humor and the ability to express oneself through laughter. From the first years of life onwards, the ability to participate in laughter communities also develops. Of course, this ability does not develop spontaneously, but is an important part of the socialization process in which the child is taught to correct their behavior and respond with laughter in accordance with accepted social norms. The function of the educational environment is to point out what is not acceptable to laugh at or what is inappropriate. Education is therefore directly related to social rules and norms, such as the prohibition of laughing at the old, the disabled and the sick, or the prohibition of laughter that causes suffering to others.

A the child grows [writes Żygulski], as they master language and understand the world around them, laughter becomes more and more a cultural response defined by the nature of the nurturing environment (Żygulski 1985: 201).

The earliest childhood community of laughter is limited to the immediate family; the intervention has the character of an internalization of intergenerational transmission. As the child grows, the laughter communities expand to include friend circles. The school as a peer environment plays an important role in the various manifestations and mechanisms of community comedy. The space for the formation of laughter communities is now also the media, which exerts an in-

creasing influence on the formation of a sense of humor and the entry of people, including young people, into certain community circles. Laughter communities also differ according to social roles. Each of these roles and the area in which they are performed (family, social, professional, etc.) determine different behaviors. Everyone also has a different laughing convention. It is therefore clear that the environments in which a child lives differ in terms of the norms and behavior patterns conveyed. However, laughter in its various forms fulfills integrative functions, uniting and characterizing both small and large social groups.

Cultural researchers say that precisely:

the process of human socialization and later life in society is associated with participation in typical laughter communities. Such participation is an important part of overall participation in collective life, in culture. Whoever, in one or another phase of life, does not belong to a laughing community, is always – at least in a certain sense – alienated, their behavior, regardless of the reasons, is viewed by the collective in which they live and act as one that deviates from the norm, often stigmatized (Żygulski 1985: 196).

Bogdan Dziemidok further argues that laughter and the form of comedy that gives rise to it are directly related to the views of the social group from which they originate and fulfill their communal function. He also believes that social differentiation overlaps with differentiation in understanding the sources of laughter. Educational activities that take laughter into account should be located precisely here, including education through art.

## **Differentiation of comic content**

Laughter accompanies people in all roles in which they find themselves in; it is their lifelong need. Of course, it varies depending on the individual, intensity and form of expression: one person laughs at a meaningless joke, another at a sublime content dressed up in intellectual structure. The willingness to laugh and the need for it is universal, but the sense of humor itself or the reaction to comic content varies, depending on, among other things, social status or education. Comic content is created on different “floors” of artistic creativity, from coarse skits to sublime works that require knowledge of specific expressive codes. Leszek Kołakowski writes:

We laugh when we watch films with Laurel and Hardy. It's a good-natured laugh filled with compassion for the poor fellows who absolutely can't walk through a door or move a plate without causing a disaster. Partly similar is sadistic laughter, a vicious and sometimes criminal enjoyment of defeat or the torment of a vanquished enemy. Can these two genres be combined into one genre when they are so emotionally different (Kołakowski 2000: 82).



It is necessary to remember not only the positive function of laughter: cognitive-cathartic (liberating, purifying and leading to the acquisition of truth), but also the existence of a destructive-punitive function (which serves to encourage violence against weaker people or those who deviate from the social norm). The latter should be within the narrow circle of interests and pedagogical efforts to ensure correct attitudes and behavior.

It seems that the reception of comedy does not need to be taught to understand itself, however, this is a false statement. The task of the school is not only to introduce, for example, into the canon of cultural texts as carriers of comic content, the ability to read the type of tricks used, but, above all, to instill in students a critical attitude towards the received content and confront them with their own value system, also with regard to aesthetic evaluation. Art appears here as a very good preventative tool as well as for correcting the wrong, destructive actions of the laughter communities that have already been acquired.

## **Laughter and comedy in school programs**

The child's first training in understanding the role of laughter and comedy in art occurs in preschool age. Little by little, they learn to decipher humor, for example in children's books (an inexhaustible source of comedy are the poems of Jan Brzechwa) or in cartoons. However, the aim is not to simply assimilate the language of comedy, but rather to place it in a larger educational context. An interesting example of educational activities with children that use comic content, stimulate laughter and at the same time lead to mature conclusions are the proposals of the Wrocław School of the Future. As part of educational projects, selected paintings by Pieter Bruegel are used, which make children laugh at first contact and lead to important reflections at the end. They appear in the children's accounts as an attempt to

look at ourselves in a distorting mirror to recognize the manifestations of stupidity – including our own – the thoughtless destruction of forest and water environments, the waging of wars (Łukaszewicz 2021: 168).

Among other things Hieronymus Bosch's "Ship of Fools" was also used in this way, where crew and passengers drank, sang, celebrated and argued and did not care about the fate of the ship. It is a vision of a world in complete decay, in which rules and order no longer apply. Bosch's painting, presented within the framework of the NATURAmY Environmental Education Salon project with the participation of children, became the basis for artistic (ceramic) and theatrical workshops. It provided a specifically artistic way for children to discuss the fools creating today's world:

First, each person writes on 150 plates a few words that we would like to see disappear from the vocabulary of 20th century civilization (bombs, wars, noise, etc.); then we paint a dramatic picture of the mountain of unrest of our century and "lock up" the perpetrators – the world of adults.

The final part begins with putting on clown hats and “sailing” to the place where we once again look at the painting by Master Bosch and as a sign of our resistance to the various manifestations of the stupidity of the adult world – we break the ship-plates (Łukaszewicz 2021: 168).

Through educational activities, the children’s initial simple laughter at the fools on the ship becomes a warning about the end of our world, which must be protected.

In the following stages of schooling, students distinguish between basic, verbal, situational or character comedy. When reading *Don Quixote*, for example, you will not only find many examples of the above-mentioned forms of comedy, but also interesting references to the philosophy of life and practical knowledge of human nature. In high school, attention is paid to aspects of comedy that encourage deeper reflection, such as irony, grotesqueness or satire, which are tools for criticizing the phenomena described.

In more sophisticated literary forms, such as those by Mrozek or Gombrowicz, parody appears as a tool of satire, requiring an intertextual approach. In turn, the poetry of Bolesław Leśmian, Julian Tuwim or Konstanty Ildefons Gałczyński contains the grotesque with its encoded worldview attitudes. Wisława Szymborska also plays the role of satirist, especially in the haiku she wrote towards the end of her life. The works of these artists require not only reading engagement, but also specific knowledge of styles and genres or literary means of expression. In school curricula, comedy content is encoded primarily in the canons of reading, knowledge of which becomes the basis for the formation of a common communication code, a code that also creates communities of laughter.

## Community functions of laughter

Laughter is a universal phenomenon that occurs in all social groups around the world. Of course, there are clear geographical connections between comedy and laughter communities, expressed, for example, in regional or national communities. However, it should be noted that in the age of globalization, the spread of cultural patterns, their interpenetration to the most remote corners of the world, even comedy content (including that embodied in literary, theatrical, cinematic, fine art or musical works) creates different kinds of transnational laughter communities. An example is the classic film comedies with Charlie Chaplin. In Poland, laughter communities are centered around the comedies of Stanisław Bareja or even a single film, such as *Rejs* by Radosław Piwoński, around which fan clubs, discussion forums of enthusiasts, etc. are created.

At community events, art that inspires laughter works most often for small social groups that exist simultaneously, live in the same culture, and share the same values. However, there is also, and all too often, comedy that excludes people from the community and defends access to it, comedy that is aggressive towards strangers. One could say that this type of comedy is atavistic in nature, when

a community defends its boundaries (physical or just symbolic) against other groups of people who speak a different language, dress differently, follow foreign customs, or profess a different faith. The perception of strangers is often associated with socially functioning stereotypes that are used for comedy and usually lose their *raison d'être* when we get to know them better. Funny, laugh-inducing content is therefore used in a wide variety of areas and also serves the sometimes violent political and social struggle.

## **Laughter communities in popular culture and the decoding of content**

Today's comedy is widely located in the spaces of popular culture, leading to a kind of global unification and circulation of cultural content. This is about the formation of cultural communities with an almost global reach. On the other hand, popular culture draws entirely on the resources of high culture.

The cultural environment in which the viewer of contemporary art operates consists of interconnected elements, copies, reproductions, mirages that overlap and disrupt each other. Parody and its sister irony are present today in literature, film, visual art, and even postmodern architecture. It enters into a multi-level and multi-layered discourse that takes into account tradition on the one hand and contemporary cultural texts that draw from both high culture and mass culture on the other.

The dictionary term for parody is a statement that imitates someone else's style in order to ridicule them. However, contemporaries tend to point to the ironic intertextuality of the parody or to a sophisticated intellectual play with the past. An example would be *The Name of the Rose* by Umberto Eco, where we find both plot lines and character types that allude to the novels of Arthur Conan Doyle; where the blind monk Jorge argues about the nature of laughter, a reflection of the writer Borges; there are also numerous references to artists and works that are known from art history, such as the works of Breugel or Bunuel. The problem of full reception here is undoubtedly the shared cultural horizon of broadcaster and viewer, because artists such as the writer Umberto Eco and the director Woody Allen appeal to the viewer's high level of competence. To a viewer with less cultural competence, the comic dimension of their work will be illegible, perhaps bizarre or mannered. Because parody is in fact an extremely elitist form of expression that requires a wide range of knowledge and works in the culture of social groups with a high level of general education.

The categories of comedy, including parody or grotesque as a special type of comedy, are of course assimilated to a certain extent by the student in the course of dealing with the canon of reading – their illustrations are the texts of Witkacy, Witold Gombrowicz or Sławomir Mrożek. Laughter can also occur during much simpler reading, such as Aleksander Fredro. However, these works do not always or even rarely reflect the students' actual experiences. The latter are conveyed to them, especially today, through texts from popular culture. They too become sources of laugh-

ter communities with broad appeal. Contemporary artists therefore use elements of popular culture, often resorting to parody, in the name of the so-called multi-level nature of the work. However, their aim is not to adapt to the viewer's taste or intellectual level, but rather to decipher the content for the more intellectually demanding. In this way, the content of a film, play or book reaches different laughter communities with different levels of preparation for the reception of artistic means of expression, becoming their building blocks and perpetuating the functioning of the environment.

## **Education for communities of laughter – an update of the theory of aesthetic education**

Comedy in art, which is educational (“to teach by entertaining”), which reduces psychological tensions, performs cathartic functions, also integrates the community, creating a common communication code and appealing to shared values. Thus, returning to the problem of using art as an educational platform for the formation of laughter communities, one should ask: what would be the place and function of laughter in an updated formula of education through art? After all, if art is to be a tool of education, we must understand its place and functions also in relation to what is comical, what triggers laughter.

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz, who looks for new ways of education within contemporary art, writes:

This is an open space in which there are undefined places that are created again and again through interactions with the work of art, the artist, another viewer and be expanded. Contemporary art makes people aware that not everything in the world is as it seems at first glance. It shows thought patterns, unfounded stereotypes, unperceived, instilled ways of thinking that shape the perception of reality. It teaches you to subject seemingly uncritical facts to criticism. It teaches to doubt, to consider, to question, to look for explanations and to be suspicious of the most trivial meanings (Kwiatkowska-Tybulewicz 2016: 267).

Modern art often uses irony, parody or the grotesque – specific means of expression for comedy. In this sense, it can be said that the old assumptions of the theory of aesthetic education should be supplemented or strengthened by the assumptions of critical pedagogy. Because laughter stimulates thinking about the world and provides the impetus for a change in attitude towards it (irony, for example, in this view will be an element of the method of achieving clarity in the assessment of a phenomenon and leading to its change). If, at the same time, we ask ourselves what kind of content is presented by art that appeals to comedy, we must note that, all too often, this content is precisely of a warning nature, evoking dystopian situations and images, showing a world in a state of danger and disintegration, a reality before disaster, in which laughter resounds like an alarm signal.

Art continues to create new communities, communities of creators and followers, but also requires the right tools to receive the specific code it uses, since familiarity with the means of expression influences the readability of the message. This is what the above-quoted reflections on parody in art indicate. Sophisticated art with comical features all too often requires interpretive support. It also requires a particularly open exchange of views. At this point it is worth remembering the concept of the aesthetic teacher of I. Wojnar, which would be relevant for understanding art with comic features and the creation of laughter communities through it:

Beyond the information sphere – writes Wojnar about the understanding of art – the way of feeling or interpreting certain works or phenomena is, after all, always true in some way, even if not always correct. True through the subjectivity of feeling, which requires verification precisely in a joint discussion, in confrontation with other ways of interpretation and assessment. The teacher's commentary is of course valuable and necessary for the student, but at the same time the student's commentary becomes no less valuable for the teacher. The discussion-based exchange of views and confrontation of different views and experiences becomes an important method of implementing various art classes based on contact with works of art. Each individual view enriches the interpretation, and indirectly enriches all co-participants in the discussion of experiencing. Thus, both the students and the teacher (Wojnar 1968: 142).

The aesthetic teacher should therefore not be a moralist who is convinced of the correctness of their positions and opinions, but a critical educator who offers the student freedom of expression, including within the community of laughter as a platform for discussion.

An important problem, and at the same time a pedagogical task, is to be able to distinguish and use the form of laughter, which can appear in different manifestations: from gentle and humorous to biting, mocking, malicious. It is about drawing educational attention to the importance of a community's discursive resources. Because laughter, especially when it is the glue of a community of evil, can also be a dangerous tool, an instrument of destruction. So, on the one hand, it stigmatizes stupidity in the name of defending what is noble and valuable; on the other hand, laughter communities sometimes act irrationally against what is noble and valuable. It was this very act of laughter, degrading order and harmony, that troubled Plato, banishing the comedians from his ideal state. There is certainly a need to counter malicious, mocking or rude laughter that occurs in public spaces. Because laughter, that powerful life force of human nature, also holds the potential for destruction. It is an important pedagogical task to work to eliminate communities that arise on the basis of malicious, contemptuous laughter and full of satisfaction at the harm and trouble inflicted on others.

One of the ways to ennoble laughter, to create a community platform for laughter based on erudition and the ability to examine critically, may be through art. The task of contemporary education through art would thus be to prepare audiences to

wisely, consciously both join and create communities of laughter, based on knowledge of the means of expression associated with comedy and the ability to read the codes of meaning that belong to them. The element of laughter, after all – present in the works of the most outstanding cultural artists, ancient and modern, writers, painters, musicians – according to the Greek word γέλιο (gélío) also means to radiate and illuminate.

## Bibliography

- Bachtin M. (1975) *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, trans. A. & A. Gorenio, Warszawa, Wydawnictwo Literackie.
- Bergson H. (1995) *Śmiech. Esej o komizmie*, trans. S. Cichowicz, Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Desgagnes P. (2008) *Śmiech to zdrowie. Terapia śmiechem*, trans. A. Ciepłowska, Warszawa, Bauer-Weltbild Media.
- Dudzikowa M. (1996) *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dziemidok B. (1967) *O komizmie*, Warszawa, Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Kołąkowski L. (2000) *Mini wykłady o maxi sprawach*, series 1–3, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Krasicki I. (1985) *Monachomachia czyli wojna mnichów*, Warszawa, Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Kwiatkowska-Tybulowicz B. (2016) *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy sztuki współczesnej*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323524069>.
- Łukaszewicz R. M. (2021) *Opowieści drogi. Wrocławska Szkoła Przyszłości i Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, czyli Każdy więcej może, mniej musi, dobre nie wystarcza, gdy lepsze jest możliwe*, Wrocław, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Michalski R. (2015) *Rozważania wokół platońskiej koncepcji śmiechu*, "Studia z Historii Filozofii", vol. 4(6), pp. 149–174, <https://doi.org/10.12775/szhf.2015.056>.
- Plessner H. (2004) *Śmiech i płacz. Badania nad granicami ludzkiego zachowania*, Kraków, Wydawnictwo ANTYK.
- Rawski T. (2016) *Śmiech a władza*, "Przegląd Politologiczny", vol. 41, pp. 240–258.
- Szuman S. (2008) *Wybór pism estetycznych*, M. Kielar-Turska (ed.), Kraków, Wydawnictwo Universitas.
- Wichowska J. (2006) *Ptaki nad miastem*, "Didaskalia. Gazeta Teatralna", vol. 71, pp. 98–100.
- Wojnar I. (1968) *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa, PZWS.
- Wojnar I. (1984) *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojtaszak K. (2014) *Śmiech, komizm, śmiechoterapia*, "Przegląd Biblioterapeutyczny", vol. IV(2), pp. 33–47.
- Ziomek J. (2000) *Rzeczy komiczne*, Poznań, Wydawnictwo "Poznańskie Studia Polonistyczne".
- Żygulski K. (1985) *Wspólnota śmiechu*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

## About the Author

Krystyna Pankowska – professor in the Faculty of Pedagogy and Cultural Studies at the University of Warsaw. Her research interests concern educational contexts of art and the relationship between contemporary culture and education.

Krystyna Pankowska jest profesorem Uniwersytetu Warszawskiego na Wydziale Pedagogicznym. Kieruje Zakładem Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą. Jej zainteresowania badawcze dotyczą edukacyjnych kontekstów sztuki oraz relacji kultury współczesnej i wychowania.



Agnieszka Gralińska-Toborek\* 

---

## The Community-Building Potential of Street Art: Ephemeral Communities Formed Around Ephemeral Art

### Abstract

The article analyzes the phenomenon of street art in the context of its impact on the creation of local or global communities of both creators and audiences. It takes into consideration various forms of expression such as graffiti, community murals, or interventions by individual artists. It examines to what extent the communities formed around artistic activities are lasting and cohesive. Graffiti, as a form of art typical of the hip-hop subculture, represents expressions by groups that are closed and anonymous for the majority of society. Despite strong connections, these groups are usually temporary and may disband after the completion of specific projects. Other forms of street art are typically created by individual artists seeking to develop a unique style. Open, global networks of enthusiasts, activists, and organizations form around them, with the internet and social media serving as platforms used to maintain the connection between artists and their audience. Some street artists (e.g. JR or Swoon) are particularly sensitive to social issues and contribute to forming and sustaining local communities through their creations, even if they do not necessarily belong to them. A specific form of street art are community murals commissioned by a community to enhance its identity and cohesion. Street art and graffiti, therefore, have the ability to create communities on various levels, even despite their informal and ephemeral nature.

**Keywords:** street art, graffiti, art in public space, art and communities.

---

\* University of Lodz.

Article received: 16.10.2023; accepted: 10.01.2024.



## Wspólnotowy potencjał sztuki street artu: efemeryczne wspólnoty wokół efemerycznej sztuki

### Abstrakt

Tekst analizuje zjawisko street artu w kontekście jego wpływu na tworzenie lokalnych bądź globalnych wspólnot zarówno twórców jak i odbiorców. Pod uwagę bierze kilka odmiennych form ekspresji, jak graffiti, murale społecznościowe czy interwencje konkretnych, indywidualnych artystów. Analizuje, na ile tworzące się wokół artystycznych działań wspólnoty są trwałe i zwarte. Graffiti, jako sztuka subkultury hip-hop, stanowi wyraz zamkniętych dla większości społeczeństwa, anonimowych grup. Mimo silnych związków, grupy te są zwykle doraźne i mogą się rozpaść po zakończeniu konkretnych projektów. Inne formy street artu zwykle tworzone są przez indywidualnych artystów, którzy dążą do wytworzenia niepowtarzalnego stylu. Skupiają oni wokół siebie otwarte, globalne sieci miłośników oraz działaczy i organizacji, a Internet i media społecznościowe pomagają utrzymać związek między artystami a ich publicznością. Niektórzy artyści street artu (np. JR czy Swoon) są szczególnie wrażliwi na sprawy społeczne, pomagają więc poprzez swą twórczość zawiązywać i podtrzymywać wspólnoty lokalne, choć sami do nich nie należą. Specyficzną formą street artu są murale społecznościowe, zamawiane u artystów przez daną wspólnotę w celu jej identyfikacji i umocnienia. Street art i graffiti mają więc zdolność tworzenia wspólnot na różnych poziomach, choć są one nieformalne i efemeryczne.

**Słowa kluczowe:** *street art*, graffiti, sztuka w przestrzeni publicznej, sztuka a wspólnoty

### Introduction

Cohesion and stability used to be the inherent characteristic of communities, but today we are dealing with the loosening of strong ties and the formation of temporary, one-sided relationships that arise from immediate interests and needs. In the context of the obvious atrophy of existing communities, on the one hand, and the processes of formation of new, unstable and short-lived communities, on the other, it is worth taking a look at art, which has always been an important element in the creation of cultural codes common to large groups (European culture, national culture, or even small but consolidated subcultures). Does contemporary street art, which is extremely popular around the world, have community-building potential? Does its transience encourage or hinder the accumulation of specific target groups around it? Are these groups homogeneous or diverse, are they permanent or more ad hoc? And finally, does the formation of such groups support art itself and does it compromise its sustainability and preservation? This article is a proposal to reflect on such issues.

## Graffiti: a closed subculture

Many researchers and artists define graffiti in contrast to street art, demonstrating its distinctiveness based on specific criteria such as goals, legitimacy, content and legibility of the message, variety of forms and techniques, relation to the art world and the way in which street art is used (Riggle 2010: 53; Lewishon 2008: 63). However, graffiti is increasingly integrated into the popular understanding of street art, as evidenced by one of Google's largest portals: Google Arts & Culture, where under "Street Art: Discover the history, place and creators of street art" the first two tabs are "History of the Movement" – starting with Graffiti – and "Graffiti 101." I am also a proponent of classifying graffiti as a distinctive and original form within the broader phenomenon of street art (Gralińska-Toborek 2019: 12–13), but I must admit that in the context of the problem of commonality the two are quite distinct from each other and need to be analyzed.

Graffiti artists (also known as "writers") are anonymous to the general public and are known by nicknames rather than real names. They are an important part of the hip hop subculture (along with hip hop music and breakdancing). Many publications (Moch 2016, Macdonald 2001) attribute the subculture to young people, but it should be noted that hip-hop already has a tradition of more than 40 years and many of the artists who create the music from which the phenomenon is named have already turned 60 years old. So it can be said that hip-hop culture today is created by the second generation, which does not mean that the first generation has completely stopped its activities. The situation is similar with graffiti: old and very young graffiti artists create side by side on the street walls, although of course the younger ones have the advantage (more time, less responsibility, they are more willing to take risks). Even the older ones who want to develop creatively often prefer to create legal, large compositions. Therefore, graffiti is young in nature, but – repeatedly in popular culture, fashion and design – it has become a style used in the commercial world by professionals. Graffiti today has two forms: subcultural, created directly on the street, and commercial, suggesting a youthful and independent style<sup>1</sup>. Therefore, today it is difficult to visually identify graffiti artists and hip-hop musicians – mass-produced oversized clothing inspired by 90s American hip-hop fashion, is appearing in chain clothing stores, and a sizable portion of streetwear fashion adopters are not fully aware of its origins. More than one teenage girl wears a sweatshirt with the image of Tupac, without knowing any of his songs<sup>2</sup>.

Subcultures are, in fact, groups of people bound together by shared beliefs, actions, and lifestyles, such as clothing. For graffiti artists, action is the most important unifying factor. Usually illegal graffiti is formed by a small group – the crew (also known as squad), consisting of two or three authors, rarely larger. Individuals have their own nicknames (pseudonyms), written in the form of fancy "tags"

---

<sup>1</sup> Which makes it impossible to consider this subculture a counterculture today.

<sup>2</sup> Tupac Amaru Shakur – American rapper, one of the most influential musicians of the 1990s. He died in 1996 at the age of 25 as a result of gunshot wounds from gang fights.

(signatures usually written on a single line), but crews also have their own separate names consisting of several letters (e.g. B. TMS, NTK). “Taggers” often work in multiple groups, so that each collective graffiti is signed with individual artists’ tags. The collective action is not just about the painting itself, but about the entire process: design, choice of location, observation of the location while working, photo and film documentation, and finally sometimes the editing of the videos. In this process everyone has a role and everyone is committed to the principle of solidarity and loyalty (Moch 2016: 57). Intra-group relationships between graffiti artists, while strong, are ad hoc:

Group actions of graffiti performers in various pre-selected locations build community relations. They are very important, even if they are not among the most durable – graffiti groups generally disband after a period of organized actions, and their participants form new social-artistic constellations (Moch 2016: 57).

The different groups compete with each other, but show mutual appreciation. This applies to experienced graffiti artists who have great knowledge of painting. Inexperienced writers may find themselves being painted over or having their work labeled with the infamous term “toy” (amateur, beginner). In the broader hip-hop subculture, graffiti artists are divided into groups of several people, which are far more anonymous than music groups. The rapper’s image spreads quickly on the Internet and is recognized not only by the community. The writer (unless he is a rapper) usually hides his image to avoid being recognized as someone who breaks the law by creating illegal graffiti.

The main part of the graffiti works are colorful compositions of letters that make up the tag. Their content is thus reduced to the signature itself, and speaks of the presence and prowess of a person or group. For outsiders, there is no legible meaning (Baudrillard 2007: 103–104), so it is difficult to say that this art is intended for wide reception and carries a message. Outsiders only perceive its form, although it is judged negatively by the unwilling as an alien and stigmatizing element of the place<sup>3</sup>. Thus, it is an element that creates a bond only inside the subculture, although outside it may appear as a form that aestheticizes and even globalizes the city. Graffiti artists do not work for the wider community of residents, although they often display local patriotism. They identify with places – for example, with a “neighborhood,” i.e. a district or city. However, the various local graffiti scenes, documented meticulously on social media, do not show clear stylistic differences. Rather, graffiti is global, universal, repeatable all over the world. So if one can speak of a graffiti community, these are mainly close, local groups of performers who know each other and work together, and a global graffiti community that tends to associate with nicknames and communicate through social media. Thus, it can be said that there is a global observation of local activities.

---

<sup>3</sup> It has become accepted to include graffiti as an example that confirms the broken glass theory (Kelling, Coles 2000; Gralińska-Toborek 2020: 63–64).

## Street art artists – ephemeral collaborations that create ephemeral art

Unlike graffiti artists, street art artists (and I understand it broadly as all forms of stenciling, stickers, interventions, muralism, etc.<sup>4</sup>) prefer independent work to collaborations. Even when they come together in a single project, they flesh out their own style and remain easily recognizable (e.g. single collaborations: Os Gemeos and Banksy, or D\*Face and Shepard Fairey). While there are some lasting duos, such as Herakut (Jasmin Siddiqui, Falk Lehmann), Os Gemeos (twin brothers Otavio and Gustavo Pandolfo) or Etam CRU (Mateusz Gapski, Przemek Blejzyk), where each work is a harmonious whole, they are rare. Unlike graffiti, which operates with certain universal letter forms and rather sparse iconography (arrows, stars, bubbles, streaks, crowns, “characters” – i.e. figures in comic book style), street art is extremely diverse and rich in references to art of all eras and trends. It has almost unlimited possibilities, with each artist seeking their own recognizable feature<sup>5</sup>. Although in many cases, especially in mural painting, one can see a fascination with various avant-garde trends, there are no art groups or schools in street art. Avant-garde communities of artists were based on the views they shared and the common goals they set for art (Sztabinski 2011). Thus, they often formulated manifestos that preceded artistic practice. Street art, meanwhile, is art without theory; artists do not issue platform proposals (Mancini 2019: 33–34, Gralińska-Toborek 2019: 19–21), are reluctant to speak about their art, do not write long texts and, above all, do not share common goals. They often express their goals in short slogans posted directly on their walls or on their own websites. However, these are individual messages that do not testify to the realization of some common goals of a group of artists; rather, they refer to the audience and it is with them that they want to establish a relationship. Artists often engage in dialogues with each other directly on the walls, as Suzan Hansen brilliantly reported, observing for years the wall of the Poudland supermarket in London, where the appearance of Banksy’s *Slave Labour* stencil and the story of its disappearance triggered a flurry of subsequent street art works there (Hansen, Fynn 2015, 2016). The artists feel they represent a broad artistic group – in fact, it could be called global –but they are not an “international” united by common ideological goals. They are usually “freelancers,” working on their own account and seeking originality. Tristan Manco called stencils and stickers that repeat the same tag or another image “street logos,” which can be understood as self-advertising, the artist’s trademark: “The tag is a small advertisement for the artist – a logo for the ego” (Manco 2014: 73). Interestingly, especially in mural painting, which is usually created legally and through various foundations or organizations, the principle of anonymity disappears. Artists, although they create under pseudonyms and sign their works with tags that act as signatures and logos, are well known by street art admirers as well as art market specialists<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> By the term intervention I refer to all techniques and strategies that do not stem from the painting tradition, such as moss graffiti, urban jewelry, guerilla knitting, mosaics, etc. A whole repertoire of these techniques is listed by Katarzyna Niziołek (2015: 55–56).

<sup>5</sup> I don’t want to call it style, as it is not always about form – sometimes it is about technique, material, and sometimes it is about strategy.

<sup>6</sup> Although Banksy’s identity is still unknown, he is considered one of the richest street art artists.

The immense popularity of street art and its rapid spread around the world means that it is now difficult to speak of it as a trend in art, and of its creators as a community. Although many of them meet at festivals and work together in various projects, they do not form a grouping or community. They are ephemeral, ad hoc groups binding themselves around a specific project (Gralińska-Toborek 2022: 326–329). Street art realizations are also not very permanent. Even mural painting is subject to deterioration. Paints fade, flake off the walls, building owners make repairs and upgrades, sacrificing the works in the process<sup>7</sup>. Everyone agrees that street art is an ephemeral art. All except the viewers who attach themselves to its manifestations the most.

## Global network of connections

While the artists themselves do not form a narrow and powerful community, they are connected by a global network to street art enthusiasts, activists and organizations that popularize street art. Street art organizations, such as galleries, museums and foundations, mediate between artists and street art audiences and sponsors. The aforementioned Google Arts & Culture portal lists 100 street art collections created by a variety of organizations. These are “physical” collections – including specific works in urban spaces and displayed inside galleries or museums. At the same time, street art is being popularized virtually. Countless websites and social networks that collect and present photographs of works and private collections of photos (such as Pinterest and Flickr) make street art documentation available to all web users. Phone apps for locating street art works in specific cities and online maps of murals are also being developed to promote street art tourism – both organized and individual.

In addition, the artists themselves not only share their comments and photographs of finished works with viewers on social media such as Facebook and Instagram, but often also show the process of creating the work itself (Gralińska-Toborek 2022: 329–330). While in urban spaces it is rare to see artists at work (mostly muralists, who usually paint for several days on a boom lift, or during planned festivals), on the Internet it is possible to follow day by day, how they realize their projects, and find out more about their plans. The most famous have an audience of millions: Shepard Fairey is followed by 1.3 million people on Instagram, JR by 1.8 million, and Banksy by 12 million (as of the end of 2023). Although these sites are called social networks, they do not create communities of people who know each other. Rather, they are neo-tribes in the sense proposed by Michael Maffesoli (Maffesoli 2008), which are united by an interest in street art, although they are not, as the creator of this concept wanted, closed and small-scale groups, but rather a network of interests or a global mosaic of complete strangers<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> In the catalogue of works created thanks to the Urban Forms Foundation between 2009 and 2019 in Lodz, 32 out of 167 works no longer exist. Among them were temporary installations, but also murals (Kazimierska-Jerzyk, Latuszewska-Syrda 2020).

<sup>8</sup> Interestingly, some forms of street art, especially murals, arouse great interest among older people, as I observe during lectures for Universities of the Third Age and during excursions along mural trails. Street art workshops are as often dedicated to seniors as to children and young people (Gralińska-Toborek,

## Art for the community

Street art, while global, can also have a local dimension and significant community-building potential on multiple levels. Lindsey Mancini (2019) argues that the two fundamental principles of street art are impermanence and community. The latter factor is related to the idea that the work of art is a gift to everyone who interacts with it (Mancini 2019: 33–34). That’s why artists leave their works on the street, in public spaces, so that they are accessible to many viewers. This direct access and the lack of a specific “owner” make this work of art a gift that is, in a sense, placed “in the care” of the viewer. That may sound lofty, but street art often becomes a source of concern for residents. The above-mentioned situation, when Banksy’s work removed from the wall of a supermarket was put up for auction, caused not only a reaction from other artists, but also protest from locals who viewed the work as a gift from the artist. Residents who are friends with “their” murals usually do not have the means to take care of the work themselves, but often ask the artists or initiators of a particular project to renovate or maintain the work. This was the case with Victor Puzin’s mural in Lodz, which was partially painted by football fans. The artist, at the request of local residents and the Urban Forms Foundation, incorporated the fan inscriptions into his work and left room for possible further interventions of this type. Those who directly contributed to the work feel especially responsible for it. After all, many art projects are carried out on the initiative of residents or wall owners. It is the desire to have a mural in their neighborhood that mobilizes them to act together<sup>9</sup>.

Many artists who create in public spaces have high social sensitivity. Not only do they feel they are expressing the needs of marginalized or disadvantaged groups, but they also seek to collaborate with different, often difficult communities. The projects of an artist working under the pseudonym JR who creates large-format portraits and presents them in the environment of the portrayed people are a great example of pro-social action<sup>10</sup>. Portraits of Palestinians and Israelis pasted on both sides of the wall (Face to Face), the faces of mothers of juvenile gangsters on the walls of houses in the slums of Brazil (Women are Heroes), or portraits of old people - residents of big cities like Istanbul, Berlin and Los Angeles (The Wrinkles of the City), are just some of JR’s projects that required the involvement of local communities. It takes relationship-building skills to persuade strangers to pose for the portraits and to create a group of helpers who will then put up the portraits in various places in public space (not always legally). “I want to use art as a bridge to get people to talk to each other,” JR declares in a TED lecture (JR 2022: 14.14s.). He confirmed this with the example of his project in a prison (Tehachapi), where he not only photographed prisoners and put up a collective portrait in the courtyard with them, but also recorded their personal stories and made them available online. This changed the relationship between the prisoners and their guards, and in some cases led to a reconnection between the prisoners and their families.

---

Kazimierska-Jerzyk 2014: 149; Urban Art Workshops...).

<sup>9</sup> Other examples of public reaction to the destruction of street art works are given by K. Niziołek (2015: 57).

<sup>10</sup> These have such strong overtones that some critics have even begun to accuse JR of demagoguery.

An artist who also portrays people in specific places, entering into deeper relationships with them, is Swoon (Caledonia Curry). The Road Home is her social project for the benefit of addicts. Having the personal experience of a child growing up in a family of addicts, she decided to help those who suffer from the same problem. She returned to her hometown of Kensington, Philadelphia, where opioid use had already become an epidemic. There, among the community of residents, she led art workshops and other therapeutic activities with specialists, organized a conference where people connected to the problem told their stories (Swoon was among them), and then created a colorful mural, including portraits of those who participated in the workshops - both addicts and staff at a help center for people experiencing addiction and homelessness<sup>11</sup>. "We believe that any healing process begins with respect, caring and human connection," Caledonia Curry declares, and strives to make this the guiding principle of all her artistic endeavors, which she also directs to people in crisis due to natural disasters (she worked in New Orleans after Hurricane Katrina, for example) and long-term trauma (Curry, n.d.). Her high standing in the world of street art, ensured by her highly decorative, subtle drawings, means that these warm and respectful portraits of specific people can be observed not only on the streets of many cities around the world (Mexico City, Honolulu, Los Angeles, São Paulo, Prague or Hong Kong) but also on the Internet, as spreading photographs of street art masterpieces. It is the artist's peculiar style that makes her projects, although involving specific communities, different from typical community art. Although they are often created as a result of collaborative workshops, they always carry Swoon's distinctive touch<sup>12</sup>.

## **When community involvement is more important than aesthetics**

Mural painting has been particularly popular for many years and is colloquially classified as street art, although there are theorists and practitioners who do not categorize it as such, considering only the fruits of illegal activities as street art (McCormick, Schiller, Seno 2010; Bensaïd 2016). Among the various murals, community murals are a sizable part, being an obvious example of street art closely linked to the community, which means they can be considered in connection with the idea of community arts (socially engaged art). It has been developing since the late 1960s, first in the United States and later in Europe, Canada and Australia. It is a broad and diverse movement, encompassing theatrical, dance and visual arts, film, music or literary activities, and in various ways involving artists and amateur creators, who become members of the community (Bird 2008: 37, 41–43).

As Katarzyna Niziołek explains:

*Community art* – where the local community actively participates, creating something together. Joint participation is the central moment of this type of

---

<sup>11</sup> The entire project is described in detail on her official website.

<sup>12</sup> Descriptions of Swoon's projects can be found on her official website ([swoonsrudio.org](http://swoonsrudio.org)).

activity. Participants direct the artistic process themselves: they take a direct part in the planning, the actual creative work and its result – a mural, a performance, a concert, a film, an exhibition, etc. They often use the help of professional artists, but this is not the rule. The premise is to treat the creative process itself as equal to the result. Community art is a means of overcoming the division between artists and non-artists; it allows participation regardless of the level of competence (Niziołek 2015: 54, footnote 7).

Many forms of street art (including graffiti) are created illegally and anonymously and therefore cannot be classified as community art, since collaboration with a local community requires time and mutual understanding. However, there are artist-activists who work for and with certain groups, advise their projects, or even want to implement them “according to the dictates” of those involved. Large-format paintings painted directly on the external walls of houses are created thanks to the initiative of organizations and small communities that allow access to the walls and invite artists who see in their actions a way to aestheticize the space easily and relatively inexpensively (Gralińska-Toborek, Kazimierska-Jerzyk 2014: 5–10) or to express one’s own views (in Poland, for example, these are the so-called patriotic murals)<sup>13</sup>. The invited artists create compositions tailored to the needs and expectations of local communities.

A good example of an organization emphasizing the community nature of mural art is the CitéCreation cooperative, which operates in France, Germany and Canada. The idea of creating a better community life by highlighting the genius loci, increasing the visibility of the collective memory of a place’s history, is carried out in collaboration between artists and residents (Bensaïd 2016: 156–157). This happens in a process of consultation, mediation, checking the needs of residents. Australian artist Guido van Helten works in a similar way: before making a mural, he collects stories, takes a lot of photographs, and researches the history of the place. In Lodz, at the request of the residents of a residential area, he made two murals on the side walls of high-rise buildings, in which he included fragments of images presented to him earlier by residents during talks and workshops.

Through participation, an attachment and concern for the artwork and its surroundings can build up in the local community. Residents internalize the art of the murals; they are proud of them even when they themselves did not participate, because they feel they were created for them. The popularity of tours along mural trails or fanpages with photo collections indicate the need for a collective experience of

---

<sup>13</sup> The phenomenon of commissioning or creating murals together is not new, as it dates back to the inter-war period, the work of Mexican painters (Diego Rivera, Clemento Orozco) and the public art created as part of the US Federal Art Program during the Great Depression. Murals with ideological and political themes were created in places of strong social tensions: in Mexico, Nicaragua, Northern Ireland, Venezuela. They tended not to be community-based; rather, they were a propaganda tool for specific political groupings; in their content, they were often against someone rather than for someone. A similar function - a visual rhetorical tool - is fulfilled by community murals in the United States. Problems of cultural and ethnic identity and related social inequalities are a constant theme of murals in, for example, Balmy Alley (Los Angeles), filled with the work of Chicanos (Americans of Mexican descent), or among African-Americans in Philadelphia (where Mural Arts Philadelphia is active).



this art. Rarely, however, does a community have the strength and capacity to realistically care for large-scale work exposed to the outdoors.

It should be emphasized, however, that custom-made art serves not so much to establish new communities as to strengthen long-established ones:

Murals cannot magically begin the process of community formation, and they cannot become part of that process unless it has actually already begun. Murals can act as a catalyst and make a community stronger and more visible, but for this to happen, they must be vehicles for redefinition, a reformulation of common values (Cockcroft, Weber, Cockcroft 1998: 72).<sup>14</sup>

Community murals in many countries, especially in the United States, Brazil or Spain, can leave much to be desired in artistic and aesthetic terms. However, this is a risk of both muralism and other forms of socially engaged art that include amateurs in the creative process. Artists-activists working for the community face many dangers and challenges, such as reluctance and criticism from the art world (mainstream), choosing compromise solutions, abandoning authority in favor of equalizing relationships, mediating between the requirements of art and the needs and perceptions of community members, the uncertainty of the results of long-term work with the community, and finally the realization that the work will be deprived of institutional protection while remaining in public space (cf. Lippard 1984: 355–356, Juskowiak 2010: 71). However, murals are considered the most democratic art (Conrad 1995: 98, 101); they play an educational and expressive role – they express the needs and views of the community, and their longevity depends on the involvement and sustainability of the community itself – hence murals are commonly considered ephemeral art.

## Community means public

Analyzing street art in terms of community and community-making is not an easy undertaking, because not only has street art itself not been clearly defined so far (hence, for example, the problem of qualifying graffiti and murals as such), but the understanding of community has begun to change since the mid-20th century, as prominent thinkers such as Jean-Luc Nancy, Zygmunt Bauman and Julia Kristeva have been pondering. Impermanence, diversity, networking, fluidity, locality observed globally, virtualization, coexistence with singularity and even strangeness – these are new features of contemporary communities. Street art allows us to observe different variants of community: artists (they are formed rarely, ephemerally, unless they are close, small teams); established between artists and audiences (when artists collaborate longer with a particular

---

<sup>14</sup> Possibly this is why patriotic murals, created in Poland by both top-down, political orders and grassroots initiatives, are not popular outside of nationalist-conservative groups and do not expand their audience. They are not compelling or intriguing, they do not bring to light something that would be unknown, and their iconography and the quality of their workmanship often arouse embarrassment.

group and create art for a particular community<sup>15</sup>); non-artists, who wish to express their identity through a commissioned work of public art; audiences, who are fascinated by street art; local, who feel responsible for a particular work. In addition to typical communities – that is, groups of people who know each other, meet, interact, survive, based on strong ties arising from similar views or common interests – in street art we find mostly looser groups that can be called neo-tribes, sometimes subcultures (as in the case of graffiti artists), and more broadly – circles, communities, networks.

Street art (perhaps with the exception of graffiti) can be considered public art, not only because it occurs in public places – right on the street – but also because its main purpose is to present something to the general public or communicate on its behalf, not necessarily interested in the art itself. Art in public spaces fulfills many functions: decorative, symbolic, commemorative and propagandistic. It can be a tourist attraction or a way to stimulate social discussion (Litorowicz, n.d.). Street art, in its various forms, therefore fulfills the above-mentioned functions and is part of the changing paradigm of public art: from “art in public space” and “art of public space” to art “for the community” and “art of community” (Juskowiak 2010: 69–70). Due to the fact that street art creates low-commitment, diverse, open and ephemeral groups, its community-building potential is greater than that of mainstream art confined to gallery or museum spaces, and even than that of official, institutionalized public art – because it does not require any special skills and relies on greater communication skills (Niziołek 2015: 65). Its volatility, however, is compensated for by the almost unlimited documentation on the Internet, which – provided, collected, cataloged – is another way to make street art public and provides an impulse for the formation of groups interested in it.

Street art, which continues to expand and evolve, is worth watching and supporting because of its community activities. Ephemeral communities and art are also a way to overcome alienation and maintain social bonds, especially since they do not evoke fear of loss of individuality and autonomy in complete identification with the group and a promise of loyalty.

## Bibliography

- Baudrillard J. (2007) *Wymiana symboliczna i śmierć*, trans. S. Królak, Warszawa, Wydawnictwo Sic!
- Bensaïd H. (2016) *Mural painting and the Spirit of The Place Versus Graffiti and Street Art in: Aesthetic Energy of the City. Experiencing Urban Art & Space*, A. Gralińska-Toborek, W. Kazimierska-Jerzyk (eds.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego i Fundacja Urban Forms, pp. 155–157, <https://doi.org/10.18778/8088-151-8.10>.
- Cockcroft E., Weber J. P., Cockcroft J. (1998) *Toward a People's Art: The Contemporary Mural Movement*, Albuquerque, NM, University of New Mexico Press.

---

<sup>15</sup> I am looking at community murals as an obvious example of this type of art, but it is worth signaling that there are many forms of street art that can be done communally, such as guerilla knitting, guerilla gardening and flash mob.

- Conrad D. (1995) *Community, Murals as Democratic Art and Education*, "The Journal of Aesthetic Education", vol. 1, no 29, pp. 98–102, <https://doi.org/10.2307/3333522>.
- Gralińska-Toborek A. (2019) *Graffiti i street art. Słowo, obraz, działanie*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8142-237-6>.
- Gralińska-Toborek A. (2022) *Street Art: Between Integration and Dispersion. A Global Collective of Individualities*, "Art Inquiry. Recherches sur les arts", no. XXIV, pp. 319–332.
- Hansen S., Flynn D. (2015) *'This Is Not a Banksy!': Street Art as Aesthetic Protest*, "Continuum: Journal of Media & Cultural Studies", vol. 6, no. 2, pp. 1–15, <https://doi.org/10.1080/10304312.2015.1073685>.
- Hansen S., Flynn D. (2016) *'Darling Look! It's A Banksy!'. Viewers' Material Engagement With Street Art And Graffiti* in: *Aesthetic Energy of the City. Experiencing Urban Art & Space*, A. Gralińska-Toborek, W. Kazimierska-Jerzyk (eds.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego i Fundacja Urban Forms, pp. 103–115, <https://doi.org/10.18778/8088-151-8.06>.
- Juskowiak Piotr (2010) *Sztuka wspólnoty Krzysztofa Wodiczki. Wokół Projekcji Poznańskiej*, "Praktyka Teoretyczna", no. 1, pp. 68–80, <https://doi.org/10.14746/prt.2010.1.5>.
- Kelling G. E., Coles C. M. (2010) *Wybite szyby. Jak zwalczyć przestępczość i przywrócić ład w najbliższym otoczeniu*, trans. Bolesław Ludwiczak, Poznań, Media Rodzina.
- Lewishon C. (2008) *Street Art. The Graffiti Revolution*, London, Tate Publishing.
- Lippard L. (1984) *Trojan Horses: Activist Art and Power in: Art after Modernism: Rethinking Representation*, B. Wallis (ed.), New York–Boston, New Museum of Contemporary Art; D.R. Godine, pp. 341–358.
- Macdonald N. (2001) *The Graffiti Subculture: Youth, Masculinity and Identity in London and New York*, New York, Palgrave Macmillan.
- Maffesoli M. (2008) *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, trans. M. Buholc, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mancini L. (2019) *Graffiti as a Gift: Street Art's Conceptual Emergence*, "Nuart Journal", vol. 1, no. 2, pp. 30–35.
- Manco T. (2014) *Big Art/Small Art*, London, Thames & Hudson.
- Moch W. (2016) *Street art i graffiti. Litery, słowa i obrazy w przestrzeni miasta*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki & Włodzimierz Moch.
- Niziołek K. (2015) *Czy street art jest sztuką społeczną? Kulturotwórczy i obywatelski sens sztuki ulicznej w perspektywie koncepcji społecznych enklaw*, "Pogranicze. Studia Społeczne", no. XXVI, pp. 49–74, <https://doi.org/10.15290/pss.2015.26.03>.
- Riggle N. A. (2010) *Street Art: The Transfiguration of the Commonplaces*, "The Journal of Aesthetics and Art Criticism", vol. 68, no. 3, pp. 243–257.
- Sztabiński G. (2011) *Inne idee awangardy. Wspólnota, wolność, autorytet*, Warszawa, Wydawnictwo Neriton.

## Online sources

- JR (2022) *Can Art Change the World?*, TED talk, <https://www.youtube.com/watch?v=2fY-iSz-bl8> (accessed: 03.01.2024).
- Kazimierska-Jerzyk W., Latuszewska-Syrda T. (2020) *Street Art Decade. Urban Forms Gallery 2009–2019*, Lisboa–Łódź, Fundacja Urban Forms, Urban Creativity, [https://www.academia.edu/44696335/Street\\_Art\\_Decade\\_Urban\\_Forms\\_Gallery\\_2009\\_2019](https://www.academia.edu/44696335/Street_Art_Decade_Urban_Forms_Gallery_2009_2019) (accessed: 03.01.2024).

Litorowicz A., *Sztuka w przestrzeni publicznej*, <https://sztukapubliczna.pl/pl/sztuka-w-przestrzeni-publicznej/sztuka> (accessed: 03.01.2024).

*Urban Art Workshops for Seniors* in: *Google Arts & Culture, Street Art for All Ages*, <https://artsandculture.google.com/story/ZwXxxQqXfgsA8A> (accessed: 03.01.2024).

Ptak A. (2008) *Community Arts: wprowadzenie do idei* in: *Lokalnie: animacja kultury/community arts*, I. Kurz (red.), Warszawa, Instytut Kultury Polskiej, UW, pp. 36–51; <https://ikp.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2015/04/lokalnie.pdf> (accessed: 03.01.2024).

Curry C. *The Road Home*, <https://swoonstudio.org/projects-1#/new-gallery-1/> (accessed: 03.01.2024).

#### Artists' websites

<https://swoonstudio.org/about>

<https://www.jr-art.net/>

### About the Author

Agnieszka Gralińska-Toborek – graduate in history and art history from the University of Lodz, has an extensive academic and research background. She began her career as an Assistant Professor in the Department of Aesthetics and the Department of Ethics at the University of Lodz. Currently, she holds the position of professor at the University of Lodz in the Department of History of Painting and Sculpture. She is the author of numerous articles on aesthetics and art theory and has also written the book *Graffiti and Street Art: Word, Image, Action*. Additionally, she is a co-author of the book *Experience of Art in Urban Space: Urban Forms Gallery 2011-2013*, which is a qualitative research report supported by funding from the Ministry of Culture and National Heritage. In addition to her academic work, Dr. Agnieszka Gralińska-Toborek has conducted workshops for children and young people as part of the “MURA LOVE GRY” project, funded by the Orange Foundation. She also leads sessions for children, young people with disabilities, and individuals aged 60+ as part of the “Łódź Art in the Context of European Art: Excluded/Included” grant project, which is carried out as part of the NCBiR competition.

Dr hab. Agnieszka Gralińska-Toborek – absolwentka historii i historii sztuki Uniwersyte-  
tu Łódzkiego, pracowała jako adiunkt w Katedrze Estetyki oraz katedrze Etyki UŁ, obec-  
nie w Katedrze Historii Malarstwa i Rzeźby jako profesor UŁ. Autorka kilkudziesięciu  
artykułów w zakresie estetyki i teorii sztuki, autorka książki *Graffiti i street art. Słowo,  
obraz, działanie* oraz współautorka książki *Doświadczenie sztuki w przestrzeni miejskiej.  
Galeria Urban Forms 2011–2013 / Experience of Art in Urban Space. Urban Forms Gallery  
2011–2013*, która jest raportem z badań jakościowych prowadzonych dzięki dofinanso-  
waniu ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Poza pracą nau-  
kowo-badawczą przygotowała i prowadziła warsztaty dla dzieci i młodzieży w ramach  
projektu „MURA LOVE GRY”, sfinansowanemu ze środków Fundacji Orange, prowadzi  
także zajęcia dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością oraz osób 60+ w ramach grantu  
„Sztuka łódzka na tle sztuki europejskiej. Wykluczenie/włączenie” realizowanego w ramach  
konkursu Narodowego Centrum Badań i Rozwoju.



Ricard Huerta\* 

---

## Design of Ex-Libris to Face Identity Problems in the Teaching Community

### Abstract

This research establishes the need to train primary school teachers in visual literacy. It initiated from an exploratory study which analyzed the learning process of pupils in order to evaluate the educational possibilities of visual culture, using a case study as methodology, and Arts-Based Educational Research which involved one hundred university students. The objective was to evaluate the benefits of using a creative arts workshop aimed at future primary school teachers, integrating issues of identity and social themes. Among the outcomes, what stands out is the motivation of the students for the use of graphic design, given that each student was able to create their own ex-libris (book-plate). We work to support the encouragement of future teachers' creativity.

**Keywords:** education, teacher education, art education, design, visual literacy.

### Projektowanie ex-librisów jako sposób na rozwiązanie problemów tożsamościowych w społeczności nauczycielskiej

#### Abstrakt

Artykuł omawia potrzebę szkolenia nauczycieli szkół podstawowych w zakresie umiejętności wizualnych. Powstał na podstawie badania eksploracyjnego, które analizowało proces uczenia się uczniów, aby ocenić możliwości edukacyjne kultury wizualnej, wykorzystując jako metodologię studium przypadku oraz badania oparte na sztuce i obejmując łącznie sto osób studiujących na uniwersytecie. Celem badania była ocena korzyści płynących z użycia warsztatu kreatywnej sztuki dla przyszłych nauczycieli

---

\* Universitat de València.

Article received: 14.07.2023; accepted: 22.04.2024.

szkół podstawowych, integrując kwestie tożsamości z tematyką społeczną. Wśród wyników wyróżnia się motywacja studentów do wykorzystania grafiki, zważywszy na to, że każdy z nich stworzył własny *ex-libris*. Nasza praca skupia się na zachęcaniu przyszłych nauczycieli do kreatywności.

**Słowa kluczowe:** edukacja, edukacja nauczycieli, edukacja za pomocą sztuki, design, kompetencje wizualne.

## Introduction

For the last three decades, working as a university professor in Art Education, I have maintained that we need to train teachers in visual culture, encourage visual literacy and artistic practice. In primary school, teaching in art and visual culture is very rare, due in part to the lack of trained teaching staff (Duncum 2015). This is of concern given that we live in a society inundated with images, especially with the digital technology innovation, which has triggered a digital *tsunami*. Young children and teenagers are experiencing a torrent of online experiences which incorporate the consumption of images. Images created and disseminated by the younger generation include sketches with familiar and social media networks. This leaves the educational sector (especially schools) aesthetically segregated, thrust into a setting removed from the potential offered by ICT for pupils. Encouraging visual literacy in primary schools depends on teachers since they are the ones who pass on their knowledge in class (Lobovikov-Katz 2019). The following research addresses the problem, raising as a topic of study the benefits that design workshop practice can provide in the initial teacher training. We understand this practice as a process of self-reflection, introducing identity concept into the process. To do this, we collect the opinions of the participants in the art workshops, inquiring about the benefits of these workshops in the teaching process.

I propose that we place emphasis on visual culture in teacher education (Mirzoeff 2006), enabling them to enjoy images from the practical perspective, and communicating this knowledge. I refer to making a critique of such images, encouraging non-prejudiced opinions, replacing out of date sketches and drawings and discarding pre-established interpretations, inspiring future teachers to become creators of images, to feel like artists, to be innovative in their production and to take advantage pedagogically of the use of digital devices (Huerta 2021a; 2021b). In this line for creativity, I also propose a greater use of technology in redefining its role in education, since digital devices as well as most of the applications we utilise are based on images. As a strategy I submit here a piece of research which brings together graphic creation, investigating into the field of identities, and the use of art workshops for teachers. One element which is useful to remember from the start is the alphabet, a collection of images, beyond their more usual use as a collection of linguistic and verbal symbols. During workshops we verify a series of benefits

for the students. This has been interpreted from the graphic results of their work, which also included evaluating the entire workshop process. The main research problem is to find out what benefits this artistic practice has provided for the students, which leads us to consider how each design made has evolved, emphasizing the personal opinions of each student.

## **Letters as images, and the function of typography as a visual narrative**

The alphabet, although an ancient tool, is one which is very present in all our daily activities, both virtual and analogue. The letters of the alphabet form part of the educational ritual, given that learning letters is essential for reading. In spite of the importance acquired by this tool in the educational field the fact is that there has never been a real institutional interest in conveying to pupils the graphic possibilities of the Latin alphabet. This is because knowledge of the letters is acquired exclusively for their use as linguistic signs. However, viewing the alphabet solely in this context runs the risk of losing the visual potential of alphabet letters (Huerta, Monleón Oliva 2020).

As an implicit part of establishing visual literacy, I propose incorporating the alphabet as a visual form in teacher education. I lean towards the option of 'typography,' a term which – although it comes from the tradition of printing – also enables it to frame the different types of lettering (calligraphy, typed letters, creative lettering), without altering their etymological meaning. In training teachers how to utilise letters as images, it is necessary to carry out graphic design workshops and creative exercises (Rolling 2017). Studying letters as visual artefacts can be an important qualitative step for teachers, since it encourages them to take an innovative and more creative approach to the language (Huerta 2016). The study of language as a visual concept and viewing the alphabet as a collection of images allows teachers to incorporate into their cultural framework a collection of elements linked to the humanist tradition, considering that arts and the humanities go beyond their practical uses to foster civil and cultural development.

Visual literacy is presented as an important concept for a pedagogical entity (Davis et al. 2023). Images can convey knowledge, and the alphabet is a collection of images. It refers to involving students in a workshop where they each design their own ex-libris (book-plate). In this project, both the choice of images and the selection of typography for the text are equally important. Thus it is fundamental that the letters are understood as genuine visual artefacts. Conducting this type of practical exercise highlights its value, as well as the essential role played by the alphabet in this creative proposal based on the design of a book-plate (Hamlin, Fusaro 2018).

## Designing an ex-libris (book-plate)

The role that bookplates play in this investigation helps us reconstruct the process of their creation. The concept of identity is closely linked to the creation of an ex-libris, since it encourages each participant to investigate their own desires and personal expressions. This practice stimulates reflection on who they are themselves. It also helps to reflect on their status as teachers. In the final written reflections, comments appear such as: "I never imagined that I could create my own image"; or "The design of my bookplate helped me get to know myself better." Five graphic examples of the results are presented here, demonstrating a small selection from the one hundred designed bookplates.

The choice of this element which originates in the tradition of book manufacturing emanates from the educational possibilities conveyed, above all from the perspective of identity. We especially focus on aspects of cultural identity, which in the case of future teachers includes both the educational and the professional identities. Educational identity depends on the level of education a person has or the types of schools they have attended. Career identity forms when a person selects a career path and may evolve alongside changes in the person's job titles and responsibilities. Ideas must be expressed in a graphic design. A book-plate is a stamp which reflects the book's owner. It relates to an aspect of book collecting, deriving from the tradition of libraries, conveying the message: 'this book is from my library.' A book-plate comprises a series of elements which portray the defining characteristics of the book's owner, essentially their calling card. Traditionally, the print of the book-plate is joined to the flap of the book, inside the cover, or on the first page, thus demonstrating the ownership of the copy. It functions as a seal, a label, a paper impression carrying an inscription of the name of the person, incorporating visual elements alluding to their defining characteristics. The name of the book's owner is combined, within the ex-libris, with figures or graphic representations of their tastes and interests. It is precisely the identifying nature which makes the proposal of designing a book-plate an interesting one. The name given to the project was 'Identities'.

This exercise enabled participants of the workshop to discover their interests, explore their personality and identify graphic elements which represent them, by means of references, symbolism, and actions. The image formed part of the ex-libris, as did the accompanying text. Ultimately, the text is part of the image within the book-plate. For centuries, books were only an option for people who were rich enough to afford them and so we often find heraldic shields among the traditional examples of ex-libris, being symbols of the families in possession of these important libraries. We also find allegorical or symbolic representations of their own powerful estates. When books became objects of mass use, the ex-libris tradition increased exponentially, and out of it grew an entire industry for those people who were able to create their own personal collections. All that enabled a convergence of the various pieces of the framework, such as culture, literature, book collections, art, identity, symbolism and design (Maia 2023).



Figure 1. Ex-libris designed by the student Diego Fernandez Catalan



Source: private resources of the author.<sup>1</sup>

Thus we see that book-plate design goes beyond mere graphical components, given that it includes elements of identity, it upholds the humanities and culture, it follows the concept of book collection and design using symbolism and supports historical notions from the viewpoint of art and creativity (figure 1). When it comes to the artistic tradition of the ex-libris, it is worth highlighting its link with the illustration, since the ex-libris is a piece of graphic work (Munari 2008). The book-plate illustration similarly refers back to the original graphic work, invoking a direct connection with artistic creativity (Benjamin 2003). Any examples of artists combine with explanations about the expressive potential of a book-plate, where an appropriate image is selected from an infinite range of possibilities. In the tradition of ex-libris design, images tend to be related to the person's profession, interests, their hobbies, and even allude to the passage of time and death.

What is displayed is relevant because books are durable and, in contrast with people who age, a book's contents remain the same, thus allowing the type of representation which customarily incorporates skulls and other allegorical elements. With regard to the techniques habitually used to produce book-plates, these are drawn from the tradition of creating illustrations and engravings (woodcuts, chalcography, lithography, screen printing, photo illustration). In this case it is about creating a design that fuses traditional illustration techniques (an ink drawing on paper) with applications used to create drawings on screen.

<sup>1</sup> All ex-libris reproductions are published with the consent of their authors.

## Methodology

This is a qualitative research, in which I analyse the process of the case study and its results, to which I incorporate Arts-based Research as an element of the research methodology. I approached the theme using classroom-based research, taking into account the problem of teaching about space and its link to power relationships (Sancho-Gil, Sánchez-Valero, Domingo-Coscollola 2017), given the discriminatory social stereotypes present in the learning environment. When it comes to dealing with questions of identity, we may approach aspects linked to personal issues, reflecting on who we are, what defines us, and how we portray ourselves to the world. This approach enables criteria to be established with regards to the ways in which we incorporate visual literacy and knowledge about images into arts training for primary school teachers.

Standard techniques of case studies were used as interpretative tools: diagnostics, focus group, pre-test and post-test, participant observation, and debate as a source of argumentation. The object investigated emanates from a university educational context. The research activity is educational and the subjects are evaluated by their participation in that activity (Smith, Flores 2019). It is noteworthy to record that among the important tasks which define the current arts education research it is required, on the one hand, to know, interpret, and evaluate the research linked to that field of study, and on the other hand, to use the theories, methods, norms and working methods of the group of professionals whom we are evaluating in art and education. Following these precepts, this research was established as a case study. Robert Stake indicates that the case study is not a methodological choice, but rather a decision about an object that is to be studied (Stake 2005). It is an important research tool due to the complex nature of both teaching and learning. Such complexity requires exploratory and comprehensive research which goes beyond merely seeking causal explanations.

This work is a collective case study, according to Robert Stake's typology. It is a class, a group of students who represent a particular phenomenon: the student learning process. This process consists of a three week-long graphic design workshop aimed at creating a bookplate, which involves one hundred students and the professor. The use of art-based research addresses both the design process and the results obtained. Personalized help for each student covers an important part of this methodology. This is a process of co-production of knowledge which takes into account the experiences of the research participants. When students create a personal image, it represents an observation of the everyday, the diverse, and even the marginal (Land 2018). A student may see a tattoo as something which can be used as an illustration for their ex-libris, or alternatively might use an allegory to denote how they feel about a particular music band. The incorporation of personal elements at the same time involves being attentive to the interests, experiences, and knowledge of students (Bourriaud 2009). This is exactly why I advocate art experiences for furtherance of social transformation, using a critical focus in approaching current

problems (Giroux 1990). I deal with the artistic experience as an intermediary action between expression and contemporary social discussions, with a political dimension and as a transforming experience. All these questions are related to promoting humanities in the educational sector, incorporating visual culture and supporting arts education as a real engine for social change.

I present a research model that compromises artistic practices as agents to articulate subjectivity related to social issues. The study comprised a total of 100 participants, studying for a degree in primary school teaching. They are part of the “Arts and Humanities” program and are taking an optional module entitled “Didactic Proposals in Art Education.” Thus, they are students with an interest in arts and the humanities and in poetic creativity, but who have had little opportunity to develop practical artistic work. This is an important aspect of the research, given that the school system does not approach art in a practical way, due to the lack of professionals who are specialists and have sufficient expertise. The module which is the focus of my analysis is part of the third year program of the primary school teaching degree course, and the average age of the student is 21 years. This module was considered for two reasons: the curricular content of the subject promotes a link between the subject of identity and the teaching speciality, and the opportunity presented for the students involved in the research to encounter art in practice (Dewey 2005).

The process included debates, proposals and looking for formal solutions to problems, based on self-reflection and making activities dynamic by holding creative and participative workshops. I covered the influence of personal heritage, namely those aspects which in reality “belong” to us (Wang et al. 2023). The techniques used for gathering and structuring the data were as follows:

- diagnostics carried out at the beginning of activities via pre-test,
- holding workshops involving the design of an ex-libris as a process,
- organization of focus groups,
- diagnostics at the conclusion of activities via post-test,
- use of participant observation by the teacher involved,
- final discussion as source of arguments.

The analysis was based on the discussion of the data collected, and consisted of establishing categories for evaluation, both at the beginning as well as at the final diagnostics stage. All information collected also had an artistic component, given that the created designs enabled us to evaluate the graphical narrative, which is of significance for the research. We articulate this creative facet from the Arts-Based Research, as a medium which favors the analysis of the results obtained.

## **Results of the “Identities” project using the design workshop**

The “Identities” project invoked a connection between letters and imagery with art manifestations. A historical element interesting for student teachers is that illustrators were always specialists in writing. In fact, there is an old tradition of calligraphy

teachers which is worth recovering. I explained to the students that some decades ago, there existed a “Calligraphy” course in teacher training, which was taught by a drawing teacher to those specializing in art. This module disappeared many years ago.

Since the alphabet is a technique which pupils learn for reading and writing purposes, we should pose the question of discovering the graphic possibilities of lettering. In the art tradition, letters were strongly present in works of art, from cubism to the surrealist movements, as well as dada, futurist and deco. Artists such as Klee, Picabia, Braque, Picasso, Gris, Magritte and Erté habitually incorporated letters and texts into their works, as well as members of Schwitters, Hausmann and the Bauhaus did. In the 1960s, artists from the situationist and pop art movements applied letters and text to their creations, e.g. Warhol, Indiana, Twombly, Rauschenberg and Johns. Students need rationale to combine art, design and education. In addition, since the trainees will be teaching their pupils how to read and write, it is an advantage if they know the secrets hidden behind the alphabet as an artefact of visual agency. We also incorporated into theory classes some of the traditional artisanal lettering designs, which have made creative calligraphy fashionable, as well as using letters as decoration, in relaxation therapy and entertainment (figure 2).

Figure 2. Ex-libris designed by the student Paula Garcia Quiles



Source: private resources of the author.

When it comes to incorporating art and design into teachers' educational resources, their task is considerably simplified if they have background knowledge (Clarà et al. 2019). For instance, identifying “letters” with “drawing,” represents a huge step forward. The majority of my students say that they “cannot draw,” but when asked if they know how to write, they all say “yes.” I proceed to explain that “writing” is also “drawing.” They know how to write, because they learned it at school, but they claim to “know little” about art because during their years at school, they had almost no contact with the visual arts.

When we describe writing as drawing, students feel much more confident about taking on visual arts. We should remember that these are future primary level teachers, not students of art history or fine art, graduate students who are taking a mandatory module in art (lasting for four months) that is part of their study program.

This preliminary experience comprised making a design reflecting their own identity. Following an initial discussion with the students to prepare them for the task, it was decided to concentrate on the idea of a symbolic element that would represent them.

I held sessions to explain how to think about letters of the alphabet as images in their own right. Later, each student created their design, based on outline sketches and drawings, and they shared their ideas and progress. Some opted to incorporate motifs of animals with which they feel a connection. For the purposes of stimulating debate, all students were encouraged to present their proposal in online class and discuss it with their classmates. We then held a workshop session which covered IT apps. This exercise served to identify the optimum typography for the design of their ex-libris and was an enjoyable aspect for them, given that they previously had no knowledge of how distinct typographies can represent personalities, opinions or emotions. I covered areas such as legibility and letter composition, which led to an explanation of concepts of typography such as family, body, interlinear, style, spacing and composition. The students established a distinction between letters and script and their role in graphic design. The sessions represented an all-round genuine exercise in visual literacy.

Figure 3. Ex-libris designed by the student Maria Jose Saval Ferri



Source: private resources of the author.

Another aspect worth mentioning in the process of designing the book-plate was the difficulty students had in deciding on the visual motif (figure 3). Selecting an element with which to identify oneself is always a challenge. They were given suggestions to help them in their selection, for example their favorite photos, or other photographic elements they liked. I encouraged them to search among different sources, including museum websites, to be able to optimize their graphic ideas. Some students opted for their love of travel. I urged them initially to focus on a sole element, although it is not always easy to develop the idea if the option has been narrowed down to one selection. The practice of determining a focus and, moreover, eliminating other options is also a part of the design process (Hofverberg 2024).

A diagnostic process was carried out for the activity part of the project and also for aspects of theory, as well as to review the prior knowledge of students. They were asked to complete a questionnaire to evaluate their knowledge of artistic practices and about the use and creation of images. Based on this diagnostic tool, responses were organized into the following categories:

- knowledge of art and artistic practices,
- dealing with questions of identity in art class,
- use of design in artistic education,
- letters of the alphabet as visual forms.

In the future, these teachers-in-training will bring this type of knowledge about typography and design to primary classrooms. Artistic methods can be used in the child's educational process by instilling knowledge and practices about graphic design. Teachers can benefit from such methods if they are able to do it themselves. Thus, it is necessary to use active learning and visual methods in the educational process, as suggested by David A. Kolb's theory of experiential learning. Let us remember that the so-called creative teaching methodologies use, among other things, visual methods in the learning process.

### **Category: "Knowledge of art and artistic practices"**

This category was among the most common responses identified in the diagnostic stage that was related to the lack of knowledge of the visual perspective and the prejudices acquired over the years by the respondents with regard to artistic practice. We saw frequently repeated phrases in the diagnostic as responses to the following question: "Do you consider that you have good training in visual arts?". The vast majority (96%) responded in the negative:

Personally, I do not consider that I have good training in visual arts since the only thing I have ever done has been drawing or making my own creations, but without following any design [student AAC].

Up to now I don't think I've had good training in visual arts, since any training I've done in this subject has been based on the same kind of methods used when I was at school myself, when in art class we were expected to paint, but really nobody explained to us how to do it, so we all just did what we wanted [student CLZ].

In the few cases where respondents answered positively, we found that they tended to be children of artists, design professionals or architects, but even they also described a lack of school education in art:

Since I was little, art has been something very present in my home, given that my mother has a great appreciation of it and loves to sketch, to paint, to visit museums... I have always been drawn to everything connected with art and I love to discover new artists and works. However, I don't consider that I have good training in visual arts due to the fact that when I was at school, art was a type of skill which wasn't given priority and it wasn't really of interest to me [student LGS].

We were able to demonstrate, by the responses collated, that students had no experience in the use of lettering as a visual image. A significant proportion of the students (86%) had discovered their own capacity and felt motivated by the exercise. The activity was genuinely challenging, incorporating reflection, identity and design, encouraging learning about the strengths of artistic creativity, and exploring the possibilities of the visual arts. It is noteworthy that all students remarked on their lack of a relationship with either art/artistic practices or design throughout their various educational experiences. Thus, when they were asked the question: "Before taking part in this ex-libris workshop, have you ever designed anything?" Again, the majority (87%) answered that they had never had any involvement with design.

No, I have never had the ability to design anything or felt proud of any design of mine, which makes me embarrassed [student ASS].

No, I only draw for pleasure, mostly images of landscapes using electronic devices such as a tablet, using the freehand drawing tool, but I just do it as a hobby [student ISS].

However, some students did refer to 'design' in a wider sense:

Sometimes I made something, but it was mainly things for class. I never made anything on my own initiative. When I was younger I used to really like drawing and I did a course at a fine arts academy, therefore I was able to choose the designs that I wanted to work on [student CRS].

In terms of a book-plate I have never designed one, but it may be that at one time I designed my own ballet costume, trying to shape my idea on a page and clarify it [student MFI].

### **Category: "Dealing with questions of identity in arts classes"**

Initially, this category caused doubt in students with little experience at establishing graphic solutions to represent themselves. Their school education has tended to favor using verbal expression to display ideas, resulting with students being unfamiliar with the visual potential of images. Workshop practice helped them overcome these limitations. The following answers were given to the question: "Do you believe that it is a positive idea to approach identity issues in class?"

Yes, because for me art is a tool which can be used to channel our feelings about the world or about a specific situation. If we talk about identities, we can focus more on that which defines us as people: emotions, ideas, beliefs, character etc. [student ARM]

I believe that approaching activities in relation to questions of identity involves an internal reflection about ourselves which I consider essential [student AMO].

I consider that establishing questions of identity in class is positive, because in this way pupils can reflect on who they are, how they see themselves and what they feel identifies who they are [student CSS].

Taking account of the initial accounts in this diagnostic, the design workshop was undertaken, putting a critique of the insight of each participant at the center of the analytical process. The design activity and creation of ex-libris responded to other relevant questions, such as the interests of the students or their links to networks and organizations (sports clubs, cultural associations, political parties or fan sites of musicians or sportspeople). We carried out a process of identifying the stereotypes which form a part of the daily life of the students, based on their own experiences, attitudes, and ways of interacting with the world (figure 4).

Figure 4. Ex-libris designed by the student María Fernández-Reyes Martínez



Source: private resources of the author.

The ex-libris workshop enabled students to identify elements of visual literacy, such as the impact of images, the role played by text in visual artefacts, and the importance of the symbols with which we identify (Calvino 2013). After the tasks were submitted, we held a debate to discuss emerging areas of interest and to explore how we could apply the learning to primary school classes which is where our future teachers will work. Both the process and the outcomes allowed us to critically evaluate the project, which is artistic in nature and involves personal works which convey feelings and problems. The approach enabled the use of various materials



and procedures (Sennett 2008), incorporating elements of visual language with specific objectives. One such objective was the inclusion of letters from their name in the concept of the image that identifies them. For instance, when student AGM was asked if they found it difficult to choose a graphic element to represent themselves in their bookplate, they responded:

Yes, quite difficult, because I didn't know how to arrive at just one thing that represented me. So, I finally played with the letters of my name because I believe there's nothing that represents me better than my own name. I hear it daily, and when I hear it, I relate it to myself [student AGM].

### **Category: "Use of design in art education"**

This category offers an evaluation of the extent to which students understand that design forms part of arts education, as well as whether they consider that the subject of design should be directly included in the school curriculum. As an element of design, typography is among the more characteristic arguments of graphic development, thus we asked students the following question: "Were you already aware of the value of letters as images?" Again, the majority of responses (73%) were negative.

The truth is no, because I have always been taught that letters are just symbols which, when combined with other letters, can form words [student LGM].

Not at all, although they have always attracted me and I have had a lot of curiosity [student ARC].

However, some answers were affirmative, coming from students who practice lettering, who are interested in written culture or create works of graffiti art.

Yes, I love "lettering" and I would like to be trained in this type of art [student ASR].

I often use the Chinese or Japanese alphabet when using letters as images due to the complexity of the designs of some of the characters [student COP].

I don't really know about the potential, but I have worked with graffiti drawings, giving a visual power to something which is not customarily seen this way in daily life [student ACP].

### **Category "The letters of the alphabet as visual forms"**

The post-test which the students took part in after completing the ex-libris workshop was intended to evaluate whether they had previously worked with the alphabet as a visual form. Again, the majority responded in the negative (72%), although there were a few surprising responses.

Yes, with some of the children I teach. I have sometimes used different types of alphabets, different letters, colors and shapes etc. [student ARM]

I had not taken advantage of the rich potential of letters from an artistic and image viewpoint. I think it is very interesting and we should try to do this more in the classroom, given the potential benefits [student AQM].

I had never appreciated the value of letters as images. When I was at school I never learned about letters as images, just as a way of shaping theoretical content [student CSV].

## **Incorporating inclusion and respect for diversity**

We used Project Work as an educational strategy. It is a subject with 60 teaching hours, delivered during the term. The “Identities” project is the first of five that take place during the duration of this unit. The first project serves to enable students to explore their interests and learn about how they relate to art and arts practice. The work was based on reflection and artistic proposals, where the visual aspect predominates, taking note of arts-based research. The workshop presented within the context of the “Identities” project aims to show the potential of visual literacy among students who will become primary school teachers. The research explores the environment of the students themselves and their respective realities. We encourage discussions about diversity, addressing it without taboos or prejudices, and tackling disagreements. Generating an approach to the defense of human rights and studying diversity by the use of images can take place with the incorporation of a visual study to our educational resources, considering cultural and artistic concepts created by dissident movements, as well as their models of creation, presentation, consumption or critical receipt. This means that it would not be about autonomous objects but tools which allow us to understand the organization of contemporary societies.

Figure 5. Ex-libris designed by the student Lucia Luis Mateo



Source: private resources of the author.

During the book-plate workshops, some students decided to submit as their design a tattoo they have, while others opted to use something related to their personal interests. We saw examples e.g. of coats of arms representing sport teams, or images related to musical instruments, and even references to celebrations or ideologies with which they identify. This provided a backdrop to the tastes and preferences of their generation, capturing stories and exhibiting their shared collective subjectivities.

Identity is also a question of aesthetics, which serves as a reflection on LGBT cultural identities and their political dimension (Greteman 2017). Affirmation of this sensitivity has converted into a specific cultural and artistic identity, empowering a visual panorama to overcome marginalization. Although the constitution of these communities responds equally to power relationships which drive reproduction of cultural legitimization, the fact is that the substance of the artist serves as a vector of individual emancipation with collective potential. Being able to speak openly in class about diversity, especially through the use of intense images, may allow us to establish a connection with the students, who feel very motivated by these issues which unite personal problems with movements for social change.

Interest in the approach to diversity appeared in the answers given to the question: "What aspect stood out particularly from the ex-libris workshop that you have completed?"

The ex-libris workshop has been very interesting for me and the aspect which has stood out most is that it has brought out my creative side and I have been able to create a logo which represents me [student AGM].

What I liked most about the workshop was getting to know the history of the alphabet because I didn't know anything about this and it's something we take for granted. I think it's another way of working with art, with the students and not doing the same thing in the art lessons, given that children can tend to get a bit bored [student AMH].

I think it's a point of contact between ourselves and the drawing, so we represent ourselves through an image [student ACP].

I really enjoyed creating my ex-libris. At the beginning it was difficult to come up with an idea so that I could take it forward, but once I found it was surprised with my ability, given that I have not drawn anything for a while [student HPP].

I was impressed with how I was able to develop my drawing. I'm very proud of it because I have been improving since my first attempt at doing the ex-libris, up to the point where I submitted it [student JAA].

The final part of the post-test, which was open in nature, was intended to help us in determining what questions we can improve on in the future with this type of project. We asked students about any relevant aspects which stood out within the "Identities" project involving the design of a book-plate, to which they gave the following responses:

This project has helped me to get to know myself better and to select what areas take priority over others in my life and what it is that represents me. It also enabled me to get to know my classmates, to discover their favorite artists, and to learn to interpret their works, given that every person sees a work of art in a different way [student AMH].

This first project has been very interesting for me for various reasons: I have learned how to choose a very significant feature which describes me perfectly; I have got to know some classmates who I did not know before; that there is a great variety of styles of letters; I have had to draw a personal feature and I have produced a drawing, something which I would not have anticipated [student ASV].

I have been able to make new discoveries and also design a graphic element representing me [student ASM].

The fact that class members were able to consider what it is that represents each one of us and that afterwards we all drew this. In education, drawing is seen as something secondary, as a fun activity, which it can be, but to be able to go beyond that is different, to work with it and think about it as something complex. The same activity could be transferred perfectly to a primary school classroom and I think it could work really well [student COP].

The most relevant aspect of this project for me has been the autonomy when it comes to creating the ex-libris in our own style [student ETM].

I have enjoyed this preliminary point of contact with the subject and I think that if it is going to be as dynamic as what the book-plate project has been it is going to be something I will enjoy and that I will learn a lot of things that will help me in my future as a teacher [student HPP].

Figure 6. Ex-libris designed by the student Lucia Diaz Garcia



Source: private resources of the author.

## Discussion

The successes of the project in approaching creativity and developing inclusion arguments are auspicious in respect to transforming attitudes towards arts education, given that the student cohort was inspired to formulate a series of thought-provoking elements, as well as increase their motivation and be stimulated to move forward. Therefore, it is about incentivizing this type of strategy in order to achieve advances in arts education in the context of improving educational outcomes and supporting social transformation.

We are aware of the deficiencies in arts teaching at primary school, but this situation should not hinder our desire to increase the role of visual arts and a knowledge of images in the school curriculum. On the contrary, we should be resolute and constantly demand better support for the creative arts in the educational sector. In order to achieve it we should investigate and demonstrate to political decision makers and those who manage the educational sector that arts education constitutes a required element for visual literacy, both for pupils and teaching staffs at all educational levels. Having dealt with this problem for years with fellow teachers, we always agree on the effort involved in eliminating barriers that separate our students, future teachers, from the possibilities of practicing art. A good example of this situation is the responses of a student to the questionnaire that was given to them, which we then transcribed.

Question: Do you consider that you have a good background in visual arts?

Answer: I don't think so, since I have never trained in it. In primary and secondary school, I studied art, but they never gave me the necessary training to consider myself a good artist.

Q: Do you think it is positive to raise identity issues in class?

A: I consider it truly positive, so the students will know the aspects that make them unique and different. Thinking about your own identity can help you improve and observe your personal strengths and points that require improving.

Q: Before doing this bookplate workshop, had you designed anything?

A: I had never made a design similar to this before, I had made the occasional drawing, but never anything as elaborate as this.

Q: Has it been difficult for you to choose a graphic element to represent yourself in your ex-libris?

A: I found it very difficult, I consider myself a person who likes practically everything, and choosing a single aspect of myself to represent me has been the most complicated task of the ex-libris project.

Q: Had you previously considered the richness of letters as images?

A: No, now I realize that letters can express a lot and can offer vital information to understand the design.

Q: Have you ever worked with the alphabet as a set of visual forms?

A: No.

Q: Do you think it is good to feel like an artist to create images?

A: Feeling like a good artist gives you a good attitude to create incredible designs. Everyone has an artist inside who can create wonderful graphic designs.

Q: As a primary school future teacher, do you consider important to work with your students on the shapes of the alphabet, its history and creative possibilities?

A: Yes, since it offers a broader perspective on how to create more personal and original drawings. Knowing the different shapes of the alphabet can guarantee a very peculiar personality in each of the designs.

Q: What would you highlight about the ex-libris workshop that you have done?

A: Thanks to it I have been able to discover aspects about myself that I did not remember. I loved being able to make a personal design and not have to make a drawing according to specific guidelines.

Q: Comment on aspects that you consider relevant to the project entitled "Identities."

A: The originality of each of the bookplates. I would never have thought that a simple drawing could convey so much about a person. With an ex-libris drawing, you can get to know a person much more than you would think. Furthermore, with this job, you force yourself to be more creative and original, you force yourself to say a lot about yourself in drawing format, and that is a wonderful thing. Finally, I would also like to highlight that although each one has done it with the format they wanted, in my case, drawing on paper has made me remember how relaxing and personal it is to make a drawing.

## Conclusions

By developing a pedagogical discourse based on which we will train future primary school teachers in visual literacy, we established the need to improve the work of teachers. Using the concept of approaching letters as images, the cohort of trainee teachers can better perceive the creative possibilities of images and texts. At the same time, we activated language and visual arts resources, considered current school requirements, characterized by the predominant role of the image as well as the use of digital technology. We also attempted to approach the design specialty and typography to the university student cohort, from aesthetic, cultural and ethical perspectives, and establish criteria for social implications. The incorporation of design and typography in art education classes enables a significant number of students to overcome their existing prejudices towards art practice, thereby maximizing their creative potential through the study and creation of images.

We attempted to convey the concept of the alphabet as a visual entity with creative possibilities. In this way we introduced students to knowledge of the letters as another element of visual language, something which enables us to evalu-

ate questions of identity and social restoration, backed up by innovative teaching techniques and visual literacy. The positive results of the “Identities” project, articulated in the workshop by means of the design of a personal ex-libris, supports the involvement of trainee teachers who have arrived at university having had virtually no contact with creative arts. In a short period of time, the students recognized the value of images. Through simple exercises, we facilitated a discourse that empowered them through their personal achievements. These advances will provide them with a great knowledge of the potential contained in images, and will ultimately generate and improve the dissemination of visual literacy. If primary school teaching staff assume their creative potential in visual material, they will transmit a positive message to school pupils.

## Bibliography

- Benjamin W. (2003) *The Work of Art in the Age of its Technological Reproducibility, and Others Writings on Media*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bourriaud N. (2009) *The Radicant*, New York, NY, Lukas & Sternberg.
- Calvino I. (2013) *Six Memos for the Next Millennium*, London, Penguin Books.
- Clarà M., Mauri T., Colomina R., Onrubia J. (2019) *Supporting Collaborative Reflection in Teacher Education: A Case Study*, “European Journal of Teacher Education”, vol. 42, no. 2, pp. 175–191, <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>.
- Davis A., Tuckey M., Gwilt I., Wallace N. (2023) *Understanding Co-Design Practice as a Process of “Welldoing”*, “International Journal of Art & Design Education”, vol. 42, no. 2, pp. 278–293, <https://doi.org/10.1111/jade.12459>.
- Dewey J. (2005) *Art as Experience*, New York, NY, Penguin Books.
- Duncum P. (2015) *Transforming Art Education into Visual Culture Education through Rhizomatic Structures*, “Anadolu Journal of Educational Sciences International”, vol. 5, no. 3, pp. 47–64, <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajesi/issue/1534/18792> (accessed: 7.06.2024).
- Giroux H. (1990) *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Wesport, CT, Bergin & Garvey Publishers.
- Greteman A. J. (2017) *Helping Kids Turn Out Queer: Queer Theory in Art Education*, “Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research”, vol. 58, no. 3, pp. 195–205, <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1331089>.
- Hamlin J., Fusaro J. (2018) *Contemporary Strategies for Creative and Critical Teaching in the 21st Century*, “Art Education”, vol. 71, no. 2, pp. 8–15, <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1414529>.
- Hofverberg H. (2024) *New Learning Environments in Design and Craft Education – Acknowledging the Learning of Design Literacy*, “International Journal of Art and Design Education”, vol. 43, no. 1, 1–13, <https://doi.org/10.1111/jade.12505>.
- Huerta R. (2016) *The Cemetery as a Site for Aesthetic Enquiry in Art Education*, “International Journal of Education through Art”, vol. 12, no. 1, pp. 7–20, [https://doi.org/10.1386/eta.12.1.7\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.12.1.7_1).

- Huerta R. (2021a) *Museari: Art in a Virtual LGBT Museum Promoting Respect and Inclusion*, "Interalia. A Journal of Queer Studies", no. 16, pp. 177–194, <https://doi.org/10.51897/interalia/NQBD3367>.
- Huerta R. (2021b) *Silk Road Museums: Design of Inclusive Heritage and Cross-Cultural Education*, "Sustainability", vol. 13, no. 11, e6020, <https://doi.org/10.3390/su13116020>.
- Huerta R., Monleón Oliva V. (2020) *Design of Letters in Posters and Main Titles of Disney Imaginary*, "Icono 14", vol. 18, no. 2, pp. 406–434, <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1574>.
- Land C. L. (2018) *Examples of c/Critical Coaching: An Analysis of Conversation between Cooperating and Preservice Teachers*, "Journal of Teacher Education", vol. 69, no. 5, pp. 493–507, <https://doi.org/10.1177/0022487118761347>.
- Lobovikov-Katz A. (2019) *Methodology for Spatial-Visual Literacy (MSVL) in Heritage Education: Application to Teacher Training and Interdisciplinary Perspectives*, "Interuniversity Electronic Journal of Teacher Formation", vol. 22, no. 1, pp. 41–55, <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.358671>.
- Maia M. (2023) *A Perspective about Design Cognition to Research through Making Validation in Graphic Design*, "grafica", vol. 11, no. 21, pp. 91–97, <https://doi.org/10.5565/rev/grafica.252>.
- Mirzoeff N. (2006) *On Visuality*, "Journal of Visual Culture", vol. 5, no. 1, pp. 53–79, <https://doi.org/10.1177/1470412906062285>.
- Munari B. (2008) *Design as Art*, London, Penguin Classics.
- Rolling J. H. (2017) *Art + Design Practice as Global Positioning System*, "Art Education", vol. 70, no. 6, pp. 4–6, <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1361756>.
- Sancho-Gil J. M., Sánchez-Valero J. A., Domingo-Coscollola M. (2017) *Research-Based Insights on Initial Teacher Education in Spain*, "European Journal of Teacher Education", vol. 40, no. 3, pp. 310–325, <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388>.
- Sennett R. (2008) *The Craftsman*, London, Yale University Press.
- Smith K., Flores M. A. (2019) *Teacher Educators as Teachers and as Researchers*, "European Journal of Teacher Education", vol. 42, no. 4, pp. 429–432, <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1648972>.
- Stake R. E. (2005) *Qualitative Case Studies in: The SAGE Handbook of Qualitative Research*, N. K Denzin, Y. S. Lincoln (eds.), London, Sage Publications.
- Wang B., Dai L., Liao B. (2023) *System Architecture Design of a Multimedia Platform to Increase Awareness of Cultural Heritage: A Case Study of Sustainable Cultural Heritage*, "Sustainability", no. 15, 2504, <https://doi.org/10.3390/su15032504>.

\* All ex-libris reproductions are published with the consent of their authors.

## About the Author

Ricard Huerta, PhD – artist and Full Professor of Art Education in the University of Valencia (Spain). He is a regular member at the Institute of Creativity and Educational Innovation, and member of InSEA and ICOM. Head director of the Research Journal EARI Educación Artística Revista de Investigación. Director of the master-studies program "Art



Education and Museums” (University of Valencia). Director of Museari [www.museari.com](http://www.museari.com) Graduate in Fine Arts, in Music, and Communication. Head of the international project Women Teacher. Invited researcher in universities of France, Italy, Spain, United Kingdom, Cuba, Uruguay, Colombia, Peru, Ecuador, Argentina, Portugal, Paraguay and Chile. He has coordinated several publications and activities inside the areas of Visual Arts, Education, ICT and Museums. Head of the project “Dechados Inclusive creativity in secondary school”. Member of the Seminar on Gender and Sexual Diversity of the Museums of Catalonia. He has published books and articles in specialized journals, having coordinated numerous publications within the field of art, education, educator training, heritage and museums. Letters and alphabets are a relevant aspect of his work both at an educational level and artistic creation. He has presented exhibitions with themes heavily impregnated by typography and calligraphy in different countries. He has directed twelve international seminars on research in art education and six international congress.

Ricard Huerta – artysta i profesor sztuki w dziedzinie edukacji artystycznej na Uniwersytecie w Walencji (Hiszpania). Jest stałym członkiem Instytutu Kreatywności i Innowacji Edukacyjnych oraz członkiem InSEA i ICOM. Redaktor naczelny czasopisma naukowego EARI „Educación Artística Revista de Investigación”. Dyrektor studiów magisterskich „Edukacja artystyczna i muzea” (Uniwersytet w Walencji). Dyrektor Museari ([www.museari.com](http://www.museari.com)). Absolwent kierunku sztuki piękne, muzyka i komunikacja. Kierownik międzynarodowego projektu Women Teacher. Prowadził badania na uniwersytetach we Francji, Włoszech, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii, Kubie, Urugwaju, Kolumbii, Peru, Ekwadorze, Argentynie, Portugalii, Paragwaju i Chile. Koordynował liczne publikacje i działania w dziedzinach sztuk wizualnych, edukacji, ICT i muzeów. Kierownik projektu „Dechados: Inkluzywna kreatywność w szkole średniej”. Członek Seminarium ds. Równości Płci i Różnorodności Seksualnej Muzeów Katalonii. Autor monografii oraz artykułów publikowanych w specjalistycznych czasopismach, koordynował liczne publikacje w dziedzinie sztuki, edukacji, szkolenia nauczycieli, dziedzictwa i muzeów. Litera i alfabet są istotnym aspektem jego pracy zarówno na poziomie edukacyjnym, jak i artystycznym. Prezentował wystawy o tematyce silnie nasyconej typografią i kaligrafią w różnych krajach. Zorganizował dwanaście międzynarodowych seminariów na temat badań w dziedzinie edukacji artystycznej i sześć międzynarodowych kongresów naukowych.



Justyna Żak-Szwarc\* 

## Rola muzeum w doświadczaniu wspólnotowości

### Abstrakt

Celem artykułu jest analiza wybranych aspektów znaczenia muzeum w postrzeganiu i odczuwaniu wspólnotowości (zwłaszcza europejskiej) w obliczu współczesnych przemian instytucji muzealnych. Zasadnicza refleksja odnosi się do problemu wspólnego świata w rozumieniu Hannah Arendt i pojęcia wspólnoty m.in. w duchu Thomasa Stearnsa Eliota oraz do roli społecznej i kulturowej muzeów jako heterotopii w ujęciu Michela Foucaulta i Petera Sloterdijka. Rozważania skoncentrowane są wokół kwestii „różnorodności w jedności” i pytania o to, jak ją zachować w obliczu ogromu i wielości w perspektywie nieskończoności gromadzenia dóbr.

**Słowa kluczowe:** muzeum, Arendt, wspólnotowość, Sloterdijk, heterotopia.

### The Role of the Museum in Experiencing Community

#### Abstract

The aim of the article is to analyze selected aspects of the importance of the museum in the perception and experience of community (especially European) in the face of contemporary changes in museum institutions. It refers to the concept of a common world as understood by Hannah Arendt, and the concept of community, e.g. as defined by Thomas Stearns Eliot, and to the social and cultural roles of museums understood as heterotopias in the writings of Michel Foucault and Peter Sloterdijk. The considerations will focus on the issue of “diversity in unity,” and the question of how to maintain it when confronted with vastness and multiplicity in the perspective of infinitely-accumulating goods.

**Keywords:** museum, Arendt, community, Sloterdijk, heterotopia.

---

\* Uniwersytet Warszawski.

Artykuł otrzymano: 19.10.2023; akceptacja: 21.12.2023.

## Wstęp

Znaczenie muzeum w odczuwaniu i pojmowaniu wspólnotowości wynika poniekąd z samej idei tego miejsca, jego publicznego charakteru oraz obecnych w nim dóbr kultury. Mimo iż rzeczywistość dynamicznie się zmienia, to rola muzeum w doświadczaniu wspólnotowości wydaje się ciągle niebagatelna. Udział tych niezwykłych i trwałych instytucji w życiu wielu społeczności przypuszczalnie wzrasta, gdyż rośnie ich liczba na całym świecie, a także poszerzają się ich funkcje, obejmujące nie tylko opiekę nad kulturowym dziedzictwem, jego gromadzenie i prezentację, ale także wielość aspektów całozyciowego kształcenia i gospodarowania czasem wolnym w ramach rozrywki.

Rozumienie pojęcia muzeum ulega ciągłym zmianom. W zakresie działalności muzealnej prowadzone są najróżniejsze praktyki, nierzadko wychodzące poza treść zagadnień zawartych w międzynarodowej definicji muzeum, która zresztą również co jakiś czas ulega przeobrażeniom. Współcześnie oczekiwania społeczne względem muzeów są często inne niż jeszcze w ubiegłym stuleciu, najpewniej odmienny jest także stosunek do tego, co stanowi skarb publiczny, czyli do tego, co cenne i wspólne. Zresztą w ogóle różne może być znaczenie nie tylko wspólnych rzeczy, ale i pojęcia samej wspólnotowości. Obecnie muzeum jako „strażnik wspólnych dóbr” i zarazem miejsce rozrywki stanowi w pewnym sensie idealną soczewkę tych przemian, dostarczając tym samym wiele pytań i wątpliwości w kwestii rozumienia wspólnoty oraz roli sztuki, czy też ogólnie skarbów kultury, w doświadczaniu wspólnoty bądź odczuciu braku przynależności do niej.

Celem artykułu jest analiza wybranych aspektów znaczenia muzeum w postrzeganiu i odczuwaniu wspólnotowości (zwłaszcza europejskiej) w obliczu współczesnych przemian instytucji muzealnych. Zasadnicza refleksja odnosi się do problemu wspólnego świata w rozumieniu Hannah Arendt i pojęcia wspólnoty m.in. w duchu Thomasa Stearnsa Eliota oraz do roli społecznej i kulturowej muzeów jako heterotopii w ujęciu Michela Foucaulta i Petera Sloterdijka. Rozważania skoncentrowane są wokół kwestii „różnorodności w jedności” i pytania o to, jak ją zachować w obliczu ogromu i wielości w perspektywie nieskończoności gromadzenia dóbr. Niniejszy tekst nie będzie jednak próbą odpowiedzi na powyższe pytanie, a jedynie ogólnym namysłem nad wybranymi aspektami z nim związanymi.

## Wspólnotowość jako „różnorodność w jedności”

Sfera publiczna, której istotną dziedziną jest kultura, jeśli rzeczywiście ma mieć charakter publiczny, to musi oznaczać jakiś wspólny świat, który różni się od prywatnego miejsca i wychodzącej z niego subiektywnej, jednostkowej perspektywy. Zdaniem Hannah Arendt dziedzina publiczna to świat, który:

[jest] raczej związany z wytworami ludzkimi, z dziełami ludzkich rąk, jak również ze sprawami dziejącymi się pomiędzy tymi, którzy wspólnie zamieszkują ów wytworzony przez człowieka świat. Razem żyć w świecie w istocie oznacza, że świat rzeczy rozciąga się pomiędzy tymi, którzy dzielą go wspólnie, tak jak stół umieszczony jest pomiędzy siedzącymi wokół niego ludźmi; świat, jak wszystko, co jest pomiędzy, zarazem ludzi łączy i oddziela (Arendt 2010: 73).

Gdyby ów „stół” pomiędzy siedzącymi przy nim ludźmi zniknął, wówczas nie byłoby niczego, co ich dzieli, ale także zabrakłoby tego, co ewidentnie ich łączy. A zatem wspólny świat w pewnym sensie odślania podziały i różnice między ludźmi, ale także ich jednoczy.

Nieprzypadkowo w świecie publicznym szczególną rolę pełnią przedmioty kultury, które są wystawione na widok wielu różnych spojrzeń. Właściwie wyłącznie przedmiot widziany z różnorodnych perspektyw może być przedmiotem publicznym. Jedynie ten, który potrafi przetrwać w czasie i jest tworzony dla świata kolejnych pokoleń, może być obiektem kultury, choćby dlatego też, według Arendt, kultura tak ściśle wiąże się z przedmiotami, a nie ze społecznościami ludzkimi, których życie jest ulotne, zwłaszcza w porównaniu z potencjalnie „nieśmiertelnymi” rzeczami (Arendt 2011: 250). W dodatku życie ludzkie dąży do zaspokajania potrzeb, traktując rzeczywistość funkcjonalnie, a użytkowy stosunek do przedmiotów nie służy ich trwałości. Również potrzeba rozrywki, która wchodzi w zakres procesów życiowych, może stanowić swoiste zagrożenie dla kultury, zwłaszcza gdy zaspokajanie własnych potrzeb staje się perspektywą nadrzędną w odniesieniu do wspólnego świata.

Niektóre przedmioty po prostu nie są przeznaczone do tego, by czemuś służyć, a kiedy nie są funkcjonalne, mamy szansę zastanowić się nad innym sensem ich obecności. Szczególną rolę odgrywa w tym ujęciu sztuka, gdyż z uwagi na jej piękno jest wyjątkowo chroniona przed używaniem i zarazem niszczycielską siłą dziejów. Warto również dodać, że o statusie dzieła sztuki nie decyduje jedna osoba, a potrzeba do tego jakiegoś konsensu. W pewnym sensie dotyczy to w podobnym stopniu także innych przedmiotów istotnych w kulturze, za które uchodzą przykładowo muzealia. W każdym razie, w powyższym świetle, obiekty kultury pełnią zasadniczą rolę w sferze publicznej rozumianej właśnie przez wspólny świat.

Jednak raczej nie należy przy tym oczekiwać, że wspólnie oglądana rzeczywistość materialna, razem z jej wymiarem pozamaterialnym, uznana publicznie za cenną i wartą zachowania, będzie wyrazem jedności i porozumienia między ludźmi. Jak twierdzi Arendt: „Wspólny świat jest wprawdzie gruntem, na którym spotykają się wszyscy, różne są jednak zajmowane przez nich miejsca i czyjeś położenie może być tak mało zbieżne z położeniem innego jak umiejscowienie dwu przedmiotów” (Arendt 2010: 78). W związku z powyższym – jeśli w ogóle można mówić o jakiegokolwiek jedności, to może ona dotyczyć wspólnego gruntu kultury, który traktujemy jako dobro publiczne. Jednak nasze położenie względem tego gruntu i spojrzenie na jego rzeczywistość będzie raczej ukazywać różnice, które tkwią między nami.

Pozostaje pytanie: czy jeśli kultura z założenia jest sprawą wspólną, a nasze spojrzenia na nią są różne, to w jakim sensie może to oznaczać poczucie wspólnotowości w obliczu kultury? W tym miejscu sprawa wydaje się niezwykle złożona, gdyż dotyczy zapatrywania nie tylko na samą kulturę, ale także na sposób, w jaki my postrzegamy to, jak sami oraz inni jej doświadczają. Czy akceptujemy różnice spojrzeń, traktując je jak bogactwo sfery publicznej, które jednak będzie się przeważnie wiązać z jakimś rodzajem panującego we wspólnym świecie nieporozumienia; czy też wierzymy, że jeśli widzimy ten sam przedmiot, to potrafimy na niego patrzeć podobnie, choć dzielą nas różne perspektywy i doświadczenia.

Według Leszka Kołakowskiego (2006: 18) często ulegamy złudzeniom uniwersalizmu kulturowego, który zwłaszcza w odniesieniu do sztuki nie wzbudza poczucia niekonsekwencji, choćby przy zestawianiu najróżniejszych kryteriów estetycznych. Do tego, zdaniem filozofa, nie stronimy od wyobrażeń, że nasze doświadczenia właściwie nie ograniczają nas w odbiorze przedmiotów pochodzących z innych kultur i że potrafimy na nie patrzeć w podobny lub ten sam sposób, w jaki postrzegamy przedmioty wywodzące się z własnej tradycji. To, co mogłoby być wspólne i jest według Kołakowskiego charakterystyczne dla europocentryzmu, to niepewność norm. Jak pisze:

Utwierdzamy przecież obecność własną w kulturze europejskiej przez umiejętność zachowania krytycznego dystansu względem samych siebie, przez zdolność patrzenia na siebie cudzymi oczyma, przez to, że cenimy tolerancję w życiu publicznym, sceptycyzm w pracy intelektualnej, potrzebę konfrontowania wszystkich możliwych racji zarówno w postępowaniu prawnym, jak w nauce, krótko mówiąc, przez to, że zostawiamy otwartym pole niepewności (Kołakowski 2006: 20).

Przede wszystkim otwartość na różnorodność, zwątpienie i dystans mogą w pewnym sensie przyczyniać się do zachowania jedności i odmienności, być może zwłaszcza w kulturze europejskiej. Choć jedność i odmiennność łącznie brzmią jak antynomia, to nawet jeśli rzeczywiście tworzą sprzeczność, to i tak nie sposób ich pominąć w myśleniu o wspólnotowości. Jak twierdzi esencjonalnie T. S. Eliot w odniesieniu do kultury europejskiej: „potrzebujemy różnorodności w jedności” (Eliot 2016: 161). Przy tym należy zaznaczyć, że zarówno w przemyśleniach Eliota, jak i Kołakowskiego, którzy piszą o kulturze Europy, nie chodzi o postrzeganie jej jako przestrzeni zamkniętej i oddzielonej od innych, gdyż kulturę i sztukę musi cechować pewna nieograniczoność. To, co właśnie powinno być wspólne i charakterystyczne dla Starego Kontynentu, to zasadnicza otwartość na różnorodność, która nie pozwala nam przewidzieć i planować kształtu całości. Wszelkie kompleksowe projekty kultury byłyby dla niej ograniczające czy wręcz niszczące. Oprócz pielęgnowania własnej miejscowej tradycji (co jest jedną z podstawowych cech wspólnoty, także w klasycznej teorii Ferdinanda Tönniesa (1988)) niezwykle ważna wydaje się wymiana doświadczeń, bez względu na podzielane sympatie czy podobieństwo przekonań, które zdaniem Eliota nie mają zasadniczego znaczenia. Według poety: „Liczy się natomiast to, że powinniśmy uznać nasze relacje i wzajemną zależność od siebie. Liczy

się nasza niezdolność bez udziału innych do wydania tych wybitnych dzieł, które są wyznacznikiem wyższej cywilizacji” (Eliot 2016: 166). Trzeba również zauważyć, że bez udziału innych nie byłibyśmy w stanie także obcować z najważniejszymi dziełami ludzkiego geniuszu. Wspólnota jest niezbędna nie tylko do tworzenia wielkich dzieł, ale także do ich przechowywania dla siebie i następnych pokoleń. Nie ulega wątpliwości, że jednym ze szczególnie ważnych miejsc, w którym wspólnota przechowuje swoje skarby, opowiadające o jej dziejach i świadczące właśnie o wspólnotowości, jest muzeum.

## **Muzeum jako miejsce szczególne i różnorodne**

„Muzeum jest bardzo dziwnym miejscem” (Pomian 2023: 5). Tymi słowami rozpoczyna opis historii światowej muzeum Krzysztof Pomian. Dziwność, o której pisze, ma dotyczyć paradoksalnego charakteru instytucji kultury, w który wpisują się jej bezużyteczność i nieodzowność w panoramie nowoczesnego społeczeństwa, ale także społeczeństwa przyszłości, gdyż:

Kult uprawiany w muzeach i przez muzea tylko pozornie zwrócony jest ku przeszłości. Ma on na celu przyszłość. Jego zadaniem jest bowiem zapewnić przekazywanie dorobku i doświadczeń generacji przodków, choćby okrutnych i bolesnych, generacjom potomków. W społeczeństwach futurocentrycznych, w których pomiędzy jednymi i drugimi następują na różnych poziomach zerwania ciągłości, czasem głębokie – rewolucje polityczne, przemysłowe, artystyczne, naukowe, obyczajowe – muzeum jest instytucją, której rolą jest utrzymanie ciągłości, ocalenie tego, co można ocalić ze świata wczorajszego dla świata dzisiejszego, jutrzejszego i jeszcze późniejszego (Pomian 2023: 11).

Owo dążenie do ciągłości w przekazie tradycji i wspólnych dóbr wydaje się jedną z istotnych i być może nadrzędnych kwestii doświadczania wspólnotowości. Rola muzeum w tym przypadku jest pod wieloma względami wyjątkowa i potężna. Warto podkreślić, że muzeum zgodnie z definicją jest instytucją trwałą (również zgodnie z najnowszą definicją, ustaloną w 2022 roku przez ICOM – *International Council of Museums*). Niewątpliwie tej trwałości sprzyja przede wszystkim bezużyteczność przedmiotów, które – nawet jeśli w przeszłości były użytkowe – to poprzez umieszczenie ich w muzeum zostały „wyjęte z używania”, czyli straciły swój użytkowy wymiar dla zwiedzających. Dzięki temu nie niszczoneją tak jak inne przedmioty, które traktujemy jak narzędzia, i ogólnie mogą być postrzegane w sposób odmienny od pozostałych obiektów towarzyszących naszej codzienności lub się na nią składających. Dlatego też stanowią one tak ważny element ciągłości przekazu tradycji i wizji kreowanego przez muzeum świata. Czy jest to wizja wspólna? W perspektywie europejskiej, nacechowanej europocentryzmem, możliwe, że do pewnego stopnia jest ona przez społeczeństwo podzielana, gdyż jej elementy składowe, choć wybrane w mniejszym gronie, spotykają się ciągle z podziwem i uznaniem szerszej publiczności.

ści oraz są traktowane jako wspólne dziedzictwo (choćby było sprowadzone z najdalszego zakątka świata, nierozumianego przez większość Europejczyków). Możliwe również, że prezentowane w muzeach przedmioty kultury są postrzegane przez publiczność zupełnie inaczej, a wspólny jest jedynie „grunt”, który widownia ze sobą podziela, czyli miejsce spotkania, gdzie krzyżują się te rozmaite perspektywy.

Znaczące jest również to, że – w odróżnieniu od innych instytucji dbających o pamięć i tradycję – muzea odznaczają się przypuszczalnie największą różnorodnością. Gromadzą dziedzictwo obejmujące kulturę materialną, a także niematerialne konteksty kultury przeszłości i teraźniejszości. Muzealia, które powinny stanowić trzon kolekcji, to obiekty nie tylko o charakterze zabytkowym, czy ogólnie historycznym, ale niekiedy również przedmioty współczesne, wyróżniające się szczególną wartością artystyczną, społeczną czy naukową. Mogą być to obiekty ze świata natury i tworzone przez ludzi artefakty, przedmioty obecne i powszechne w życiu codziennym lub ukrywane przed szeroką publicznością rzeczy tabuizowane; dobra rodzime, związane z konkretnym regionem czy zwiezione z odległych krain; dokumenty, pamiętki, dzieła sztuki, rzemiosło, zdjęcia, starodruki, instrumenty, narzędzia techniczne, ciekawostki przyrody, cuda natury, elementy architektury, przedmioty wielkie i mikrominiatury.

Innymi słowy, w muzeach spotykamy najróżniejsze przedmioty, jakie można sobie wyobrazić, a także te przekraczające naszą wyobraźnię, nierzadko mające ze sobą niewiele wspólnego. Jak pisze o kolekcjach muzealnych Umberto Eco: „Poza bardzo rzadkimi przypadkami zasobów, które obejmują wszystkie przedmioty danego typu (na przykład wszystkie, ale naprawdę wszystkie, dzieła danego artysty) zbiór taki jest zawsze otwarty i może być wciąż wzbogacony o jakiś nowy element. Jest tak, zwłaszcza gdy u podstaw kolekcji leży smak gromadzenia i komasowania *ad infinitum*” (Eco 2009: 165). Zdaniem Eco muzeum „z definicji jest żarłoczne” (Eco 2009: 170) i ma to związek nie tylko z potrzebą ciągłego powiększania zbiorów, ale także z różnymi sposobami ich pozyskiwania, również tymi niechlubnymi, wynikającymi z grabieży.

Reasumując, muzea mają „nieskończony apetyt” tworzenia kolekcji i przygarniania najróżniejszych obiektów. Dążenia do nieskończonego zdobywania rozmaitych zbiorów pomimo ciągłego katalogowania i porządkowania są jednak enigmatyczne, i to nie tylko w wymiarze historycznym, ale także futurystycznym. Liczne dotychczas zgromadzone skarby kultury są owiane tajemnicą; również otwarta perspektywa pozyskiwania obiektów nieograniczonych czasowo i tematycznie nie pozwala nam przewidzieć świata kultury kreowanego przez muzea.

Warto dodać, że muzea gromadzą nie tylko rozmaite obiekty autentyczne, które są bezużyteczne, chronione i konserwowane, ale także coraz częściej prezentują rekonstrukcje, reprodukcje czy symulacje, które często służą działaniom interaktywnym i odpowiadają na indywidualne potrzeby widza, również te zaspokajające potrzebę rozrywki. Realizacja indywidualnych potrzeb nie jest tożsama z troską o dobra wspólne, zresztą podobnie jak sama rozrywka nie jest tożsama z kulturą. Jeśli te dwie kwestie spotykają się w jednym miejscu, odmiennością wynikających z nich interesów

i konsekwencji może po prostu sprawić, że będą ze sobą kolidować. Współcześnie mieszane formy prezentacji stają się coraz bardziej popularne, dlatego coraz ważniejsze wydaje się pytanie o ich kulturowy i wspólnotowy wymiar.

Wyjątkowa różnorodność muzeum dotyczy rozmaitych treści, wielu form przekazu, a także wykorzystywania wielu środków edukacyjnych, odwołujących się do różnych zmysłów i w dodatku przemawiających do wszystkich grup wiekowych. Wydaje się, że ta szczególna różnorodność jest podstawą tworzenia „języka muzeum”, który według Doroty Folgi-Januszewskiej jest „świadomie tworzonym systemem porozumienia, decydującym o powodzeniu misji” (Folga-Januszewska 2015: 13). Na ten język składa się wielość słów, obrazów, dźwięków, symboli, znaków, materii przedmiotów, a charakteryzuje go „połączone komunikowanie wszystkimi zmysłami” (Folga-Januszewska 2015: 13). Możliwe, że jest to rodzaj języka, który w swojej różnorodności, wyjątkowości i zarazem integralności wychodzi naprzeciw chaotycznej mowie obecnej w naszej codzienności. Jak twierdzi Marian Minich:

Obok literatury, teatru i filmu, muzea powinny wziąć niewątpliwie wybitny udział w likwidacji wielojęzycznej wieży Babel naszych czasów przez ukazanie moralności sztuki, jej wysiłku w kierunku porządkowania nowych elementów rzeczywistości dla uzyskania możliwie najwyższej świadomości, wobec rozkołysanych przez groźne strumienie historii sił otoczenia (Minich 2018: 118–119).

Jednak by ta rola przypadła muzeum, to język, którym ono przemawia, nie powinien zostać pomyłony z mową naszej codzienności. Wspólny świat dóbr kultury jest przestrzenią wymagającą od nas wyjścia „poza sprawy życiowe” i innego spojrzenia, a właściwie konfrontacji wielu spojrzeń. Rzeczywiście muzeum powinno być postrzegane jako miejsce dziwne, niezwykle, czy może dokładniej – niezwykłe, jeśli ma być doświadczane jak część wspólnego świata kultury (a współcześnie nie jest to takie oczywiste).

## **Dostrzeganie w muzeum heterotopii**

Nie wszystkie miejsca w społeczeństwie są sobie równe. Nie wszystkie są tak samo wulgarne i trywialne oraz nie są one zdominowane przez takie same afekty. Są takie miejsca jak muzea, cmentarze, kiedyś kościoły oraz kliniki, biblioteki i akademie, w których obowiązują inne prawa. Wychodząc właśnie z tej akademickiej heterotopii możemy wyjaśnić, czym jest filozofia. Jeśli to sobie wyjaśnimy, przyjdzie nam łatwiej zdefiniować, czym jest krytyka. Krytyka jest duchem, który panuje w tym innym miejscu. To znaczy, zdobywamy dystans do pozostałego życia, jeśli znajdujemy się w tym innym miejscu. Dlatego jest rzeczą tak niebezpieczną, jeśli to zwykłe życie chce się wdrzeć do tego innego miejsca. Musimy na to uważać szczególnie w dzisiejszych czasach, żeby na przykład duch ekonomizmu nie opanował i nie zdefiniował wszystkich pozostałych miejsc. Dlatego musimy uważać,



by w bibliotekach, muzeach, akademiach i na uczelniach kultywowano tę heterotopyczną dyferencję. W innym razie zagubimy się w świecie bez dystansów, a brak dystansu oznacza życie bez krytyki (Sloterdijk 2007).

Peter Sloterdijk w swojej wypowiedzi uczula na problemy wynikające z nierozróżniania wyjątkowego charakteru pewnych miejsc, do których również należą muzea, i traktowania ich tak jak wszelkich innych przestrzeni obecnych w naszym codziennym życiu. Problem, o którym mówi, wydaje się aktualny, gdyż coraz częściej można dostrzec zabiegi, by niwelować dystans przez lata tworzony przez muzea, choćby po to, by chronić skarby kultury. Można zaobserwować działania służące temu, by przemieniać je w miejsca odpowiadające różnym indywidualnym potrzebom, często też tym związanym z rozrywką i interakcją. W rezultacie istnieje ryzyko, że zaczniemy kulturę traktować jak sferę prywatną, czyli sprawę życiową, bliską codzienności, a nie jak przestrzeń publiczną, będącą wspólnym światem, o który należy się troszczyć także dla przyszłych pokoleń. Brak poczucia dystansu i różnicy, wynikający z pomieszczenia sfery codzienności ze światem kultury, grozi zagubieniem i utratą krytycznego spojrzenia. Rozszerzenie działalności muzeów poprzez wprowadzenie w nich funkcji i sfer, które mogą ze sobą kolidować (tj. kultury i rozrywki), oraz rozpoczęcie gromadzenia przedmiotów, względem których nie zachowujemy dystansu, upodabnia ich charakter do wielu innych miejsc.

Niemniej jednak należy zaznaczyć, że nie w tym rzecz, by na drodze troski o to, co wspólne, ignorować indywidualny rozwój – wręcz przeciwnie. Obcowanie z wybitnymi wytworami kultury jest wymagające i żeby osiągnąć własny krytyczny punkt widzenia, trzeba im się przyglądać możliwie bezpośrednio: „umiejętność czytania dzieł kulturowych i samodzielne krytyczne zrozumienie ich osiąga się przez długie, ciągłe obcowanie ze źródłami kultury” (Hessen 1973: 13). Tę sposobność z pewnością nadal dają nam muzea. Jednak najpierw musimy sobie zdawać sprawę z tego, że przychodząc do tych instytucji, rzeczywiście obcujemy z przedmiotami kultury i że wymagają one od nas innego podejścia niż pozostałe przedmioty użytkowe. Takie rozróżnienie wymaga od nas również pewnych poświęceń, wysiłku, cierpliwości i nierzadko rezygnacji z własnych życiowych potrzeb. „Kultura w normatywnym sensie, który jak nigdy wcześniej trzeba przypominać, obejmuje kwintesencję prób rzucenia wyzwania masie w nas samych, by opowiedziała się przeciw sobie. Jest różnicą skierowaną ku lepszemu, która, jak wszelkie relewantne rozróżnienia, istnieje tylko wtedy i tylko dopóty, dopóki się ją przeprowadza” (Sloterdijk 2012: 155).

Zadanie wydaje się trudne, biorąc dodatkowo pod uwagę, że muzea, jak twierdzi Michel Foucault, to „heterotopie czasu akumulującego się w nieskończoność” (Foucault 2005: 123), co oznacza, że ich intencją jest niekończące się gromadzenie różnorodnych przedmiotów i „spiętrzanie czasu” różnych epok z perspektywą otwartej w nieskończoność przyszłości. Czy w tym świetle w ogóle możliwe jest rozważanie doświadczania wspólnotowości? Innymi słowy, otwarte pozostaje pytanie, jak i czy w ogóle jest możliwe zachowanie jedności przy tak ogromnej różnorodności wobec perspektywy nieskończoności.

## Bibliografia

- Arendt H. (2010) *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodźka, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Arendt H. (2011) *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Eco U. (2009) *Szaleństwo katalogowania*, tłum. T. Kwiecień, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
- Eliot T. S. (2016) *Uwagi ku definicji kultury*, tłum. J. Rybski, Kraków, Wydawnictwo Vis-à-vis Etiuda.
- Folga-Januszewska D. (2015) *Muzeum: Fenomeny i problemy*, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/a276d35b-ce2a-4ab8-99b9-22d6c862b45f/content> (dostęp: 6.06.2024).
- Foucault M. (2015) *Inne przestrzenie*, tłum. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 117–125.
- Hessen S. (1973) *Filozofia – kultura – wychowanie*, Wrocław, Ossolineum.
- Kołąkowski L. (2006) *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Minich M. (2018) *O nowy typ muzeów sztuki*, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Pomian K. (2023) *Muzeum. Historia światowa*, t. 1: *Od skarbcza do muzeum*, tłum. T. Stróżyński, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.
- Sloterdijk P. (2012) *Pogarda mas. Szkic o walkach kulturowych we współczesnym społeczeństwie*, tłum. B. Baran, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Tönnies F. (1988) *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, tłum. M. Łukasiewicz, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

## Źródła internetowe

- Sloterdijk P. (2007) [wypowiedź w programie „Rozmowy istotne”, TVP Kultura], <https://vod.tvp.pl/programy/88/rozmowy-istotne-odcinki,320069/odcinek-78,S01E78,320132> (dostęp: 12.12.2023).

## O Autorce

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

Justyna Żak-Szwarc – Ph.D., researcher at the Department of Aesthetic Education and Cultural Studies at the Faculty of Pedagogy of the University of Warsaw. Research interests: aesthetics and museology, art and its role in contemporary culture and human life. Author, among others, of the book *In the Circle of Museum Objects* (2020).



Piotr Soszyński\* 

---

## Popular and Classical Music in Education. Coexistence or Competition?

### Abstract

The article discusses the coexistence of popular and classical music in general music education. It touches on the problem of how to distinguish both areas of artistic activity and discusses attempts to define them presented so far. It emphasizes the integrative nature of the exploration of different domains, combining different ways of perception and expression in the context of educational activities.

**Keywords:** music education, popular music, artistic music.

### Muzyka popularna i poważna w edukacji. Koegzystencja czy konkurencja?

#### Abstrakt

Artykuł omawia współistnienie muzyki popularnej i poważnej w powszechnej edukacji muzycznej. Porusza problem rozróżnienia obu obszarów aktywności artystycznej i dotychczas podejmowanych prób ich zdefiniowania. Podkreśla integracyjny charakter eksploracji odmiennych domen, łączący różne sposoby percepcji oraz ekspresji w kontekście działań edukacyjnych.

**Słowa kluczowe:** edukacja muzyczna, muzyka popularna, muzyka artystyczna.

---

\* University of Lodz.

Article received: 4.11.2023; accepted: 10.01.2024.

## Introduction

A dichotomic understanding of culture – specially music culture – as an opposition between popular and elitist it is not conducive to considering its community function. However, this function is undoubtedly emphasized by the ability to gather supporters of particular genres of music. Here, the community and antagonistic function clearly supplement each other, and this complementarity should be seen as natural: we construct a community around certain common values, while at the same time cutting ourselves from different values through a one-sided favouring of them. For instance, the declaration of one's musical preferences is one of the fundamental characteristics of a Facebook profile – we use it to define ourselves as a potential member of a community. Scholars confirm that popular culture is an important element of culture which significantly influences young people's identities (e.g. Burszta, de Tchorzewski 2002; Jakubowski 2011; Melosik 2013). Such an approach forces us to think about popular culture in the educational context.

## Popular music in education

The current *Core Curriculum for general education in Poland (Rozporządzenie... 2017)* does not omit this aspect, attempting to incorporate popular culture into the content of education covered by, among other things, the subject “music.” It should be noted that in previous versions of this document, popular or entertainment music was not present at all. The current regulation recommends, for example, that students listen to “jazz and popular music” (*Rozporządzenie... 2017: 83*) alongside other examples of musical works, and also learn and be able to characterize “musical styles (to choose from: pop, rock, jazz, folk, rap, techno, disco, reggae, and others)” (*Rozporządzenie... 2017: 84*). Finally, specifying the scope of the “cultural repertoire of a person” that students need to know, it includes examples of “valuable popular music” (*Rozporządzenie... 2017: 85*). Therefore, popular music is present in the Core Curriculum, although the scope of this concept may raise some doubts. We note the distinction made between jazz music and popular music, and above all, the differentiation of the category of “valuable popular music” (subject to the individual assessment of the teacher) – implicitly, there must therefore also exist worthless popular music.

However, these are minor dilemmas when compared to the main problem – the difficulty in defining popular music, establishing its features or elements that differentiate it from what is called classical, artistic, elitist, or serious music.<sup>1</sup> It is a problem that has remained without any consensual solution, despite many attempts made. Quite often, it seems, the adjective “popular” (in reference to both music and culture) is wrongly understood as – although in accordance with one of its three meanings in

---

<sup>1</sup> The words *art music, classical music, cultivated music, serious music, canonic music* are used as synonym (see: e.g.: Nettl 1995; Adorno 1998).

Polish – “commonly known” (*Słownik języka polskiego PWN*), thus situating it within so-called mass culture (Jakubowski 2011: 13). Its antonym is “not well known,” therefore “niche,” a characteristic ascribed to classical music and high culture. Supporters of the postulate to increase the presence of popular music in general educational practice often cite well-known examples of classical music to challenge the boundaries between these two forms of musical expression. For who would dare to admit that the theme of Beethoven’s *5th Symphony* is not one of the most well-known and widespread, and therefore popular?

Such argumentation is faulty because of the incorrect use of the word “popular.” Another meaning of this word – although also taken from the dictionary – refers to: “presented in an understandable way,” that is, straightforward, simple, easy to percept. Its antonym is “difficult,” “requiring preparation,” “not understandable” – and these can be more easily prescribed to classical and elitist music.

## Discriminatory aspect

The division between two areas of music culture – its popular and artistic versions – has found yet another, entirely new aspect. There is currently a discourse enveloping – including scientific discourse – on the specific aspect of education related to community. It focuses on acknowledging the colonial character of the curriculums, and their profiling of white middle-class recipients. This is where the two disadvantaged groups in educational practice understood in this way come from: one based on race – students with different skin color – and one based on social class – students from working-class and poor families (Willis 1981; Arday, Mirza 2018).

In music education, the oppressiveness of the curriculum is often discussed through the juxtaposing of classical music – Eurocentric, aimed at educated whites – with popular music – aimed at people with different skin color, uneducated musically, not participating in “higher culture” (Bradley 2011; Bull 2022). Naturally, the dilemma surrounding the inclusion of popular music in music education programs is sometimes described as separate, not related to the problem of discriminating against disadvantaged groups (Freer 2011), however, focusing on classical, artistic music as the epitome of the oppressiveness of educational programs towards these groups is a very commonly used argument. There are also those who argue that programs for educating music teachers in fact perpetuate white supremacy (Bradley 2011).

However, one of the defining factors of this trend, West-centrism, refers to every aspect of artistic culture, including popular music. A broader perspective on the issue forces us to acknowledge that not only classical music is perceived as the domain of western culture. According to Leszek Sosnowski, the history of the 20<sup>th</sup> century demonstrates that:

Integration, which essentially means learning about and assimilating with art and through art, was most often one-directional, oriented towards Western countries (Sosnowski 2003: 8).

Because educational programs are not transnational documents, the problem must be, and often is, considered within the national context, referring to a specific country or its administrative part (state, canton, land, etc.). A given territory's partial or complete political and judicial independence allows to generate one's own (national, state etc.) educational program. And it is in these documents that such elements are found and condemned, and presented as institutional discrimination. This issue is particularly prevalent in publications concerning the educational reality of the United States, where both described differentiating factors remain very noticeable. The Polish social context is minimally concerned with racial differences, but the aspect of family wealth disparities among students is present both on a regional and individual scale (cf.: GUS 2023).

## Polish context

The current *Core Curriculum for general education in Poland* (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej* 2017) raises few controversies related to the emphasis on a Eurocentric or even colonial perspective on culture, including music culture. However, there are provisions stating that one of the tasks of the school is to "satisfy the need to learn about the cultures of other nations, including the countries of the European Union" (*Rozporządzenie...* 2017: 18). We find here some openness to other cultures, although such "diversity" should probably be considered symbolic. Eurocentric thinking is still noticeable in this declaration, justified by the geographical, social, and historical context. Witold Jakubowski formulates it as follows: "the elitism is due to the content of this culture, not its class character" (Jakubowski 2011: 13). In doing so, he negates the widespread contemporary issue concerning the socio-political sources of emphasizing high culture in native educational programs.

## Attempts at defining

The ostensive or deictic character of defining both areas of musical creativity enables to quite easily point out clear examples on both sides, however, it is almost impossible to differentiate them with precision, since it is difficult to unambiguously generalize on the features of designates of both concepts. Most scholars settle on identifying general tendencies which do not allow for crystalizing clear criteria. This inconvenience was frequently taken up in academic discourse, resulting with research studies that were supposed to prove the inferiority of popular music by comparing individual elements of a musical work. Several of such studies are described e.g. by James O. Young (2016), in an article with the conclusive title: *How Classical Music is Better than Popular Music*. Thus, from the studies by de Clercq and Temperley (2011) cited by him, who in turn analyzed a hundred songs from the "Rolling Stone" magazine's list of the 500 greatest songs of all time, released between 1950 and 2000, it follows,

among other things, that the subdominant chord (in Western nomenclature “IV”) appears significantly more often than the dominant chord (V). Consequently, the plagal cadence (S-T or IV-I) is used more frequently than the perfect cadence (D-T or V-I). Another conclusion is the significantly higher occurrence of root position chords (without inversion) in popular music compared to classical music (94.1% to 60%), the effect of which is evident in the predominant parallel motion in popular music, while classical music adheres to one of the main principles of counterpoint, which requires maintaining contrary motion of individual voices. An important observation is also the almost total lack of modulation in popular music, which is a rather common element of serious music (Young 2016: 527–533). According to Young, all of these elements lead to the lowering of musical tension and, as a consequence, to a limiting of the musical expression of popular songs.

Young also refers to another piece of scholarship on the music tempi (Dillman Carpenter, Potter 2007), which is not limited to a simple demarcation of which musical genres prefer faster or slower tempi. They indicate, based on an experiment in which skin conductive responses (SCR) were measured in listeners, that fast tempi in classical music cause greater emotional arousal than in popular music. According to the researchers, this may be due to the expectation that classical music is associated with a slower and calmer progression than popular music. In the latter particularly “the fast-paced rock was viewed as predictable and somewhat mundane” (Dillman Carpenter, Potter 2007: 351). A more distinct agogic aspect distinguishing popular music from classical music are the tempo fluctuations, which in popular music essentially do not exist (Young 2016: 536), and which form the basis of the interpretation of classical music, especially that of the 19<sup>th</sup> century. Additionally, the diversity of time signatures strongly differentiates the two concepts: popular music almost exclusively uses the 4/4 time signature, while classical music exhibits enormous variety in this regard (Young 2016: 536). Naturally, it is worth to note significant departures from this rule, although they are noticeable precisely because of the metric monotony of popular music as a whole. Young also discusses such issues as syncopation and accentuated backbeat, which clearly distinguish most of popular music from classical music. However, the word “most” is crucial here, which does not allow to formulate a more general definition of popular or classical music that would be based on the above-mentioned features.

An even less unambiguous factor is melody (Young 2016: 537), which according to Young is generally a more expressive characteristic in classical music: “Certainly, there is no reason to believe that the disadvantages popular music has in respect of harmony and rhythm are compensated by melodic advantages” (Young 2016: 537). Young’s general conclusion is that serious music has greater expressive value, which is however not a clear or rigid boundary, which the author himself acknowledges by referring to many examples. He thus argues that what really differentiates the two types of music is their function (Young 2016: 538). This term refers to the ability of popular music to evoke emotions in listeners, create a mood, or induce an almost ecstatic state, as well as to build one’s own identity and bonds with peers. Referring

to a research experiment conducted by Thomas Schäfer and Peter Sedlmeier (2009), classical music is in turn characterized by a possibility of psychological insight which is situated much more deeply than are surface-level emotions. This blurry and rather poetic comparison is immediately depreciated by Young, who writes that “a good deal of classical music also falls well short of profundity” (Young 2016: 539–540). It is therefore difficult to conclude that in his study Young – in accordance with his declarations and conclusions – was able to in fact point to clear criteria for distinguishing popular music from classical music.

Theodor Adorno (1998) reaches broader conclusions in his much earlier reflections, where he conducted an interesting structural comparative analysis of Beethoven’s symphonies with the standard architecture of many popular music hits. He states in the introduction that, “The whole structure of popular music is standardized, even where the attempt is made to circumvent standardization” (Adorno 1998: 197). Indeed, it would be hard not to agree with these commonly shared (and thus – *nomen omen* – popular) observations made by the renowned musicologist and philosopher, while it is much easier to disagree with how he arrived at them. In his essay, Adorno (1998) discusses a standard model of the structure of a typical popular song and concludes that its basic characteristic is... standardization. He contrasts it with the sophisticated form of selected fragments of Beethoven’s symphonies, extending its features to all “good” classical music. In addition, he stipulates that “we are not concerned here with bad serious music which may be as rigid and mechanical as popular music” (Adorno 1998: 200). It is therefore worth noting that these same vices of popular music can be also found in classical music, which demonstrates that Adorno rather discusses the differences between “good” and “bad” music regardless of its origin – serious or popular. This in turn leads to a similarly intuitive conclusion that there must be such a thing as “good” popular music. Adorno confirms this and offers examples of popular songs whose structural elements he situates as much higher than many works of classical music. For instance, he evaluates the melody of such hit songs as *Deep Purple*<sup>2</sup> and *Sunrise Serenade*, and from the perspective of harmony, “the supply of chords of the so-called classics is invariably more limited than that of any current Tim Pan Alley composer” (Adorno 1998: 200). Therefore, Adorno’s own struggle to explain the difference between popular music and serious music, was questioned by the author himself. He nonetheless leaves his reader with the sense of the importance of the opening thesis that popular music is different from serious music primarily based on the degree of standardization.

These attempts at defining popular music against classical music could be characterized as “epistemological” (or “symptomatic”) since they focus on identifying which features dominate in both categories. They do not, however, offer the opportunity for the functional application of vaguely formulated criteria. They are based on an anti-phenomenological assumption that the researcher’s experience indicates how to classify a particular musical artifact, and analytical actions are intended only to capture common, albeit – as it turns out – not very clear, features of a given area of musical art.

---

<sup>2</sup> Bill Crosby’s hit song released in 1939.



Fairchild (2008: 100) sees the reason for such unsuccessful analyzes in a far-reaching constatation that “popular music” is a false analytical category in itself. He refers to a similarly radical statement by Grossberg (2002: 41) who doubted the mere existence of explanatory tools and analytical language that would enable the study of popular music. Hence, the attempts to apply the research apparatus characteristic of classical music analysis to the field of popular music are largely ineffective.

If we agree with Fiske’s argument that “there is no mass culture, there are only alarmistic and pessimistic theories of mass culture” (Fiske 1998: 172–175; quoted in: Jakubowski 2011: 20), then we may begin to doubt in the existence of popular music as such, or at least in the sense of distinguishing such a category for classifying a musical work – as a product of mass culture. Even more so because from the perspective of anthropology, “popular culture is not an ontological entity, but refers to particular discursive strategies and social *praxis*” (Burszta 2004: 57).

Today, the difference between these two types of music is more often perceived in the sphere of the recipient (as it is noted by Sosnowski (2003: 5–6)). He observes that – similarly as the above-mentioned Young – popular music in its integrative function directs towards the recipient’s emotional sphere, whereas serious music – to the intellectual, rational sphere. Hence: “If art is to integrate on the basis of emotions, then it appeals to the stereotype, and if on the basis of cognition, then it appeals to knowledge” (Sosnowski 2003: 5). Furthermore, the author emphasizes the relation according to which an emotional response is less stable, and thus integration built on it – shorter, often changing, requiring frequent stimulation. In turn, a reception involving the intellect, and thus based on knowledge, strengthens the process of integration: “the power and durability [of integration] also depends on the degree of the intellectual reception of art, and the stronger it is, the stronger and longer is integration” (Sosnowski 2003: 6).

## Ontological problem

A different option is an attempt at an “ontological” definition that focuses on the act of creation or nature of the artefact brought to life, the way it came into existence. Reflecting on this issue is natural even at the stage of characterizing the designates of both categories. When one tries to obtain a clear example to study, a fundamental problem appears: what should become the subject of analysis?

In the case of serious, artistic music, we can choose from many recordings which present different, often very diverse interpretations. However, if one is to analyze the effect of the composer’s work, the only objective solution is to refer to the score, omitting the intermediary link that is interpretation, namely the performer’s contribution. Indeed, performative art always carries the mark of the interpreter, sometimes even bringing it to the fore, above the author’s. The objective value of the score notation thus makes it necessary to treat it as an artifact that designates the musical work. It is similar in the case of dramatic works: analyzing

the printed text of a play is one thing, and reviewing its stage interpretation is an entirely different matter. Similarly as the publication of a dramatic text, the publication of a score can be therefore considered as tantamount to “the publication of a work.” In the case of classical music, then, the score should be regarded as the synonym of the work itself.

The situation is completely different in popular music. The authors of popular songs – often also their primary performers – do not publish scores of their compositions. It is worth noting, however, that if the situation requires it – for example, registering a work for copyright protection – the form is reduced to the notation of the melody and accompaniment in symbolic form, reduced to a piano score. The publication of a songbook often relies on an even simpler, treble staff notation containing the melody intended for vocal performance and a letter notation of the chords used. Popular music is therefore identified as a single melodic line with accompanying harmonic functions. However, the source text of a work in the realm of popular music is primarily considered to be the audio recording of the author’s performance of the work. Such a form determines – contrary to the ambiguous music score – all of the elements of the composition as well as nuances in interpretation, and thus becomes a model for explicitly identifying a popular song. Performing it by another artist or band usually involves changes in style, arrangement, instrumentation, harmony, sometimes form, and melodic elements, which are clearly defined and adhered to in a traditional score. It also includes dynamics, tempo, articulation, and ornamentation – elements that are less definitively specified in the score. Such a change is perceived as a major reinterpretation and requires rather rearranging than composing. It is commonly assumed that it is still the same piece of music because the aforementioned form of musical notation is preserved, namely the shape of the melody and the framework of the accompaniment reduced to its harmonic structure.

Thus, when attempting to identify the criteria for classifying popular and serious music we face a basic challenge: what should be the object of such an analysis? If we compare the audio material, we limit the composer’s message of a serious musical piece to one chosen (rarely perfect) interpretation, marked by the individual imprint of the knowledge, skills, artistic intuition, tastes, trends, performance style, and talent of a particular performer or group of performers. But if we analyze the music score, then in the case of popular music this notation is a secondary artifact, so it cannot be understood as unambiguous and represent every nuance of the recorded song.

To complicate this comparison, we must also take into account the existence of an even more simple form of song recording which is the oral transmission, most often used in folk music and children’s songs. Here the identification is limited solely to the melody – as for instance in *Wlazł kotek na płotek* or *Stary niedźwiedź mocno śpi* (Cyfrowa Biblioteka...). Thus, when trying to compare such different songs as *Wlazł kotek na płotek*, Bing Crosby’s *Deep Purple*, and Ludwig van Beethoven’s *5th Symphony*, we encounter the fundamental problem of incomparable mediums: oral transmission, audio recording, and a music score. The medium of transmission becomes the

factor that distinguishes the musical message itself. This substantiates the following phenomenon: if we strip a fragment of the theme from Beethoven's *5th Symphony* of the attributes of its original medium – namely, the detailed score with all instrumental parts enriched with the composer's directives concerning dynamics, tempo, performance techniques, etc. – and reduce it to a single-voice melody played on school instruments, we will no longer be dealing with a classical music piece but only its popular version – thus an example of popular music. And, the other way around: if a composer wishes to use a popular melody in his composition, noting it down in the form of a score will result with qualifying it as serious, artistic music – exactly what happened e.g. with the carol *Lulajże Jezuniu*, which Chopin included in his *Scherzo b minor*, or the popular French song *Ah, vous dirai-je maman* which Mozart used as a theme for his *12 Variations*.

Therefore, there is basis for an unambiguous distinction of popular and serious music that would be based on the medium of the original work. Whatever is fixed as a score – is an example of serious music, even if it is based on a popular melody. However, when we are dealing with the primary audio recording – we classify such music as popular, also in those cases when the melodic material was inspired by serious music. It is important to remember that what we are analyzing here is the composer's work, and not the arrangement or instrumentation, which always remains secondary to the original compositional effort.

## Conclusions

The rule "3U" formulated by Stefan Szuman (1969: 108–119), which forms the basis for aesthetic education, assumes the popularization of art by making it available and accessible. But is it possible to make music even more accessible than it is now, without the participation of institutional education? And when considering the enormous evolution of music, are we able to educate an aesthetic educator who will be able to teach pupils about the contemporary world of dominating styles and musical trends? Indeed, in the teacher-student system, it would be difficult to consider the former as an expert on contemporary popular music. In this area generational differences mean several epochs of style and trends evolution, and this difference can only make such educational attempts seem laughable. The ecology of teaching, in turn, has in most cases transformed the student into an expert (Barron 2006; Jackson 2016) as a result of the vast availability of popular music and – assumed by its creators and the media market – the low threshold of its accessibility.

The educational dilemma thus becomes ostensible: should we prepare intellectually to the reception of a work that is understandable for everyone, accessible, easy, and based primarily on emotions? If yes, then definitely not in the same dimension as we do for much more complicated matter: not understandable, requiring much more intellectual preparation. Researchers of aesthetic education unequivocally place this preparation in the aesthetic realm:

Art that is related to high culture is identified by the level of its aesthetic calculation, requiring from the recipient equivalent preparation that is to be taught by aesthetic education (Jakubowski 2011: 13).

In this domain, an aesthetic experience based on emotions and intellect can integrate both forms of perception, and the differentiation between serious and popular music forces us only to consider the different proportions of the two elements of an aesthetic experience. And while Jakubowski's diagnosis might seem correct and current, its basis is nonetheless debatable and out of date:

The critical attitude of pedagogy towards popular culture stems from the still-present evaluative stance, in which popular culture is perceived as "other" compared to that which has been recognized by educational authorities as "high" culture (Jakubowski 2011: 21)

This critical attitude is a rather old fashioned argument, one based on an attempt to adapt research methods from musicology to the area of popular music studies (see: Adorno's and Young's analyzes discussed above). The following statement seems to only justify such efforts at comparison:

I am certain that a critical analysis of the phenomena of popular culture can be helpful in breaking down "cultural fundamentalism" dividing cultural reality into "bad" and "good" (Jakubowski 2011: 10).

This "cultural fundamentalism" has long since lost its relevance in the context of the social diagnosis of the perception of art. In the Music Academy in Katowice studies on popular music have been established in 1968, and similar departments exist in most music academies in Poland. Wojciech Burszta emphasizes the obsolescence of such an opinion as follows:

The researcher-ethnographer, committed to the areas of the disappearing world and to the attempts at saving them in the text from the influence of modernization (including popular culture) becomes an archaic figure. The relationship between "them" and "us," petrified in social sciences, no longer makes sense. Every concrete place which was once inhabited by some "them" now belongs to the global "us" that is joined together by popular culture (Burszta 2004: 58).

Thus, the conclusion proposed by Jakubowski does not raise significant controversies despite being derived from debatable and outdated premises:

Popular culture is a fragment of cultural reality and therefore deserves critical reflection from the pedagogical perspective free of prejudice (Jakubowski 2011: 9).

Conclusions for educational practice can be presented as follows: the practice of performing and receiving popular and classical music is different, hence the practice of playing songs in which only the melody and harmonic framework should be preserved, which allows for the simplification of the instrumental part to

adapt it to each level of students. Commonly known serious music themes are also open to such simplifications, although we must remember that they surpass the barrier between the two areas. A theme from Beethoven's *5th Symphony* performed on a set of Orff school instruments is no longer Beethoven's *5th Symphony* but only its popularized and simplified paraphrase. A serious repertoire in a popular arrangement for school instruments can be criticized for its banal form and triteness – the adaptation to the cognitive possibilities of students is always connected with losing some important elements, which according to Adorno and Young contribute to the “structural and expressive depths.” Consciously transgressing the boundary between popular and classical music should not be condemned – on the contrary, it is a way to know it better by involving emotions there where students' intellectual resources are still not developed enough, and the other way around – a way to intellectual recognition of what previously only triggered emotions.

The dilemma of including popular music in general education should not consist in ennobling it, so that, together with artistic music, it constitutes a subject of knowledge. Its emotional nature forces us rather to use its resources for performative actions. Artistic music in turn, based on an intellectual message, requiring knowledge, is an excellent material for learning perception, allowing to discover the specific language of art. Distinguishing between these two enables us to see the potential for a harmonious coexistence of both types of music in general education:

Both attitudes, which can be characterized as intellectualism and aesthetic emotionalism, seem to be contradictory and conflicting in the context of the integrative role of art. However, there is also a possibility for them to work together (Sosnowski 2003: 6).

Both communicative forms shape a sense of integration based on the dominance of different fundamentals of perception: emotion and intellect, although they are not unified in reference to either a scholarly approach or as a conceptual apparatus. In the case of general music education, the use of both popular and artistic message thus multiplies the integration process by adding an additional aspect – subject matter.

## Bibliography

- Adorno T. W. (1998) *On Popular Music* in: J. Storey (ed.) *Cultural Theory and Popular Culture; A Reader*, ed. 2, Athens (US-GA), The University of Georgia Press, pp. 197–209.
- Arday J., Mirza H. S. (eds.) (2018) *Dismantling Race in Higher Education: Racism, Whiteness and Decolonising the Academy*, London, Palgrave Macmillan.
- Barron, B. (2006) *Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective*, “Human Development”, no. 49, pp. 193–224, <https://doi.org/10.1159/000094368>.
- Bradley D. (2011) *In the Space Between the Rock and the Hard Place: State Teacher Certification Guidelines and Music Education for Social Justice*, “The Journal of Aesthetic Education”, no. 45, vol. 4, pp. 79–96.

- Bull A. (2022) *Equity in Music Education: Getting It Right: Why Classical Music's "Pedagogy of Correction" Is a Barrier to Equity*, "Music Educators Journal", no. 108, vol. 3, pp. 65–66.
- Burszta W. (2004) *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Burszta W. J., Tchorzewski A. de (eds.) (2002) *Edukacja w czasach popkultury*, Bydgoszcz, Wydawnictwo AB.
- Clercq T. de, Temperley D. (2011) *A corpus analysis of rock harmony*, "Popular Music", no. 30, vol. 1, pp. 47–70, <https://doi.org/10.1017/S026114301000067X>.
- Dillman Carpenter F. R., Potter R. F. (2007) *Effects of Music on Physiological Arousal: Explorations into Tempo and Genre*, "Media Psychology", no. 10, pp. 339–363, <https://doi.org/10.1080/15213260701533045>.
- Fairchild C. (2008) *The Medium and Materials of Popular Music: 'Houd Dog', Turntablism and Muzak as Situated Musical Practices*, "Popular Music", no. 27, vol. 1, pp. 99–116, <https://doi.org/10.1017/S0261143008001499>.
- Fiske J. (1998) *Understanding Popular Culture*, London – New York, NY, Routledge.
- Freer P. K. (2011) *Popular Music: Friend or Foe?*, "Music Educators, Journal", no. 96, vol. 3, pp. 28–29.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS) (2013) *Dochody i warunki życia ludności Polski – raport z badania EU-SILC 2011*, Warszawa.
- Grossberg L. (2002) *Reflections of a Disappointed Popular Music Scholar in Rock Over the Edge: Transformations in Popular Music Cultures*, R. Beebe, D. Fulbrook, B. Saunders (eds.), Durham, NC, Duke University Press, pp. 25–59.
- Jackson, N. J. (2016) *Exploring Learning Ecologies*, Milton Keynes, Chalk Mountain.
- Jakubowski W. (2011) *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik Z. (2013) *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nettl B. (1995) *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*, Urbana–Chicago, University of Illinois Press.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dz.U. 2017, poz. 356.
- Schäfer T., Sedlmeier P. (2009) *From the functions of music to music preference*, "Psychology of Music", no. 37, vol. 3, pp. 279–300, <https://doi.org/10.1177/0305735608097247>.
- Sosnowski Leszek (2003) *Sztuka a integracja – możliwości i konieczności*, „Kultura Współczesna. Teoria, Interpretacje, Praktyka”, no. 1–2, pp. 42–48, <https://www.iphils.uj.edu.pl/~ls/articles/integracja.pdf> (access: 26.10.2023).
- Szuman S. (1969) *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Willis P. E. (1981) *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*, New York, Columbia University Press.
- Young J. O. (2016) *How Classical Music is Better than Popular Music*, "Philosophy", no. 91, vol. 4, pp. 523–540, <https://doi.org/10.1017/S0031819116000334>.

## Online sources

Cyfrowa Biblioteka Polskiej Piosenki, [https://bibliotekapiosenki.pl/utwory/Wlazi\\_kotek\\_na\\_plotek](https://bibliotekapiosenki.pl/utwory/Wlazi_kotek_na_plotek) and [https://bibliotekapiosenki.pl/utwory/Stary\\_niedziedz\\_mocno\\_spi](https://bibliotekapiosenki.pl/utwory/Stary_niedziedz_mocno_spi) (access: 3.08.2023).

*Słownik języka polskiego PWN*, dictionary entry: *popularny*, <https://sjp.pwn.pl/> (access: 3.08.2023).

## About the Author


Piotr Soszyński – pedagogue, music theorist, IT specialist, doctor of humanities in the discipline of education, Assistant Professor at the Department of Art Education and Pedagogy of Creativity at the University of Lodz. Author of the book *IT Competences of Music Teachers. Postulated and Actual State*. Research interests: art education, application of computer technology in music education, music didactics, diagnosis and evaluation of TPACK.

Piotr Soszyński – pedagog, teoretyk muzyki, informatyk, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości Uniwersytetu Łódzkiego. Autor książki *Kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki. Stan postulowany a rzeczywisty*. Zainteresowania badawcze: edukacja artystyczna, zastosowania technologii komputerowej w edukacji muzycznej, dydaktyka muzyki, diagnoza i ewaluacja TPACK.



Arzu Karademir\*

Ivan Polliart\*\*

Hervé Thibon\*\*\* 

---

## Divers aspects remarquables de la création collaborative auprès de publics allophones

### Abstrait

En arrivant dans un pays dont on ne connaît ni la culture, ni la langue, les mots manquent pour communiquer. Comment alors exprimer ses besoins et ses ressentis, dans un contexte qui renforce précisément les opportunités d'expression de besoins et de ressentis ? En français, les mots savoir et saveur ont la même étymologie. Or, pour savoir une langue, le meilleur moyen n'est-il pas d'avoir justement accès à sa saveur ? Ce texte, à travers le compte rendu de diverses expériences artistiques avec des publics allophones, propose une réflexion sur l'importance de la sensibilité, du plaisir et du ludique pour aider à un apprentissage de la langue et des codes culturels du pays d'accueil, dont la nécessité exige a priori tout le contraire : rationalité, labeur et sérieux. Il développe enfin les nombreux et étonnants points de liaison entre la pratique pragmatique des artistes et intervenants avec leurs publics et la didactique structurée de l'enseignement des arts à l'école (notamment primaire) française.

**Mots-clés :** arts collaboratifs, art plastiques et apprentissages langagiers, didactique des arts plastiques en France.

---

\* Association Femmes Relais 51.

\*\* Association 23.03.

\*\*\* l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) de l'académie de Reims, composante de l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA)/France.

Article soumis le 9 janvier 2024 ; accepté pour publication le 8 mai 2024.



## Różne znaczące aspekty tworzenia opartego na współpracy z odbiorcami alofonicznymi

### Abstrakt

Przybywając do kraju, w którym nie znamy ani kultury, ani języka, brakuje nam słów umożliwiających komunikację. Wobec tego w jaki inny – równie silny – sposób możemy wyartykułować swe potrzeby i odczucia? W języku francuskim dwa słowa: *savoir* (wiedzieć, poznać) i *savoir* (smak, smakowanie) mają tę samą etymologię. Czyż poznanie języka nie jest najlepszym sposobem na jego smakowanie? W tekście, odnosząc się do różnych doświadczeń działań twórczych prowadzonych w środowisku osób nieposługujących się językiem kraju pobytu, proponujemy refleksję nad znaczeniem wrażliwości, przyjemności, zabawy w nauce języka tego kraju i w poznawaniu jego kodów kulturowych, co z natury rzeczy wymaga czegoś dokładnie przeciwnego: racjonalności, pracowitości i powagi. W artykule analizowane są liczne zaskakujące powiązania między aktywnością twórczą artystów oraz osób współpracujących ze słuchaczami nieposługującymi się językiem kraju pobytu a metodami dydaktycznymi nauczania sztuki w szkołach francuskich (zwłaszcza podstawowych).

**Słowa kluczowe:** sztuki zespołowe, sztuki plastyczne i nauczanie języków, dydaktyka sztuk plastycznych we Francji.

## Various Remarkable Aspects of Collaborative Creation with Allophone Audiences

### Abstract

When you arrive in a country where you don't know the culture or the language, you don't have enough words to communicate. How then can you express your needs and feelings, in a context which precisely reinforces the opportunities for expressing needs and feelings? In French, the words *savoir* (knowledge) and *savoir* (flavor) have the same etymology. So, isn't the best way to know a language is to have access to its flavor? This text, through the analysis of accounts of various artistic experiences with non-speaking audiences, offers a reflection on the importance of sensitivity, pleasure and playfulness in helping to learn the language and cultural codes of the host country, the necessity of which requires *a priori* quite the opposite: rationality, work and seriousness. Finally, it develops the numerous and surprising points of connection between the pragmatic practice of artists and speakers with their audiences and the structured didactics of arts teaching in French schools (especially primary schools).

**Keywords:** collaborative arts, visual arts and language learning, didactic of visual arts in France.

## Introduction

Si le goût des mots, essentiel à l'apprentissage langagier, résulte de la rencontre interculturelle et du désir de communiquer avec l'autre, la pratique artistique et culturelle peut former un vecteur majeur pour y parvenir. Cet article réactive, remanie et complète un texte déjà publié en 2021 dans *Trouver le goût des mots*, publication initiée par Association Initiales à Reims (France). Il propose une présentation de l'action partenariale « Créative Tour », qui allie l'art et la découverte du patrimoine culturel de Reims dans la langue d'origine des participants (arabe, russe, turque, géorgienne), à travers un partenariat associatif entre Les Femmes Relais 51, une association à but social et intégratif, et 23.03, association de diffusion et de médiation de l'art et de la culture. Cette présentation est accompagnée des exposés et des partages de témoignages d'allophones apprenants. Elle est également augmentée d'une réflexion ( inédite) sur les relations de ce type de projet avec l'Éducation Artistique et Culturelle (ÉAC) telle qu'elle est développée au sein de l'école primaire française.

## L'association Femmes Relais 51 : présentation et témoignages

Cette association (Gouvernement 2008 [2024]) accompagne depuis plus de vingt ans les publics en difficultés dans toutes les problématiques de la vie quotidienne, qu'ils soient francophones, arabophones, turcophones, russophones (ces trois dernières communautés sont les plus représentées et homogènes dans leurs diversités linguistiques, et celles pour lesquelles l'association propose des traductrices). Ses principales missions sont d'informer, d'orienter et d'accompagner, pour un meilleur accès aux droits.

La particularité de l'association, comparée à d'autres structures de l'aide sociale, est de permettre aux publics qui ne maîtrisent pas le français d'être accueillis par une équipe de médiatrices sociales interculturelles et d'échanger dans leur propre langue d'origine. Cet accueil permet, d'une part, de leur donner un espace de parole où ils peuvent exprimer, avec leurs propres mots, leurs ressentis face à des difficultés qu'ils rencontrent dans leur quotidien et, surtout, de libérer la parole, comme c'est le cas des femmes victimes de violences que nous accompagnons. D'autre part, elle permet de rétablir le dialogue et la confiance avec les institutions. Des professionnels de tous secteurs confondus font souvent appel aux médiatrices pour assurer l'interprétariat dans les familles, lorsqu'il existe une barrière de la langue.

L'interprétariat apporte indéniablement de nombreux avantages, comme faciliter les échanges interculturels, atténuer les incompréhensions, les préjugés, les tensions, et amener des solutions aux problématiques de la vie quotidienne

(démarches administratives). Au-delà de la traduction des mots, les médiatrices emploient régulièrement, dans l'exercice de leur fonction, le décodage culturel. Il consiste d'une part à expliquer aux professionnels les codes culturels des usagers d'origine étrangère et d'autre part à faire comprendre à ces mêmes usagers les codes administratifs et culturels inhérents à la société française. On peut citer l'exemple d'un enfant de culture russe qui ne regarde jamais l'adulte dans les yeux quand il s'adresse à lui. Ce geste est en effet considéré comme une forme de respect dans son pays d'origine.

### **L'apprentissage du français et ses limites**

L'acquisition de la langue française est sans aucun doute un enjeu majeur dans l'intégration des populations étrangères. Les médiatrices encouragent régulièrement les personnes qu'elles accompagnent à s'inscrire sur un parcours linguistique, afin de développer leur autonomie et de favoriser leur intégration.

L'association Femmes Relais 51 dispense également des cours de français langue étrangère, assurés par une bénévole, pour répondre à une forte demande due à une saturation des ateliers socio linguistiques et d'autres dispositifs existants. Cela permet aux usagers de maintenir une continuité dans leur apprentissage et de ne pas perdre leurs acquis.

Les médiatrices recueillent souvent les témoignages des apprenants, car ils peuvent exprimer avec leurs mots les difficultés qu'ils rencontrent. En effet, la majorité des personnes que nous recevons ont une volonté forte d'apprendre le français, mais regrettent que les enseignements soient très académiques et qu'il n'y ait pas d'espace pour pratiquer davantage la langue. En effet, à l'issue de la formation, les apprenants se retrouvent sur des périodes d'inactivités.

Beaucoup d'entre eux rapportent qu'ils sont plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral. Ils vivent souvent un mutisme verbal lorsqu'ils doivent s'adresser à une institution ou une administration, lorsque le vocabulaire employé est complexe et spécialisé.

Face à ces difficultés, ils ressentent le besoin de se rapprocher davantage des membres de leurs communautés qui parlent la même la langue d'origine. Bien souvent, ils se rendent compte que s'ils ne parlent pas la langue française régulièrement, ils ont tendance à oublier des mots.

Pour pallier cela, l'association organise régulièrement des actions collectives pour sortir les personnes de l'isolement, comme par exemple l'atelier théâtre, le conte bilingue ou bien des activités d'expression, d'informatique ou d'insertion. Ces actions permettent de rassembler des publics multiculturels qui partagent les mêmes difficultés de la langue lors de l'échange interculturel. Cela n'est rendu possible qu'avec le soutien, la réciprocité et la collaboration des partenaires qui participent à un même projet.

## **Le partenariat avec l'association 23.03, l'allié incontournable à l'accès à la culture et à l'intégration**

Les Femmes relais 51 ont décidé de travailler avec l'association 23.03 (association loi 1901) de promotion et de médiation de l'art contemporain, qui a désormais plus de 20 ans d'expérience en arts collaboratifs, notamment avec des publics « inhabitués<sup>1</sup> ». Ce partenariat perdure depuis huit ans maintenant. Lors de notre première rencontre avec l'association 23.03, toute l'équipe des médiatrices était incertaine quant à la réalisation du projet de partenariat, intitulé alors « Créative Jonction » (Association 23.03 2016).

L'artiste chargé du projet pour 23.03, souhaitait organiser des ateliers artistiques à destination des familles que nous accompagnons. Nous pensions que peu de personnes viendraient adhérer à cette activité, surtout lorsque la consigne était de photographier et de dessiner. Malgré cela, nous sommes restés ouverts à sa proposition et, en définitive, de nombreuses familles étaient au rendez-vous. Au fil des années, l'association 23.03 a su adapter ses actions aux participants, en modulant les approches artistiques avec l'appui des médiatrices pour assurer l'interprétariat. La dernière action, intitulée « Créative Tour », a été accueillie par les familles avec succès, heureuses de découvrir et de connaître le patrimoine culturel et historique de la ville de Reims (voir témoignage de participants à l'action « Créative Tour » ci-après).

Je suis arrivée en France du Daguestan en 2017, avec mon mari et mes cinq enfants. Actuellement, je suis en procédure de demande d'asile, qui est très compliquée. Notre famille est hébergée par une structure d'accueil dans un appartement situé dans le quartier Croix Rouge de Reims. En novembre 2017, j'ai fait connaissance avec les Femmes Relais. Dans la communauté russophone, beaucoup de personnes connaissent cette association. Depuis, je vais les voir si j'ai des soucis, quand j'ai besoin d'un conseil et bien sûr pour comprendre les tas de papiers en français. Je me souviens que j'étais un peu embarrassée, en arrivant avec les cinq dossiers d'inscription scolaire de mes enfants. J'ai répondu à la proposition pour participer au projet « Créative Tour » en 2018, avec beaucoup d'enthousiasme ! Cela nous a permis de parler d'autre chose que de nos problèmes et de nos inquiétudes avec la médiatrice. À chaque fois, c'était l'occasion de sortir de chez nous, de voir des monuments et des musées, de découvrir une autre culture. En plus, on rigolait ensemble ! La traduction assurée pendant les visites m'a aidée à comprendre des choses auxquelles je n'ai pas accès, en français. On apprend la langue en même temps. J'ai commencé par un simple « bonjour », maintenant je sais poser des questions !

La visite qui m'a le plus marquée, c'était le haut de la Cathédrale de Reims. D'abord, pour moi, étant de religion musulmane, c'était émouvant de me retrouver dans une cathédrale, j'ai senti mon cœur s'emballer puis, quand nous sommes montés à pied en haut, j'ai vu la ville de Reims... elle était si belle ! Cela restera une expérience inoubliable. Au Musée Le Vergeur, j'ai vu des objets de la vie quotidienne. Les assiettes et les verres étaient très jolis à l'époque, avec leurs dorures et dessins. Elles sont très différentes des objets que nous utilisons dans

---

<sup>1</sup> Publics éloignés des questions artistiques, inhabitués à la fréquentation des lieux dédiés à l'art et aux pratiques artistiques, publics dits « défavorisés ».

notre pays. Je voudrais remercier les personnes qui m'ont permis de découvrir la culture française, les médiatrices ainsi qu'Ivan et Valérie. Pour finir, j'ai une anecdote à raconter : après quelques séances de « Créative Tour », lorsqu'il a fallu dessiner un croquis, j'étais pressée, car je devais faire deux croquis, un pour moi et mon mari qui ne voulait pas dessiner. Aujourd'hui, il le réalise tout seul ! (Témoignage d'une femme anonyme recueilli et traduit par Victoria Djaladian, médiatrice sociale interculturelle en langue russe).

J'aime les lieux historiques. Le problème pour moi, c'est de comprendre ce qui est raconté. Pour cela, c'est très bien que les guides nous accompagnent. J'ai été très contente de nos visites au musée. Zeliha (médiatrice en langue turque), Ivan et Valéry étaient très chaleureux. Pendant la visite, ils nous ont expliqué beaucoup de choses, ensuite on a parlé d'art, d'histoire et de la vie quotidienne. À la fin de la visite, on a fait un dessin. Je me suis amusée, parce que je n'avais pas dessiné depuis plus de 25 ans. J'ai rencontré de nouvelles personnes, mais ce qui m'a rendu plus heureuse, c'est de parler le français (Témoignage rédigé par Sevgi, turcophone, une participante de « Créative Tour »).

## L'association 23.03 : présentation et témoignages

Depuis sa création en 2005, l'association 23.03 a pour objectif de promouvoir les pratiques artistiques visuelles contemporaines. Dépourvue de lieu de diffusion, c'est l'itinérance qui fait sa particularité, ce qui nécessite la mise en place de partenariats. Elle s'efforce également de se rapprocher des publics novices dans le domaine de l'art. Toutes ses actions sont l'objet d'une publication-documentation qui fait le relais avec les publics, les collaborateurs, les institutions partenaires, et diffuse l'expérience artistique et collective au-delà de l'espace-temps consacré aux activités.

Au travers de différents programmes de résidence, elle accompagne, produit et cultive une réflexion autour des pratiques artistiques dites collaboratives. Différents programmes sont ainsi mis en place pour proposer différents types de collaboration, à partir de caractéristiques paysagères selon lesquelles sont réunis, dans un temps décidé, des artistes, des publics et un lieu. Les combinaisons collaboratives sont multiples. Les articulations proposées par les différents programmes thématiques de l'association 23.03 sont les suivantes :

- « Double Stéréo », un programme de résidence-crédation dans lequel sont invités deux artistes à séjourner dans un territoire à travers le paradigme du tourisme.
- « O », un projet de résidence de création *in situ* (dans un espace public en adéquation avec le contexte).
- « Pr10/20 », un projet collaboratif sur un temps court (environ 15 jours). Un artiste réside et travaille avec (ou à partir d') un public choisi selon ses centres d'intérêt personnels.
- « Créative Tour », en partenariat avec les Femmes Relais 51, un projet collaboratif sur le long cours initié en 2016 et qui se poursuit actuellement.

## **« Créative Jonction » et « Créative Tour » ou un programme de création collaborative**

Le projet d'art collaboratif est par définition un processus de création mettant en jeu des artistes professionnels et une communauté. Autrement dit, c'est une méthode de création artistique collective.

Initié en 2016 par l'association 23.03 et proposée dans le cadre institutionnel de la Politique de Ville, le projet « Créative Jonction » se particularise par la nécessité d'amalgamer deux activités distinctes, aux acteurs bien différents, le travailleur social et l'artiste, qui parfois peuvent avoir des objectifs divergents. L'un devant (selon une représentation peut-être simplificatrice) accompagner et faciliter l'inclusion de publics précaires dans la société, l'autre cultivant et promouvant un point de vue original, subjectif et sensible sur et au sein de la communauté.

Lors des premiers contacts entre les deux groupes d'acteurs du projet (artistes de 23.03 et médiatrices des Femmes Relais 51) ont émergé certains écueils qui concernaient la conception même de ce que pouvait être un atelier de création collaborative. Le mandat de chacun étant différent, les habitudes dans la manière d'opérer l'étaient également. Pour l'acteur social, l'objectif est prédéterminé et doit être clairement défini : accompagner, aider et répondre à des besoins. Les moyens d'actions mobilisés résultent de l'objectif à atteindre. Dans le processus créatif, c'est l'inverse. C'est le processus de recherche (la manière de chercher) qui matérialise peu à peu l'objectif à atteindre. À la question des médiatrices des Femmes Relais 51, « mais qu'est ce qui va être montré au moment de l'exposition ? », les artistes répondaient : « nous allons faire des photos, du dessin, et nous verrons ce qui en émergera... ». Déconcertante incertitude qui perturbe a priori les habitudes d'action des acteurs sociaux !

Le collectif d'artistes constitué par 23.03 pour ce projet ne souhaitait aucunement imposer un point de vue ou une « méthode ». Il proposait, *a minima*, de mettre en place, à l'attention de publics allophones, des ateliers d'activités au cours desquels des images seraient produites. Une confiance mutuelle devait être le seul a priori à la réalisation de ce projet. L'engagement à tenir consistait en ce que chaque partie puisse réajuster le projet en tenant compte du retour sur expérience de chacun des acteurs : artistes, travailleurs sociaux et publics allophones. Ce premier contrat conclu, le projet pouvait commencer.

### **« Créative Jonction » – Un projet d'art collaboratif**

Le projet s'articulait autour de trois niveaux de collaboration. Un premier niveau, entre artistes, avec le partage d'expertises et de connaissances pour la conception du projet et sa réalisation. Un second, entre les artistes et les médiatrices des Femmes Relais 51, partenaires du projet. Cette collaboration était d'ordre organisationnel : recherche de publics, diffusion de l'information, constitution de groupes;

le partenariat s'établissait dans un rapport contractuel dans lequel chaque partie trouvait son compte. Enfin un troisième niveau, entre tous les participants, artistes-médiatrices-publics : chacun prenait part aux décisions d'orientation des finalités et aux modalités du projet ; il s'établissait ainsi une réciprocité enclive à une collaboration participative.

Les principes moteurs de ce type de pratique artistique, dite collaborative, consistent en la recherche d'altérité et le désir d'établir, par la création, une relation entre artistes et personnes non-artistes, par l'usage de moyens de production de sens autres que la langue (le langage verbal – qui peut s'avérer un obstacle majeur si celui-ci est le seul vecteur de communication). L'expérience de la création ouvre la possibilité de produire un objet commun, sujet à discussion et à un usage « naturel » (non académique) de la langue.

### « Créative Jonction » – Un principe d'atelier à relais

Le principe des « ateliers à relais »<sup>2</sup>, proposé par 23.03, consiste en une organisation en au moins trois temps :

- Atelier inaugural. Il est dédié à une pratique plastique particulière issue d'un premier échange entre les artistes et les publics collaborateurs. Émergence d'une première production qui va servir de base aux réflexions pour la suite.
- Atelier d'orientation. Les publics reviennent sur les premières productions avec un artiste développant une pratique différente de celui du premier atelier (qui reste cependant présent comme consultant et observateur). Émergence d'une nouvelle production dans laquelle on affine les options de la productions précédente. Il s'agit de s'orienter vers la définition de ce que sera la production collaborative finale. Le nombre de séances et d'artistes intervenants n'est pas défini a priori, il est déterminé au fur et à mesure du développement de la production, selon ses spécificités.
- Atelier de production. L'ensemble des artistes et des publics finalise la production et établit les conditions de présentation publique (exposition, intervention, diffusion audiovisuelle, catalogue...) selon un contexte choisi.

Les publics réunis, des ateliers relais ont été mis en place, en référence au processus linguistique de la traduction-interprétation. À partir d'un genre iconographique décidé collectivement (la nature morte), ce processus a été abordé selon différentes modalités, de la photographie au dessin, en passant par l'enregistrement sonore. La multidisciplinarité, c'est-à-dire la juxtaposition de ces différents médias, a permis, au fur et à mesure des discussions et des différentes réalisations, l'émergence d'un motif graphique collectif. L'expérience de la pratique commune s'est très vite avérée comme favorisant la verbalisation et la communication, même si des difficultés de la langue subsistaient. La convivialité des moments de création permettait de dé-

---

<sup>2</sup> Cette terminologie a été proposée lors de la publication de « Créative Jonction » (Richard, Lacelle 2020: 243).

dramatiser l'usage d'une langue étrangère. L'énergie générée dans l'expérience artistique supplantait la recherche de qualité que convoque une pratique linguistique dite « académique ». Ainsi la présence des médiatrices-traductrices avait de moins en moins besoin d'être systématique au fur et à mesure des séances. Parfois les publics allophones et les artistes se retrouvaient pour produire. Ces moments conviviaux entre « étrangers » (artistes, médiatrices et publics allophones) témoignaient du plaisir à contribuer à la réalisation d'un projet collectif.

Non prémédité, l'objet réalisé *in fine* se concrétisa en un foulard aux motifs composés des différents dessins produits à partir des natures mortes photographiées. Par ce *carré de soie* imprimé puis porté comme accessoire vestimentaire, chaque participant se retrouvait naturellement exposé dans l'espace public. L'exposition, pour tout projet d'art collaboratif, si l'expérience est réussie, est un moment particulier au cours duquel l'individu se trouve valorisé au sein de sa communauté tout en révélant son appartenance à celle-ci. Exposé pour la première fois sur le seuil de la Maison de Quartier Pays de France, au 10 boulevard du Général Bonaparte à Reims, le projet, en concertation avec les publics collaborateurs, fut à nouveau présenté ailleurs, et à de multiples reprises. Ce premier essai réussi, l'expérience pouvait se poursuivre, passant de « Créative Jonction » à « Créative Tour ».

### « Créative Jonction » et « Créative Tour »

Pour faire suite à cette première expérience inaugurale, le projet initial « Créative Jonction », ne pouvant par principe être reproduit ou réactivé dans son intégralité, fut donc repensé autour de trois axes : la création collaborative, les déplacements urbains et la visite de lieux patrimoniaux et/ou dédiés à la culture. Dans ce nouveau projet, la dimension collaborative était maintenue, et une nouvelle dimension apparaissait, occupant une place majeure : le déplacement urbain, à dimension « touristique ». C'est ce dernier aspect qui induisit le nouveau nom du projet : « Créative Tour ». Après concertations et retours d'expérience, l'entente entre artistes et médiatrices, désormais effective et rapide, permit de dégager des principes communs et familiers des problématiques traitées professionnellement par les travailleurs sociaux : favoriser l'interculturalité à travers le multilinguisme et les diversités culturelles qui constituent le public allophone, par le biais de déplacements et de découvertes de l'urbanité rémoise, dans le cadre du projet.

À partir des conclusions du projet initial, l'implication des publics étant variable de par leur statut précaire de résident ponctué d'urgences d'ordre administratif et/ou privé, un calendrier souple et ouvert fut programmé, afin de proposer des visites créatives sur le mode convivial de l'invitation (la convivialité est un principe ontologique de la création collaborative). Le rôle de chaque collaborateur fut précisé. Les médiatrices devaient dépasser leur mission première de traduction, car c'est également leur expertise des publics et leur connaissance des parcours de chacun qui devaient se voir fortement valorisées. Elles devenaient les relais des



difficultés organisationnelles rencontrées, ainsi que des ressentis des publics participants. Par ailleurs, elles devaient contribuer activement au climat de confiance et de sécurité psychologique qui est indispensable à toute expérience de création collaborative, et faciliter ainsi la rencontre avec les publics. Les artistes, quant à eux, accompagnaient chaque participant en se concentrant davantage sur le développement des qualités sensibles de chacun, notamment dans le but d'éviter tout effet de mimétisme (tentation de se contenter de « copier » le travail de son voisin). Ils devenaient le catalyseur des potentialités observées au cours des différentes rencontres, et orientaient en concertation la suite à donner aux différentes productions. Les ateliers créatifs se déroulèrent durant les visites patrimoniales, ponctuées par des moments collectifs dédiés à la pratique du dessin. Bien entendu durant les visites, les conversations stimulées et le dialogue entre collaborateurs étaient maintenus. Par le dessin, la « qualité artistique » n'étant aucunement l'objectif premier recherché, l'énergie était concentrée pour la production d'un signe graphique, ce dernier prenant avant tout le statut d'interface propice à la discussion, tout en maintenant un climat convivial autour du plaisir « à faire » ensemble, tout aussi important que le résultat final.

Les principes d'activités furent également décidés collectivement : les visites de lieux culturels (lesquels, quand...) et les pratiques (réalisables sur place) de la photo dans un premier temps, puis du dessin. Le rendu final restait à découvrir.

### **Des déroulés (programmes) identiques aux conclusions (réalisations) différentes**

Les sessions se succédant depuis 2016, les trois opus de « Créative Jonction » (2017–2019) puis de « Créative Tour » (2019 et 2020) se sont conclus par des réalisations à chaque fois différentes. Il s'agissait en effet d'éviter tout effet de « recette », en préservant une volonté de recherche expérimentale avec des productions finales de qualités inégales. La diversité de ces dernières résulte des opportunités de création suscitées, initiées et/ou générées par les discussions, les photographies et les dessins des collaboratrices, mobilisées elles aussi à photographier et à dessiner durant les visites. Un moment, dédié à la découverte mutuelle des dessins réalisés, permettait d'échanger autour d'une expérience commune à partir d'un lieu, d'un regard et d'un tracé. À partir du corpus d'images ainsi constitué, différents objets ont été produits en vue d'être exposés et partagés :

- Pour « Créative Jonction » 2018, un multiple d'une frise réalisée à partir de l'observation des encadrements du musée des Beaux-Arts de Reims fut édité. Une vidéo et les travaux intermédiaires documentent le processus (Association 23.03 2018).
- Pour « Créative Jonction » 2019, un plan subjectif de la ville de Reims, réunissant différents parcours de vie, témoignages sur l'urbanité rémoise par des publics al-

- lophones, fut publié à deux cents exemplaires (Association 23.03 2019). Une exposition de photographies argentiques a également été présentée.
- Pour « Créative Tour » 2020, un catalogue regroupant les dessins réalisés au cours des précédentes années est en cours de conception, la forme définitive restant à finaliser.

### **Et la pratique du français dans tout ça ?**

L'analyse de ces divers projets montre qu'à l'expérience collective d'un lieu, prétexte à la découverte d'une culture et d'une pratique artistique, vient s'ajouter l'expérience motivée du déplacement dans la ville. Cette expérience multiple permet ainsi la découverte de lieux pouvant être perçus comme exclusifs, et de se familiariser avec différents espaces culturels et patrimoniaux. L'objectif préétabli étant de faire l'expérience de l'urbanité dans la diversité de ses territoires.

Périphérique dans un premier temps, la langue devient peu à peu nécessaire. Au fur et à mesure des visites créatives, la pratique des arts « silencieux » que sont le dessin et la photographie amène à faire parler spontanément les participants. Le dessin est d'abord (et par essence), durant son élaboration, une pratique exclusive qui nécessite une forte concentration, très propice, a priori, à réduire l'interaction sociale. Mais en même temps un dessin, une fois achevé, est un moyen fort pour témoigner d'une expérience collective, la visite.

Il devient alors un formidable prétexte à parler. Parler autour du dessin n'est alors plus perçu comme une obligation à parler. L'usage de la langue s'en trouve décomplexé, son sujet-objet n'étant plus la personne mais le dessin qu'elle a réalisé : et l'on peut rire, l'on peut apprécier, l'on peut le commenter. Enfin, le dessin réalisé par un non-spécialiste rappelle à tous comment nous avons commencé « petit » à parler et à exister au-delà de sa propre communauté.

### **Arts collaboratifs et pédagogie scolaire de l'art – Deux pratiques voisines (sans le savoir ?)**

Les artistes de l'association 23.03 interviennent souvent en milieu scolaire, et certains des membres bénévoles de l'association sont enseignants. C'est donc très naturellement que des échanges ont lieu entre eux au sujet des pratiques et des postures développées dans les projets de l'association, échanges qui ont permis à de nombreuses reprises de constater des proximités, voire de véritables points communs dans les réflexions et les choix d'organisation (d'ingénierie) de ce qui est proposé aux publics des uns et des autres.

Le dispositif mis en place par le partenariat entre les Femmes Relais 51 et l'association 23.03, du fait de sa durée et des objectifs d'apprentissage qu'il se donne à l'attention de ses publics, s'avère en ce sens particulièrement intéressant à comparer avec le fonctionnement pédagogique des enseignements artistiques et de l'Éduca-

tion Artistique et Culturelle (ÉAC), tels que les décrivent les textes officiels de l'Éducation nationale française, notamment au niveau de l'école primaire (élèves de 3 à 10 ans) (Ministère de l'Éducation... 2023).

Voici donc un rapide tour d'horizon des nombreux points communs entre, d'une part, la structure d'arts collaboratifs des deux associations, construite essentiellement de manière pragmatique et sensible par ses acteurs, au fur et à mesure des expériences, et d'autre part le fonctionnement pédagogique et didactique de l'enseignement des arts pour l'école primaire française, basé quant à lui sur les fondements théoriques issus des avancées de la recherche en éducation. L'énumération de ces points communs est avant tout le constat de leur existence, qui ne va pas de soi a priori. Au-delà de ce constat, cette énumération esquisse une hypothèse de réflexion : le mot « didactique », fondamental pour toute pratique d'enseignement scolaire, qui est souvent perçu comme éloigné des problématiques artistiques (voire carrément honni !<sup>3</sup>), trouve une place importante (voire majeure) dans un type particulier de pratique artistique, celle des arts collaboratifs.

## L'Éducation artistique et culturelle (ÉAC) en France

Reprenant en 2015 le « Plan pour les arts et la culture » mis en place en 2002 dans un partenariat entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation nationale, l'ÉAC impose que chaque établissement scolaire développe, de manière réglementaire, un volet culturel structuré sur trois éléments fondamentaux, nommés « piliers », et exprimés par trois verbes :

1. Rencontrer : des œuvres, des artistes, des structures culturelles.
2. Pratiquer : les arts de l'image au sein de la discipline scolaire<sup>4</sup> Arts plastiques ; la musique au sein de l'Éducation musicale ; le théâtre au sein du Français, élargie en pluridisciplinarité aux autres disciplines scolaires pour les décors, les costumes, les lumières, les musiques et la régie du son ; la danse et le cirque au sein de l'Éducation Physique et Sportive (EPS), élargis comme pour le théâtre aux pluridisciplinarités permettant la mise en scène.
3. Connaître (ou s'approprier) : Acquérir par les deux piliers précédents des connaissances directes dans les domaines artistiques précités, et des connaissances indirectes et transversales en langage, mathématiques, sciences, histoire, etc., mais aussi des savoir-faire et des savoir-être.

<sup>3</sup> Lorsqu'en effet le mot « didactique » est employé par les artistes ou les médiateurs artistiques, il peut arriver que ce soit avec une forte connotation péjorative, notamment pour désigner une œuvre (ou une médiation) qui serait trop explicite et par conséquent réduirait la possibilité d'une ouverture à la subjectivité du récepteur, qui fait partie a priori des attentes développées par l'art.

<sup>4</sup> La scolarité primaire obligatoire en France se structure en neuf disciplines épistémologiquement fondées qui figurent à l'emploi du temps hebdomadaire des élèves selon des temps réglementaires fixés au niveau national. Ces disciplines sont (par ordre décroissant de temps hebdomadaire - ici : temps en CM1-CM2 - élèves de 9 et 10 ans) : Français (8h), Mathématiques (5h), Éducation Physique et sportive (EPS - 3h), Histoire-Géographie (2h30), Langue vivante et/ou régionale (le plus souvent l'anglais - 1h30), Sciences de la vie et de la terre (SVT - 1h), Physique et technologie (1h), Arts plastiques (1h), Éducation musicale (1h) (Ministère de l'Éducation... 2020a; 2020b).

## Les enseignements artistiques en France – focus sur les Arts plastiques

Sous le vocable « enseignements artistiques » sont réunies deux disciplines scolaires : Arts plastiques et Éducation musicale. D'autres temps artistiques (rencontres, pratiques et connaissances) sont proposés aux élèves durant leur temps scolaire, mais ils sont rattachés aux disciplines qui permettent de les développer : littérature, poésie et théâtre pour le Français, danse et arts du cirque pour l'EPS. Dans la mesure où le projet collaboratif issu du partenariat Femmes Relais 51-Association 23.03 se développe dans le domaine artistique des « arts du visuel » et des « arts de l'espace », seule la discipline Arts plastiques est développée ici.

Les Arts plastiques sont une discipline obligatoire à l'école primaire depuis sa création en 1881. Aujourd'hui, la didactique de cette discipline se structure globalement selon trois domaines d'apprentissage :

1. Les apprentissages et compétences disciplinaires proprement dits : Ils sont globalement au nombre de quatre, qu'il est possible, comme pour l'ÉAC, de ramener à quatre verbes (même si les programmes officiels ne les citent pas explicitement sous cette forme) :
  - a. Pratiquer : Les élèves sont amenés à expérimenter des techniques et des procédés de création et de production, et ainsi à explorer l'univers visuel et plastique à travers la matérialité et ses potentialités expressives.
  - b. Évaluer : L'évaluation est surtout formative et consiste en un retour réflexif sur les productions, à certains moments privilégiés au cours de la création, et obligatoirement à la fin. Ce retour réflexif s'organise globalement sur l'expression des démarches et des ressentis, expression essentiellement verbale (orale ou écrite). C'est la valorisation positive qui est surtout recherchée (partant du principe qu'évaluer, c'est avant tout – et étymologiquement – chercher et donner de la valeur)(Gaillot 1997).
  - c. Référencer : Les productions des élèves ne sont jamais créées « hors du monde ». Elles sont toujours mises en relation avec les œuvres du patrimoine qui leur font écho. Il s'agit de la dimension culturelle de l'activité.
  - d. Socialiser : Les élèves sont amenés à s'intéresser également à la manière dont ils peuvent présenter leurs productions à un public extérieur à la classe ou à l'école (accrochage, mise en espace, muséographie...). Ils peuvent également travailler à la médiatisation de ce moment de socialisation (carton d'invitation à l'exposition, dossier de presse, visite commentée...).

Il est important de faire remarquer que ces quatre domaines de compétences et d'apprentissages s'organisent de manière spiralaire (chaque activité complète en Arts plastiques passe par les quatre domaines les uns après les autres, et sont ainsi convoquées de manière cyclique tout au long de l'année), au sein de séquences pédagogiques qui forment autant de projets pédagogiques (pédagogie de projet).

2. Les apprentissages fondamentaux de l'Éducation nationale française : Depuis les programmes officiels de 2020, ces fondamentaux sont au nombre de

quatre : lire, écrire, compter, respecter autrui. Dans le contexte de cet article, il est possible d'y ajouter un cinquième apprentissage fondamental qui, même s'il n'est pas cité officiellement à ce stade, présuppose les quatre autres : parler. Ces fondamentaux peuvent être travaillés à divers moments de toute séquence pédagogique en Arts plastiques, lors des moments d'échange durant les temps de création, mais plus principalement durant les temps d'évaluation et de référence aux œuvres du patrimoine, ainsi bien-sûr que lors des moments de socialisation.

3. Les apprentissages transversaux : Il s'agit de divers savoir-faire et savoir-être communs à diverses disciplines scolaires, et essentiels dans le développement de l'enfant, que les activités en Arts plastiques permettent de développer. Les compétences psychosociales<sup>5</sup> y ont une place importante.

Dans le cadre des cours d'Arts plastiques, certains enfants vont découvrir leur appétit, voire leur virtuosité pour le dessin, la peinture, la sculpture, la photographie, la vidéo... Ces expériences ne forment cependant pas le but premier de l'enseignement de cette discipline, qui consiste essentiellement à faire saisir l'importance de l'art et de la culture dans la vie collective et individuelle. Un autre but, entièrement lié au premier, est de miser sur la sensibilité et le plaisir de l'action et de la création pour aider au développement des autres apprentissages. C'est cette « pédagogie du détour<sup>6</sup> » qui recoupe de très près le partenariat en arts collaboratifs entre l'association 23.03 et les Femmes Relais 51.

## Les apprentissages disciplinaires proprement dits – Socialisation, dessin et corps

Dans les relations qu'entretiennent la didactique de cette discipline scolaire et les activités d'arts collaboratifs développées dans le partenariat entre les Femmes Relais 51 et l'association 23.03, trois points méritent une observation plus approfondie.

- Socialisation : valoriser, médiatiser et responsabiliser. « Créative Jonction » et « Créative Tour » proposent presque chaque année un temps final de socialisation, sous la forme d'une exposition ou de la mise à disposition du public d'un objet créé lors des ateliers (foulard décoré, par exemple). La première conséquence de cette socialisation est la *valorisation des sujets* (les apprenants) par la qualité des objets (les créations), qui est en soi un élément fort de prise de confiance en soi

<sup>5</sup> Une compétence psychosociale est une « capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne [...] et à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement ». Ces compétences ont été définies et précisées par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) depuis 1993 (Santé publique France 2022).

<sup>6</sup> « La pédagogie du détour est une forme d'intervention auprès des usagers qui privilégie les réponses indirectes apportées aux situations. Cette expression est issue de l'art-thérapie à travers la notion de « stratégie du détour », qui renvoie au fait de répondre de façon décalée par rapport aux symptômes d'un patient pour ne pas renforcer ses résistances. Dans le secteur social et médico-social, la pédagogie du détour a toute sa place, notamment quand le professionnel se trouve dans une impasse et qu'il se sent démuni. » (Ejzenberg 2015).

au sein d'un environnement culturel du pays d'accueil qui peut, pour le sujet allophone, rester longtemps impressionnant, voire intimidant. Cette valorisation est souvent renforcée par la médiatisation de l'événement de socialisation (discours et remerciements de représentants locaux lors de l'événement, articles dans la presse...). Une seconde conséquence, peut-être moins visible, est la responsabilisation. Très importante dans le cadre scolaire pour l'éducation des enfants, elle peut avoir d'importants apports chez les adultes allophones. Présenter son travail au public, c'est en effet l'assumer pleinement, aussi bien selon ses qualités que ses éventuels défauts. C'est donc également un vecteur de renforcement de la confiance en soi.

- Dessin d'adulte et dessin d'enfant. Parmi les connaissances théoriques nécessaires à une didactique efficace en Arts plastiques, celle des stades de l'évolution du dessin dans l'enfance ont une grande importance. Ces connaissances concernent également le dessin d'adulte, notamment tel qu'il est développé dans les projets « Créative ». En effet, les travaux sur le dessin d'enfant de Georges-Henri Luquet (1927), toujours actuels dans leurs grandes lignes, proposent que le stade du réalisme visuel, atteint à peu près au moment de la puberté, soit celui au niveau duquel la majorité de la population arrête le dessin (passant à d'autres activités), gardant pour le reste de la vie le trait de crayon de ses 10 ans. Une petite minorité continue à travailler le dessin, et se démarque alors des autres en étant considérés comme les « bons dessinateurs ».

Parmi les adultes qui dessinent dans les projets « Créative », ces deux parties de la population sont représentées, selon les mêmes proportions. Les sujets ayant affiné leur qualité de dessin sont valorisés pour cette raison, et accèdent à une plus grande confiance en eux par ce biais, ce qui leur permet par exemple de ressentir moins de stress et de blocage lorsqu'il est question d'utiliser la langue pour échanger au sujet de leurs productions. Les autres, a priori bien plus nombreux, vivent généralement deux expériences : la première est celle d'un retour en enfance (puisque leur arrêt du dessin date de cette époque), et la seconde est celle du constat que la plupart des autres participants produisent des dessins assez proches des leurs. Dans les deux cas, ces constats génèrent du bien-être, de l'insouciance et du rire, tout aussi propices à une prise de parole tout aussi libérée que pour le groupe des « dessinateurs ».

- Dessin et motricité – l'importance du corps. La didactique des Arts plastiques à l'école primaire permet de mesurer à quel point la dimension motrice du dessin est un élément important dans le développement de l'enfant. Dessiner, en effet, c'est utiliser un outil (crayon, stylo...) qui garde la mémoire d'un geste, généralement fin, subtil et précis. Les caractéristiques de cette motricité fine et de ses effets kinesthésiques ne sont aucunement spécifiques à l'enfance, et demeurent chez l'adulte un vecteur important de concentration et de bien être corporel durant la pratique, lui aussi favorable à la relaxation et à la baisse du stress.

## **Les apprentissages fondamentaux de l'Éducation nationale française – Focus sur la langue**

On a vu un peu plus haut à quel point les Arts plastiques permettaient une approche singulière (et complémentaires d'autres disciplines scolaires) des fondamentaux de l'école que sont parler, lire, écrire, compter et respecter autrui. Il est possible de revenir sur ce point en le mettant en relation avec les expériences proposées par les projets « Créative », et insister sur les éléments spécifiques qui font que le dessin est un excellent support de parole.

Ressemblance et langage. Pour les enfants comme pour les participants aux projets « Créative », un dessin est souvent considéré comme mal maîtrisé ou raté lorsque la ressemblance n'y apparaît pas clairement. Dans le contexte langagier qui nous occupe ici, la question de la ressemblance du dessin par rapport au réel qui lui a donné naissance demeure une entrée très intéressante dans la pratique de la langue. Les malentendus que peut provoquer une faible maîtrise de la ressemblance par celui qui produit le dessin sont en effet un très efficace vecteur d'échanges verbaux.

Altérité et respect d'autrui – Importance du rôle des artistes. Les artistes sont « par définition » les experts de la dimension artistique du projet, et ce sont eux qui sauront sinon convaincre, du moins favoriser la compréhension du fait que « bien » ou « mal » dessiner n'a pas grand lien avec la ressemblance du dessin au réel qui lui a donné naissance. Si ce rôle est convenablement tenu par les artistes, s'en suivra une plus grande acceptation des productions par les participants, aussi bien de leurs propres dessins que de ceux des autres. Un respect mutuel sera instauré, qui sera, au-delà du dessin lui-même, très propice à la détente émotionnelle et donc à l'accès à la parole.

De même que pour l'enseignant dans le cadre de la discipline scolaire Arts plastiques, le rôle de l'artiste est essentiel. C'est en effet l'artiste qui suscite la prise de parole, par des questions, des sollicitations, qu'il aura d'autant plus de facilité à formuler que les productions des apprenants relèvent de son expertise (et non de la leur). Le dessin qu'il leur propose est en réalité une « situation problème<sup>7</sup> ». Et s'il y a un problème, c'est qu'il y a un mystère ; s'il y a un mystère, c'est alors qu'il y a une création d'une attente ; là où il y a de l'attente, il y a de l'attention ; et là où il y a de l'attention, il y a de l'apprentissage.

## **Conclusion**

Les réflexions qui construisent ce texte montrent que la pratique des arts collaboratifs, organisée par des artistes à l'attention d'un public, pour la création d'œuvres nécessitant les expertises complémentaires des artistes et de ce public, fait écho à un

---

<sup>7</sup> Terme emprunté à la didactique des mathématiques, qui reste très parlant dans le cadre de la didactique des arts en général, et des *Arts plastiques* en particulier.

grand nombre d'éléments constitutifs de la didactique de la discipline Arts plastiques dans les écoles françaises, et notamment au niveau de l'école primaire. Ceci est remarquable en particulier dans la mobilisation des compétences langagières et plus généralement d'apprentissage de la langue française, quel que soit l'âge. Les constats qui en découlent permettent d'entrevoir des possibilités sur ce que le domaine de la pédagogie des arts et celui de la pratique des arts collaboratifs peuvent s'apporter mutuellement. Dans cette perspective, il serait par exemple intéressant d'interroger le point de vue des artistes sur l'impact de ces pratiques collaboratives sur leurs démarches et recherches artistiques individuelles ou collectives.

## Bibliographie

- Ejzenberg, E. (2015) *Pédagogie du détourné* : Dictionnaire pratique du travail social, S. Rullac, L. Otto (éds.), Paris, Dunod, pp. 342-343, <https://doi.org/10.3917/dunod.rulla.2015.01.0342>.
- Gaillot B. A. (1997) *Arts plastiques – Éléments d'une didactique-critique*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Éducationnet et formation.
- Luquet G. H. (1991[1927]) *Le dessin enfantin*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Richard M., Lacelle N. (éds.) (2020) *Croiser littératie, art et culture des jeunes. Impacts sur l'enseignement des arts et des langues*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Sayed E. A. (coord.) (2022) *Trouver le goût des mots en Région Grand Est*, Chaumont, Association Initiales.

## Sources d'Internet

- Association 23.03 (2016) *Créative Jonction*, <http://www.2303.fr/expositions/creative-jonction-3/> [consulté : 8.05.2024].
- Association 23.03 (2018) *Créative Jonction. Frise*, <http://www.2303.fr/expositions/creative-jonction-3/creative-jonction-frise/> [consulté : 8.05.2024].
- Association 23.03 (2019) *Créative Jonction. Un plan dans la ville*, <http://www.2303.fr/expositions/creative-jonction-3/creative-jonction/> [consulté : 8.05.2024].
- Association 23.03 (2021) *Créative Tour*, <http://www.2303.fr/creative-tour/> [consulté : 8.05.2024].
- Gouvernement (2008 [2024]) *La loi du 1er Juillet 1901 et la liberté d'association*, <https://www.associations.gouv.fr/liberte-associative.html> [consulté : 8.05.2024].
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2020a) *Programmes d'enseignement pour le primaire et le secondaire*, <https://www.education.gouv.fr/au-bo-du-30-juillet-2020-programmes-d-enseignement-pour-le-primaire-et-le-secondaire-305398> [consulté : 8.05.2024].
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2020b) *Enseignements primaire et secondaire*, <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm> [consulté : 8.05.2024].
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2023) *L'école maternelle*, <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-maternelle-11534> [consulté : 8.05.2024].
- Santé publique France (2022) *Compétences psychosociales (OMS)*, <https://www.santepubliquefrance.fr/competences-psychosociales-cps> [consulté : 8.05.2024].



\* \* \*

Le présent texte, après l'introduction et jusqu'au paragraphe *Arts collaboratifs et pédagogie scolaire de l'art – Deux pratiques voisines (sans le savoir ?)*, a déjà fait l'objet d'une publication dans l'ouvrage *Trouver le goût des mots*, édition Initiales de juin 2021. Article *De la traduction à l'accès à la culture* (p. 15–30), Association Initiales, Passage de la Cloche d'Or 16 D rue Georges Clemenceau, 52000 Chaumont (France).

\* \* \*

## À propos des auteurs

Arzu Karademir – médiatrice sociale et interculturelle en langue turque pour l'association Femmes Relais 51.

Ivan Polliart – artiste visuel chargé de projets pour l'association 23.03.

Hervé Thibon – membre actif de l'association 23.03 et enseignant en Arts plastiques à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) de l'académie de Reims, composante de l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA).

Arzu Karademir – mediatorka społeczna i interkulturowa języka tureckiego współpracująca ze stowarzyszeniem Femmes Relais 51.

Ivan Polliart – artysta wizualny odpowiedzialny za projekt w stowarzyszeniu 23.03.

Hervé Thibon – członek stowarzyszenia 23.03, nauczyciel sztuk plastycznych w l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) w Reims, wchodzący w skład l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA).

Arzu Karademir – social and intercultural mediator of Turkish language who collaborates with the organization Femmes Relais 51.

Ivan Polliart – visual artist responsible for the managing projects in the association 23.03.

Hervé Thibon – member of the association 23.03, art teacher in l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) in Reims, part of the l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA).

## Synopsis

The article presents actions commenced under the titles “Créative Jonction” and “Créative Tour”, combining fine art and a discovery of the cultural heritage of the city Reims, conducted in the languages of the participants (Arabic, Russian, Turkish, Georgian) by two associations: Les Femmes Relais 51, focusing on social and integrative activities, and 23.03, popularizing and promoting art and culture.

Communication, expressing needs and feelings, is not possible if one does not know the language or culture of the host country. Experiences gained during artistic activities form the basis for reflecting on the influence of sensitivity, the feeling of pleasure and play, on the process of learning language and cultural codes.

The projects conducted by both associations combined two distinct activities: on the one hand, assisting and facilitating the integration of individuals in difficult situations into society, and on the other hand, promoting an original perspective that is subjective and community-sensitive. They involve two different actors: social workers and artists.

During the realization of the projects, participants discovered objects of culture and took part in artistic activities, familiarizing themselves with various cultural spaces and cultural heritage. Initially, language did not play a significant role during drawing or photography sessions, but it spontaneously emerged in comments over time.

Fine art allows also for a unique and complementary approach to school subjects. For both students as well as participants of the “Créative” projects, an unsuccessful drawing can become a starting point for an interesting exchange of opinions, thus allowing to develop language skills at any age of the learner.

## Streszczenie

Artykuł prezentuje działania prowadzone pod nazwą „Créative Jonction” i „Créative Tour”, łączące sztukę i odkrywanie spuścizny kulturowej miasta Reims, prowadzone w językach uczestników (arabskim, rosyjskim, tureckim, gruzińskim) przez dwa stowarzyszenia: Les Femmes Relais 51, podejmujące działania społeczne i integrujące, oraz grupę pod nazwą 23.03, upowszechniającą i promującą sztukę i kulturę.

Porozumiewanie się, wyrażanie swoich potrzeb i odczuć nie jest możliwe, jeśli nie zna się ani języka, ani kultury kraju pobytu. Doświadczenia, nabyte w trakcie działań artystycznych, są podstawą do namysłu nad wpływem wrażliwości, uczucia przyjemności i zabawy na proces uczenia się języka i kodów kulturowych.

Projekty prowadzone przez oba stowarzyszenia charakteryzują się połączeniem dwóch odmiennych działań – polegających z jednej strony na towarzyszeniu i ułatwianiu włączenia do społeczeństwa osób w trudnej sytuacji, z drugiej strony promujących oryginalny punkt widzenia, subiektywny i uwrażliwiający na społeczność – oraz dwóch odmiennych aktorów: pracownika socjalnego i artysty.

Podczas realizacji projektów uczestnicy odkrywali obiekty kultury i uczestniczyli w działaniach artystycznych, oswajali się z różnymi przestrzeniami kultury i dziedzictwa kulturowego. Język z początku nie odgrywał ważnej roli w trakcie rysowania czy fotografowania, lecz pojawiał się spontanicznie w komentarzach.

Sztuki plastyczne pozwalają także na szczególne i komplementarne podejście do przedmiotów szkolnych. Zarówno dla uczniów, jak i dla uczestników działań „Créative” nieudany rysunek może być początkiem ciekawej wymiany zdań i rozwijania kompetencji językowych w każdym wieku.



Leszek Karczewski\* 

---

## Distributed Community. Participatory Actions and Organizational Culture of a Museum Institution

### Abstract

The article discusses the consequences of participatory actions in a museum exemplified by the *Find Art* exhibition presented at the Muzeum Sztuki Lodz in 2017. It focuses on the transformative impact of participatory projects on museum culture and organizational structure. Museums have shifted from collection-driven entities to audience-oriented institutions, blurring lines between entertainment, education, and cultural heritage. The author highlights the changing paradigm of museums from old to new museology, critiquing power structures within museums. Based on the analysis of the *Find Art* exhibition the author argues that participatory projects reconfigure a museum institution, creating a Protean community of multi-functional collaborations that challenge conventional museum roles. He suggests a post-critical approach, defining a “distributed museum,” where networks of dependencies redefine the museum’s role beyond traditional boundaries. The author acknowledges the diverse contributions within the distributed museum, encompassing both formal and informal entities and addresses potential implications of exploitation within this dynamic community.

**Keywords:** museum, museum education, new museology, participation, community project

---

\* University of Lodz.

Article received: 7.11.2023; accepted: 11.03.2024.

## Rozproszona wspólnota. Działania partycypacyjne i kultura organizacyjna instytucji muzealnej

### Abstrakt

Tekst stanowi omówienie konsekwencji działań partycypacyjnych w muzeum na przykładzie wystawy *Find Art* w Muzeum Sztuki w Łodzi z 2017 roku. Autor skupia się na transformującym wpływie projektów partycypacyjnych na strukturę organizacyjną muzeum. Przemiana, jaką przeszły muzea – od instytucji opartych na kolekcjonowaniu do placówek skoncentrowanych na publiczności – zatarła granice między rozrywką, edukacją i dziedzictwem kulturowym. Autor zwraca uwagę na zmianę paradygmatu muzeum – ze starej muzeologii na nową muzeologię, będącą krytyką struktur władzy. Na podstawie analizy wystawy *Find Art* autor dowodzi, że projekty partycypacyjne rekonfigurują instytucję muzeum, tworząc proteuszową wspólnotę multifunkcyjnej współpracy, która kwestionuje tradycyjne role w muzeum. Proponuje podejście postkrytyczne, definiując „rozproszone muzeum”, w którym sieci wzajemnych zależności redefiniują rolę muzeum poza tradycyjnymi jej granicami. Uznaje różnorodny udział w rozproszonym muzeum, obejmujący podmioty zarówno sformalizowane, jak i niesformalizowane; odnosi się także do potencjalnych konsekwencji wyzysku w tej dynamicznej społeczności.

**Słowa kluczowe:** muzeum, edukacja muzealna, nowa muzeologia, partycypacja, projekt społecznościowy.

### Introduction: Participatory Exhibitions in Polish Museums

For the past 15 years, participatory exhibition projects have been increasingly part of the mainstream of exhibitions in Polish museums. In 2009, the Muzeum Sztuki Lodz gave the green light to organize the *ms<sup>3</sup> Re:akcja* [*ms<sup>3</sup> Re:action*] project, curated by the author of these words. In 2013, the exhibition *Co ma koronka do wiatraka? Niderlandy* [*What Does Lace Have to Do with a Windmill? The Netherlands*] was prepared by the National Museum in Poznan. In 2016, the project *W muzeum wszystko wolno* [*Everything is Allowed in the Museum*] was presented by the National Museum in Warsaw. All three were pioneering initiatives of this kind in Polish museums.

This text is dedicated to yet another participatory project: the exhibition *Find Art*, realized in 2017 at the Muzeum Sztuki Lodz as part of a larger European project, *Translocal: Museum as a Toolbox*. In analyzing it, firstly, I will elucidate how the community of its implementers was constituted – a process to which I was a witness *in statu nascendi*. Secondly, I will indicate how the formation of a participatory community reconfigures the museum institution; these changes occur at the level of both the facts and the language used to describe them. I will also demonstrate that this is not an isolated case – within the European discourse on museums, this phenomenon has already been addressed.

## Redefining Museums: A Shift Towards Visitor-Centricity

There is widespread consensus that over the past four decades, the institution of the museum has undergone a radical change, unlike perhaps any other cultural institution. This transformation can be described as a non-simultaneous (what is important) reorientation of both the organizational culture of the institution, and the paradigm of discursive reflection about it.

Firstly, museums have evolved from institutions based on collections to organizations focused on visitors. Eilean Hooper-Greenhill already observed this paradigmatic transformation from museums focused on objects to museums oriented toward the public (Hooper-Greenhill 1994: 134). Museums have dramatically changed their justification for existence. They are no longer determined by their collections and the research, publications, or exhibitions dedicated to them. Today, the museum's existence is justified by the audience it profiles, whose well-being is diagnosed, whose purchasing power is subject to analysis. This has led to a reconfiguration of the institutional museum's operational formula. It is increasingly challenging to differentiate museum proposals from entertainment activities, tourist ventures, the cultural heritage industry, the functioning of shopping centers, the art market, and even artistic practices. Defining the museum solely based on the policy of representation – of individuals, communities, cultures, places, events, etc. – seems to be somewhat anachronistic, or at the very least, it requires more nuance. Donald Preziosi and Claire Farago, editors of the anthology *Grasping the World: The Idea of the Museum*, go as far as even to suggest that today, a more useful question than 'What is a museum?' is rather: 'When is a museum?' (Preziosi, Farago 2004: 2–3).

Even museum professionals, such as those united in ICOM, in 2022 adjusted the definition of the museum to reflect the ongoing changes. The adopted characterization emphasizes that the museum's activity, based on principles of ethics, professional integrity, and social participation, offers diverse experiences serving "education, enjoyment, reflection and knowledge sharing" (ICOM: 2022). This multi-offering seems to be paradigmatic. The museum environment, although nearly by definition conservative, increasingly sees this transformation less as a "threat" to blur the essential difference between the museum institution and, for example, a community center, which was recently referred to in Poland as the phenomenon of a 'community-centrifcation' of a museum (*Muzeum w przestrzeni edukacji otwartej* 2012: 9).

Secondly, another transformation is occurring at the same time. Traditional reflection on the museum institution, focused on practical issues of researching, collecting, conserving, interpreting, and presenting museum artifacts, began to be labeled as "old museology" and gave way to a much more theoretical discourse: the new museology, essentially a form of institutional critique. In general, in new museology the museum is presented in Foucauldian language as a technology of panoptic control and disciplinary vision, as a state institution of civilizing rituals and civic reforms, and as a structure serving the exercise of social differences. In critical theory

integrated into academic museological research, the museum started to embody contested power in the public sphere (Dewdney, Dibosa, Walsh 2013: 223).

This situation deepens the distance between museum theorists and museum practitioners. The former largely conduct a meta-discourse not so much for the transformation of the museum institution but due to research and scholarly careers, while the latter are mostly skeptical of theoretical conclusions, seeing the museum fundamentally as a separate professional sphere governed often by experience and “tacit knowledge.” Few attempts have been made to implement theories into practice. A handful of those who believe in the educational mission of both an university institution and a museum institution still produce knowledge without certainty of its status and recipients. I identify with this last role myself, similarly to Andrew Dewdney, David Dibosa, and Victoria Walsh, to whom I owe this enumeration (Dewdney, Dibosa, Walsh 2013: 222) – for over fourteen years, I have been both a researcher (at the University of Lodz) and a museum educator (at the Muzeum Sztuki Lodz). The rift between the abstract discourse of new museology theory and the contingency of daily museum practice can be observed in the functioning of every museum institution. It is strongly evident in the disregard that theorizing curators show towards the actions of educator teams (Karczewski 2012).

This rift between practicing the museum and theorizing about the museum has another, much higher, cost. It is overlooked – I write this from the perspective of Latourian actor-network theory (Latour 2005) – that the proliferation of institutional activity formulas in recent decades has redefined and multiplied the meanings of individual elements within the entire museum ecosystem. The audience with which educator teams engage, animated according to the principles of constructivist engagement pedagogy, is neither the audience presumed by curator theories nor the audience whose purchasing power the museum shop calculates, nor the audience for whose strategic support directors lobby (Dewdney, Dibosa, Walsh 2013: 222). The transformation of roles is not limited to just the updating of institutional criticism demands, where the artist merely becomes a collaborator and producer of a “situation,” the artwork becomes a “project” with an unspecified duration, and the passive spectator is ennobled as an active participant (Bishop 2012: 3). The reality is much more protean. I argue that it is most apparent in projects traditionally perceived as participatory. I want to present in detail one of these projects I had the opportunity to co-create. Its title is *Translocal: Museum as Toolbox*.

## **Innovative Museology: Empowering Youth through Museum Engagement**

The idea for the *Translocal: Museum as Toolbox* project emerged in 2015 when five contemporary art museums, located in five somewhat peripheral European cities, decided to explore new forms of communication with the public: through non-standard exhibition forms, innovative educational formats, and unusual forums for exchanging

experiences. These are the titular new tools for museums, co-created by young curators, educators, and artists gathered around Kunsthaus Graz, KUMU Tallinn, MSU Zagreb, Museion Bozen/Bolzano, and the Muzeum Sztuki Lodz.

The *Museum as Toolbox* project focused on a particularly problematic audience for museums – the youth and young adults aged 15–25. The first challenge was their absence. People in this age group tend to avoid routine school visits to museums and typically do not yet engage with museum offerings, even with their own children. They become a “non-public” for museums.

The second challenge was the different communication strategies of this “non-public,” which blend formal and informal, linguistic and non-verbal, face-to-face contact and communication mediated through the network. This diversity was reflected in the interactive and interdisciplinary nature of the project presented in each of the five museums. The geographic, linguistic, and historical diversity of experiences of young people from Graz, Tallinn, Zagreb, Bozen/Bolzano, and Lodz, who were invited to collaborate by the respective museums, made the “tools” developed in the project genuinely diverse.

The collaboration occurred on three levels: educational, curatorial, and communicative. The project began with a research phase, comprising online surveys, residencies of curators, artists, and educators, months-long workshops with young people, and finally, a conference confronting the partners’ experiences. One of the effects of the *Museum as Toolbox* project was a traveling exhibition, elements of which appeared in 2017 in each of the five museum institutions. In each location, it referred to the history of a specific collection, building, and local context.

The exhibition *Find Art* was the Polish installment prepared by 18 members of an informal youth club which emerged during the project at the Muzeum Sztuki Lodz. The exhibition brought together works from the museum collection related to the theme of communication. Its three-part structure surfaced in May 2016 during a residency by Aldo Giannotti, an Italian artist working in Vienna, who proposed actions for the youth regarding the presence of art in public space – how to search for it and how to find it. Two other questions posed by young curators were: ‘When will it be possible to touch exhibits in a museum?’ and ‘When will contemporary art become old?’

The *Find Art* exhibition was on display from May 27 to August 27, 2017, at ms<sup>1</sup> – Muzeum Sztuki Lodz. It was the result of the substantive work of the curatorial team comprising Sabina Bałulis, Maria Dorenda, Dominika Grzelak, Julia Kaczmarek, Michał Kropiwnicki, Julia Lewańska, Weronika Ławniczak, Zuzanna Masierek, Marta Miniszewska, Natalia Mularska, Jakub Olszak, Magdalena Płaczek, Helena Sej, Krystyna Split, Jakub Stefański, Matylda Suska, Jagoda Sydor, Karolina Wyrwas, working under the supervision of curator-tutors: Agnieszka Wojciechowska-Sej and Łukasz Zaremba.

The young people developed the exhibition script, progressing from warehouse queries to laying out exhibition plans. They also engaged in direct negotiations with an artist, Karol Radziszewski, who was persuaded by the young curators to lend one of his works for the exhibition, which was not part of the museum’s collection. But this traditionally perceived role of the curator did not exhaust their real engagement. Those

involved in the project as exhibition implementers participated materially in its preparation. Alongside the construction team, they painted walls, laid tiles and wallpapers. They participated in the installation of all works. They wrote exhibition texts by hand on walls, some with typographical errors, which they also independently corrected.

All the words on the exhibition walls were also authored by the youth. They were created verbatim during creative writing workshops for young curators. The exhibition texts, formulating questions essential to curators, also deviate from the discourse on contemporary art. They did not resemble the monologic voice of the hypostasized museum subject; rather, it was more akin to poetic prose which communicated personal experiences, especially in fragments of confessions, personal yet anonymous:

I look for some time, looking for company, for a dress suitable for a school ball, and for the meaning of life. I find some of these things next to the Manu letters, on Piotrkowska Street, next to the Saspol, and on my own yard.

I find a place to spend time with friends. A cafeteria, a joint with some food, pancakes, a kebab. I find the right place to go roller-skating or biking, to play volleyball.

I look in places that are not crowded, not noisy, not too cold and stinky. Where there's no meaning of life neither. It's a pity but whatever.

Can you look for art there? Can you find art there?

I shake hands with people that I meet for the first time. I touch cats and dogs, clothes, cutlery, buttons, dough and soft blankets. I feel with my hands, my whole body. It gives me pleasure and knowledge.

I'm touched by a sound of a crying baby and by critical words. I feel touched by family issues, memes, lack of respect, and grammar mistakes.

You're not allowed to touch fire, electric wires, the edge of a blade, certain substances till you're 18, and windows that were just cleaned.

You're not allowed to touch art in the museum. But you can be touched by art.

I'm old so my face is wrinkled and my hair is pinkish. But I'm optimistic and looking forward to another day despite my weak health.

I have a dozen of grandchildren, a herd of dogs, and endless bric-à-brac. I do my window cleaning and put on new curtains all the time. Or I control the arrangement of the furniture coming out of walls remotely just with my voice. I don't remember anything and I spend whole days in fancy bed sheets. I have a chain that holds my glasses. Or maybe I can afford corrective eye surgery! I'm not the only thing that's getting old. Floppy discs and CD records became old already. A typewriter, a landline phone, teletext, VHS, wallpapers, songs by Maryla Rodowicz, and celebrating your name day – all of them are old and out of fashion.

So what will be the old days of contemporary art?<sup>1</sup>

Young curators, acting as educators, led tours through the exhibition once a week. Moreover, the *Museum as Toolbox* project led to the establishment of the youth club ms<sup>17</sup> at the Muzeum Sztuki Lodz. The number in the name indicated the

---

<sup>1</sup> As in a leaflet of *Find Art* show; translation into English by Łukasz Zaremba.



average age of the young curators at the time when they were creating the exhibition. The vast majority attended weekly meetings at the museum for two years, until their high school graduation.

## **Beyond Representation: Rethinking Museums as Distributed Communities**

The community of individuals creating the *Find Art* exhibition is a Protean community: a network of curators and a construction team, as well as a commune of poets and an educational team. It is not merely about rhetorically demystifying the essential nature of the museum and demonstrating the social construction of knowledge and power. In my view – a perspective in harmony with the conclusions presented by Dewdney, Dibosa, and Walsh, researcher-practitioners working at the Tate Gallery in London – participatory projects have the power not only to thematize community, pointing out its presence or absence, or revealing micro-communities, etc. I believe that participatory projects not only expose petrified structures but actively reconstruct them.

If young people create an exhibition in a museum over a single museum season, performing all professional roles at once, are they staying outside the museum organization, or are they entering it? Are they still civilians or already museum professionals? Who are they? Whom do they actually represent?

This question exposes primarily the crisis of the modern model of linear thinking about progress and representation. Young people create a shimmering community where they simultaneously find themselves in immediate roles often drawn out by the object: painting on canvas for an artwork, or painting on the museum wall, or painting on a printed leaflet. Dewdney, Dibosa, and Walsh propose converting this doubt into the calling of post-critical museology. It would break away from theoretical museum criticism and constitute a return to empirical and pragmatic research in the spirit of collaboration, interdisciplinarity, and self-reflection. They propose to define its object of interest with the term “distributed museum” (Dewdney, Dibosa, Walsh 2013: 226–227).

The concept of the museum in the traditional sense evokes the relationship between a Foucauldian-conceived power/knowledge cultural institution and the assumed cultural deficit of the individual hosted within it. However, the term “distributed museum” – in the spirit of ANT (Actor-Network Theory) – encompasses a new formula to produce knowledge and/or aesthetic experience/reflection. In this new model, a person visiting a museum is no longer a representative of society, an outsider – similarly, a museum is no longer defined by organizational culture, architecture, as a collection, etc. On the contrary: individuals, ideas, objects, social relationships, cognitive values, the aesthetic sphere co-create Proteus-like, variable, interdependent, multidimensional networks of functional collaborations (all in the plural). These are new ecologies, rejecting as useless the fetishized labels of profession, class, communities, or petrified economies of material, cognitive,

and aesthetic values. In these new post-representational networks, dependencies constantly form new valuations of new values, where what is still museum-related intertwines with what is already part of everyday practice. This is the only way the museum disperses – into other networks, collectives, communities. In this way, other networks, groups, stakeholders are also invited to operate within the museum's network (Dewdney, Dibosa, Walsh 2013: 233–245).

In the network/community/ecology of the *Find Art* project, none of the young participants were any longer fetishized as a representatives of the non-public, the voice of the seventeen-year-olds, as members of the youth club, etc. Nor were they at any moment appointed as curators, exhibition installers, or educators. At the same time, they were engaging in other activities, for instance making not always wise jokes, ostentatiously kissing, scrolling through screens on mobile phones, and so on. Similarly, each member of the educational team collaborating on this project was also a driver, porter, journalist, photo-reporter, photo editor, editor, DTP operator, cook, set designer, psychologist, organizer of children's and youth leisure time... It is impossible to think of all these elements as an affirmation of personal talents, wealth of resources, or the actualization of possibilities. Unfortunately, it is worth to critically acknowledge that the "distributed museum" may also be an elegant, humanistic way of describing the daily financial and organizational conditions of the inherently precarious work in cultural institutions, not only in a specific museum. It may simply be a humanitarian euphemism for the ecology of exploitation, which has been recently (autumn 2023) publicly discussed a bit louder in Poland due to the debate around Aleksandra Boćkowska's book *To wszystko nie robi się samo. Rozmowy na zapleczu kultury* [*It Doesn't All Happen by Itself: Conversations Behind the Scenes of Culture*] (Boćkowska 2023). The distributed museum is also a community of micro-activities, from content-making to cleaning..

Participatory communal actions reintegrate the dispersed museum community, which also expands to orbit around formally employed individuals and members of formal and informal families, their talents, their capital of free time, their care, cars, provisions, and equipment. To this dispersed community – Barbara Kaczorowska, Katarzyna Gołębowska, Katarzyna Mądrzycka-Adamczyk, Maja Pawlikowska, Jakub Rychter, Maria Wasińska-Stelmaszczyk, Marta Wlazeł, Małgorzata Wiktorko, Agnieszka Wojciechowska-Sej, our husbands, partners, and children – I would like to dedicate this text.

## Bibliography

- Bishop C. (2012) *Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship*, London – New York, Verso Books.
- Boćkowska A. (2023) *To wszystko nie robi się samo. Rozmowy na zapleczu kultur*, Wołowiec, Wydawnictwo Czarne.
- Dewdney A., Dibosa D., Walsh V. (2013) *Post-Critical Museology. Theory and Practice in the Art Museum*, London – New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203084595>.

- Hooper-Greenhill E. (1994) *Museum Education: Past, Present and Future* in: *Towards the Museum of the Future: New European Perspectives*, R. Miles, L. Zavala (eds.), New York, Routledge, pp. 133–144.
- Karczewski L. (2012) *Ucieczka do przodu. Autonomia instytucji muzeum jako alternatywa dla edukacji muzealnej*, "Biuletyn Programowy", no. 5 (*Muzeum w przestrzeni edukacji otwartej*), Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, pp. 25–34.
- Latour B. (2005) *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford – New York, Oxford University Press, <https://doi.org/10.1093/oso/9780199256044.001.0001>.
- Od redakcji (2012) "Biuletyn Programowy", no. 5 (*Muzeum w przestrzeni edukacji otwartej*), Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, pp. 7–11.
- Preziosi D., Farago C. (2004) *General Introduction: What is Museum For?* in: *Grasping the World. The Idea of the Museum*, D. Preziosi, C. Farago (eds.), New York, Routledge, pp. 2–11.

### Online sources

ICOM (2022), <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/> (access: 25.10.2023).

### About the Author

Dr Leszek Karczewski is an assistant professor at the Institute for Contemporary Culture at the University of Lodz. From 2008 to 2022, he was the head of the Education Department at the Museum of Art in Lodz. He is a literary theorist, theater scholar, museum professional, and cultural educator. He has created e.g., the "KulturaneK" TV series which was awarded the Sybilla prize in 2012. Between 2017 and 2019, he served in the Program Council of the National Institute for Museums. He has been honored with the honorary badge for Merit to Polish Culture.

Dr Leszek Karczewski jest adiunktem w Instytucie Kultury Współczesnej Uniwersytetu Łódzkiego. W latach 2008–2022 był kierownikiem Działu Edukacji w Muzeum sztuki w Łodzi. Jest teoretykiem literatury, teatrologiem, muzealnikiem i edukatorem kulturalnym. Zrealizował m.in. cykl programów TV „KulturaneK”, który zdobył nagrodę Sybilli w 2012. W latach 2017–2019 zasiadał w Radzie Programowej Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów. Został wyróżniony m.in. honorową odznaką Zasłużony dla Kultury Polskiej.



Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz\* 

## W poszukiwaniu wspólnotowości. Autoetnograficzna opowieść o Biennale Sztuki w Wenecji

### Abstrakt

W artykule przedstawiono autoetnograficzną opowieść o poszukiwaniu idei wspólnotowości na Biennale Sztuki w Wenecji. La Biennale di Venezia to jedna z najstarszych wystaw sztuki międzynarodowej na świecie. Prezentowane w jej ramach projekty artystyczne stanowią esencję zainteresowań artystyczno-społecznych współczesnych społeczeństw. Wychodząc od problemu *wishful thinking* w edukacji estetycznej, poddano analizie pięć ostatnich edycji weneckiego Biennale (od 2013 do 2022 roku), pokazując, gdzie w przestrzeni Biennale jest miejsce dla budowania się wspólnoty. Wykorzystując metodologię ABR (*arts-based research*) artykuł jest próbą delikatnego przełamania formy pisarstwa akademickiego i wprowadzenia do niego wyraźnego czynnika osobistego (zgodnie z koncepcją badawczą Patricii Leavy). Powstała tym samym osobista opowieść, w ramach której przedstawione i omówione zostały wybrane projekty artystyczne oraz sytuacje komunikacyjne, jakie miały miejsce podczas weneckiego Biennale edycji od 55. do 59. i mogą być uznane za elementy budowania Biennialowej wspólnoty.

**Słowa kluczowe:** *arts-based research*, autoetnografia, Biennale Sztuki w Wenecji, edukacja estetyczna, sztuka współczesna, wspólnota.

### In Search of Community. An Autoethnographic Story About Biennale Arte in Venice

#### Abstract

The article presents an autoethnographic story about the search for the idea of community at the Biennale Arte in Venice. La Biennale di Venezia is one of the oldest exhibitions of international art in the world. The artistic projects presented within it con-

---

\* Uniwersytet Warszawski.

Artykuł otrzymano: 19.10.2023; akceptacja: 8.01.2024.

stitute the essence of artistic and social interests in the contemporary world. Starting from the problem of wishful thinking in aesthetic education, the article analyzes the last five editions of the Venice Biennale (from 2013 to 2022), showing the spaces with potential for building a community. Using the ABR methodology, the article is an attempt to gently break the form of academic writing and introduce a clear personal factor into it (in accordance with the research concept of Patricia Leavy). The article is a personal story, which presents selected artistic projects and communication situations that took place during the Venice Biennale. They can be considered as elements of building the biennial community.

**Keywords:** art-based research, autoethnography, Biennale Arte in Venice, aesthetic education, contemporary art, community.

## Wprowadzenie. *Wishful thinking* w edukacji estetycznej

Czytając ze studentami i studentkami teksty naukowe dotyczące edukacji estetycznej oraz dyskutując o idei wychowania przez sztukę, zdarza nam się dojść do wniosku, iż spora część z nich opiera się na klasycznym *wishful thinking*. Pomimo wielu przekonujących argumentów na rzecz pozytywnego oddziaływania sztuki i jej możliwości wpływania na rzeczywistość, którymi przepełniona jest teoria wychowania estetycznego, studentki i studenci zwracają uwagę na myślenie życzeniowe, które się w tych tekstach ujawnia. Ciekawe erudycyjnie, ale niedostatecznie poparte konkretnymi przykładami, stają się dla wchodzących w dorosłość młodych ludzi, wychowanych na internetowej kulturze „obalania mitów”, jedną z kropel w morzu akademickich tekstów – tak uogólniających rzeczywistość, że tym samym skutecznie się od niej oddzielających. Słuchając uważnie krytycznych głosów młodszego pokolenia, przypominam sobie moje studenckie lata i pierwsze zetknięcia z literaturą edukacyjno-estetyczną. Dwadzieścia lat temu te uogólnienia traktowaliśmy jak uniwersalizacje, niezbędne do ukazania pewnego zjawiska. Sztuka kształtuje pełną osobowość człowieka w sferze intelektualnej, moralno-społecznej oraz twórczej (Wojnar 1980). Prawda! Oddziałuje jednocześnie na zmysły, umysł, uczucia i wyobraźnię oraz zachęca do dialogu (Suchodolski 1965). Zgoda! Kształtuje postawę „otwartego umysłu”, czyli postawę napiętej uwagi, czujności, wrażliwości i szerokiej orientacji w świecie (Wojnar 1970). Zdecydowanie! Tylko jak to robi? Skąd wiemy, że tak działa? Czy nie mamy wobec sztuki zbyt wygórowanych oczekiwań? Czy jej sposoby oddziaływania nie zmieniły się przez ostatnie pół wieku? Podobają mi się te pytania, z jednej strony wynikające z postawy oporu młodych względem uznanych głosów i teorii (opór prowadzi często do znacznie ciekawszych dyskusji niż bezkrytyczna zgoda i jedność; zgadzam się z profesorem Dariuszem Kosińskim, który pisał o tym, analizując współczesny teatr (Kosiński 2023: 247)), z drugiej stanowią odzwierciedlenie dzisiejszej, coraz częściej spotykanej postawy „sprawdzam!”. Z pewnym niepokojem wracam po tych studenckich dyskusjach do moich

tekstów i szukam wzrokiem tych samych „utartych fraz”, które same w sobie wydają się im bez znaczenia. Są jak zwielokrotniony obraz medialny, który użyty zbyt wiele razy traci swoją pierwotną siłę oddziaływania. Blednie. Jednocześnie niezmiennie twierdzę, że sztuka dysponuje niezwykłą siłą i jest przestrzenią ekscytującą i edukującą, rozszerzającą pole widzenia lub skupiającą jak w soczewce pewne zjawiska, rozbudzającą krytyczną świadomość i relaksującą, dającą wytchnienie. Sama tego doświadczam! Rozumiem jednak krytykę młodzieży.

## A gdyby tak badać to inaczej?

Wiek XXI otworzył przed nami nowe możliwości prowadzenia badań naukowych i prezentowania ich wyników. Nie ukrywam, że z ogromnym zainteresowaniem czytam głosy akademików i akademikzek sygnalizujące problemy i ograniczenia tradycyjnego pisarstwa akademickiego: całkowicie niedostępnego dla społeczeństwa, pełnego niezrozumiałego żargonu – „poukrywanego” w czasopismach czytanych jedynie przez wąskie grono wtajemniczonych, pisanego zgodnie z zasadą „publikuj albo giń”, czasami wręcz „nudnego” i „źle napisanego” (Leavy 2018: 77). Może trudno zgodzić się ze wszystkimi zarzutami, ale z całą pewnością lektura takich tekstów daje dużo do myślenia na temat sposobów upowszechniania wyników badań naukowych. Sama piszę najczęściej teksty naukowe, w których zestawiam moje obserwacje i wnioski z przeprowadzonych badań z odpowiednimi teoriami naukowymi. Zastanawiam się nad oddziaływaniem tych tekstów, ich dalszą „pracą”, cyrkulacją w społeczeństwie, potencjałem budowania zainteresowania podejmowanym tematem. Powoli coś się jednak zmienia. Szczególnie dla osób reprezentujących nauki humanistyczne i społeczne, a już zdecydowanie dla badaczy i badaczek działających na styku nauki i sztuki – coraz śmielej pojawiające się w świecie współczesnej nauki nowe metody badań (np. art-based research ABR, czyli badania oparte na sztuce) stają się powiewem świeżego powietrza, wyrrywającym z akademickiej duszności i otwierającym nowe, twórcze możliwości transdyscyplinarnej aktywności (Leavy 2018: 77). Pojawiają się kuszące zachęty, aby pisać i publikować inaczej, myśląc o dotarciu do szerokiego grona odbiorców, co może istotnie wpłynąć na użyteczność naszych badań (Leavy 2018).

Korzystając z tego badawczego odświeżenia, chciałabym zatrzymać się na sygnalizowanym przez studentów i studentki problemie *wishful thinking* oraz „utartych fraz” w teorii wychowania estetycznego. Postanowiłam wybrać jedną z nich, a mianowicie tę mówiącą o wspólnototwórczym potencjale sztuki, i skonfrontować ją z konkretnym wydarzeniem artystycznym, tj. Biennale Sztuki w Wenecji. Zainspirowana metodologią Patricii Leavy, Carolyn Ellis i Margaret H. Vickers, usytuowaną na styku sztuki i nauki ABR (*arts-based research*) (Leavy 2018: 106; Holman Jones 2009), przedstawiam narracyjną, autoetnograficzną opowieść o moim doświadczeniu poszukiwania wspólnotowości podczas uczestnictwa w pięciu edycjach La Biennale di Venezia. Autoetnografia jest jednocześnie:

badaniem, pisarstwem, opowieścią i metodą, które łączą to, co autobiograficzne i osobiste z tym, co kulturowe, społeczne i polityczne. Formy autoetnograficzne obejmują konkretne działanie, emocję, ucieleśnienie, samoświadomość oraz introspekcję, które przedstawione są w dialogach, scenach, charakteryzacji i fabule. Autoetnografia rości sobie zatem prawo do przyjęcia zasad, którymi rządzi się pisarstwo literackie (Leavy 2018: 105).

Korzystając z autoetnografii narracyjnej, umożliwiającej „przekazanie emocjonalnego doświadczenia jako części samej wiedzy” (Leavy 2018: 107), spróbuję odpowiedzieć na pytania: Czy wielokrotnie deklarowany potencjał sztuki do tworzenia wspólnoty jest możliwy do obronienia w kontekście projektów, dzieł sztuki współczesnej i wydarzeń artystyczno-edukacyjnych, które były elementem pięciu ostatnich edycji Biennale Sztuki w Wenecji (od 2013 do 2022)? W jaki sposób sztuka buduje poczucie wspólnotowości podczas takiego wydarzenia jak włoskie Biennale Sztuki? Czy współczesne wydarzenie artystyczne, jakim jest weneckie Biennale, może budować poczucie wspólnotowości? W tej metodzie, jako badaczka, poddam analizie własne uczucia i doświadczenia, wykorzystując je jako rzetelne źródło danych (Leavy 2018: 107) oraz prezentuję wyniki moich badań w formie narracyjnej, sytuowanej na kontinuum sztuki i nauki (Leavy 2018: 88). Czy „wspólnototwórczy potencjał sztuki” to nie kolejna „utarta fraza” myślenia życzeniowego w edukacji estetycznej? Sprawdźmy to, poddając analizie konkretne wydarzenie artystyczne, jakim jest Biennale Sztuki w Wenecji, i konkretną, prezentowaną w jego ramach sztukę.

## Uciec od rzeczywistości, aby w spokoju o niej pomyśleć

Wenecja to jedno z najpiękniejszych i najoryginalniejszych miejsc na świecie, „perła we włoskiej koronie”. Takie (lub bardzo podobne) zdanie otwiera wiele włoskich przewodników turystycznych. Miałam tego świadomość jeszcze przed moim pierwszym przyjazdem na Biennale Sztuki – miasto na wodzie znałam pobieżnie ze szkolnej wycieczki do północnych Włoch. Znacznie lepiej niż wspaniałą architekturę i sztukę zapamiętałam wtedy wodne autobusy, karetki pogotowia i pływające śmieciarki. To zrobiło na dziewczynce większe wrażenie niż Katedra św. Marka, Pałac Dożów i Gallerie dell'Accademia razem wzięte! Z niedowierzaniem patrzyliśmy na ludzi w małych łódeczkach, wypakowujących zakupy bezpośrednio na schody własnego domu. Świat bez aut i dróg, za to z małymi motorówkami i kanałami był dla nas bajką. Takie prawo dziecięcego zdziwienia i fascynacji różnorodnością świata. Ale czy na dorosłych, pierwszy raz goszczących w tej okolicy, Wenecja nie robi takiego samego wrażenia? Zdecydowanie robi, szczególnie kiedy pozwolimy sobie uciec od typowo turystycznych „tras komunikacyjnych”, zawędrujemy dalej i wejdziemy głębiej w mało uczęszczane uliczki. Może trudno to sobie wyobrazić, ale nawet przy turystyce na poziomie 30 milionów gości rocznie w Wenecji nadal są „niezadeptane” przestrzenie.

Nie o Wenecji jednak chciałabym napisać, chociaż jest ona miejscem akcji. Od 2013 roku, czyli mojej pierwszej wizyty na międzynarodowej wystawie sztuki współczesnej, Wenecja stanowi dla mnie miejsce szczególne. „Kręcę się” na obrzeżach świata sztuki od dawna, zatrzymawszy się na dłużej w kręgu akademikzek i akademików zainteresowanych wzajemną relacją sztuki i edukacji. O tej relacji czytam, piszę, realizuję projekty artystyczno-edukacyjne, prowadzę zajęcia akademickie. Ale przede wszystkim traktuję sztukę jak jedną z najważniejszych przestrzeni w moim życiu. Sztuka daje mi energię, pozwala uciec przed światem wtedy, kiedy tego potrzebuję, uczy mnie być z drugim człowiekiem, ale także być sama ze sobą. Jest moim drugim językiem ojczystym, którego mogę użyć, na którym mogę się wesprzeć, kiedy nie umiem w bezpośredni sposób wyrazić tego, co czuję, albo o czym chcę powiedzieć. I nie chodzi tu tylko o własną aktywność twórczą, ale także o budowanie własnej opowieści cudzymi słowami i obrazami, tekstami kultury i dźwiękami. Korzystanie z „artystycznych protez” ułatwia mi poruszanie się w świecie realnym.

Kiedy na wykładzie opowiadałam o edukacyjnych funkcjach sztuki: poznawczej, kompensacyjnej i eskapistycznej, pobudzaniu do myślenia (także o niepokojach świata), pogłębianiu wrażliwości, zawsze wybieram konkretne projekty artystyczne, ilustrujące te funkcje sztuki w kontekście mojego osobistego doświadczenia. Sztuka, którą spotykam na weneckim Biennale, jest dla mnie prawdziwą skarbnicą wiedzy, doświadczenia i inspiracji. Po powrocie opowiadałam na zajęciach, czego konkretnego nauczyłam się o świecie, historii Polski i związkach między Polakami a Haitańczykami z projektu *Halka/Haiti 18°48'05"N 72° 23'01"W* C.T. Jaspera i Joanny Malinowskiej, prezentowanego w Pawilonie Polonia podczas weneckiego Biennale w 2015 roku. Zawsze emocjonuję się, wyjaśniając, jak oglądanie na wielkim panoramicznym ekranie sfilmowanej opery *Moniuszki*, prezentowanej mieszkańcom wioski Cazale na ich głównym placu, między kilkoma budynkami, przeniosło mnie na Haiti. Pytam studentki i studentów w trakcie mojej opowieści: „A oglądaliście może film Wernera Herzoga *Fitzcarraldo*”? Nie oglądali. Czasami pojedyncze osoby podniosą ręce. To moja mała chwila rozczerowania – chciałam płynnie przejść do analogii między tymi dwoma tekstami sztuki, ale zmieniam plan: staram się im opowiedzieć o fascynującej i przerażającej jednocześnie idei rozkoszowania się w środku dżungli śpiewem Enrica Carusa. „To tylko film – słyszę czasami. – Kto by realnie wpadł na taki pomysł?” Odpowiadam: „Jaki? «Szerzenia kultury»? Przecież wielokrotnie to robiliśmy. I ciągle to robimy, chociaż inaczej już o tym myślimy” (por.: Kwiatkowska-Tybulewicz 2021). Nasza dyskusja się rozwija, nicią wplatanych wątków tkamy coraz bogatszą tkaninę znaczeń, odniesień i skojarzeń. Uwielbiam ten ruch myśli i żałuję tylko, że niektóre doświadczenia artystyczne są nie do nadrobienia.

Podczas zajęć akademickich zdradzam, z jaką przyjemnością uciekałam od rzeczywistości do Pawilonu Francji w 2013 roku i niemalże zapomniałam o świecie, przebywając w dźwiękoszczelnej, ogromnej, ciemnej przestrzeni, przepełnionej dźwiękami *Koncertu D-dur* Ravela (na lewą rękę) i obrazami dwóch lewych dłoni tańczących po klawiaturze fortepianu i po konsoli didżejskiej (Anri Sala, *Ravel, Ravel, Unravel*). Jak leżąc w ciemnej sali na miękkiej podłodze, czułam się, jakbym była poza



czasem i poza światem, słysząc moim „wewnętrzny uchem” coś jeszcze innego, niż to, co realnie działo się w zasięgu moich zmysłów (Gadamer 1993: 59). Opowiadam, z jakim zainteresowaniem i wzruszeniem wyszłam z Pawilonu Watykanu w 2013 roku (wówczas Watykan pierwszy raz uczestniczył w tej międzynarodowej wystawie sztuki) po obejrzeniu i doświadczeniu trzech projektów zaproszonych artystów: włoskiego Studio Azzurro, Amerykanina Lawrence’a Carolla i Czecha Josefa Koudelka (z prologiem nieżyjącego Tano Festa), którzy przedstawili tematy zainspirowane pierwszymi jedenastoma rozdziałami Księgi Rodzaju. Ich artystyczna refleksja dotycząca tworzenia, niszczenia i odradzania się świata w niczym nie przypominała fresków Michała Anioła z Kaplicy Sykstyńskiej. Interaktywna instalacja, „łącząca” publiczność z osobami w różny sposób wykluczonymi (*Creazione*), czarno-białe fotografie, ukazujące destrukcję świata (*De-Creazione*) oraz ostatnia trzecia część, dająca nadzieję, szansę na odbudowanie świata dzięki kreatywnym siłom człowieka (*Ri-Creazione*), pozostały w mojej pamięci do dzisiaj. Sama obecność Watykanu na wystawie sztuki współczesnej (nie w kontekście sakralnym) była budująca w obliczu coraz bardziej antagonizujących się społeczeństw (także społeczeństwa polskiego). Chociaż czy w 2013 roku wyobrażałam sobie, jak bardzo podzieleni będziemy dziesięć lat później? Niestety, nie byłam tak przewidująca.

Weneckie Biennale to olbrzymie wydarzenie artystyczne z ponad 100-letnią tradycją, w którego edycjach, odbywających się co dwa lata (z covidowym „zaburzeniem” – przerwą 3-letnią między 58. Biennale w 2019 a 59. Biennale w 2022), uczestniczy coraz więcej państw świata, a publiczność jest coraz liczniejsza (ostatnie Biennale w 2022 roku odwiedziło ponad 800 tysięcy osób!). Kiedy patrzę teraz na podsumowanie ostatnich edycji w liczbach, w pierwszej chwili przychodzi mi do głowy porównanie do megaceremoniałów, o których pisali Tomasz Szlendak i Krzysztof Olechnicki (2017). Olbrzymie, wielozmysłowe wydarzenie, podczas którego można zaspokoić różnorodne potrzeby: estetyczne, towarzyskie, turystyczne – to się zgadza. Jednak jest coś, co mimo olbrzymiej skali i intensywności doznań, weneckie wydarzenie od megawydarzeń wyraźnie odróżnia: niemożność celowej kumulacji wielu doznań w jak najkrótszym czasie. Weneckiego Biennale nie da się „przebiec”, skondensować, zrobić skrótu. To wydarzenie, na którym bardzo dużo się dzieje (dwie główne przestrzenie wystawiennicze – Giardini i Arsenale, dwie wystawy międzynarodowe, pawilony narodowe rozsiane po całej Wenecji, wydarzenia towarzyszące, działania edukacyjne itp.), wymagające od uczestniczących w nim osób bardzo dobrego przygotowania, aby przypadkiem nie przeczyć czegoś, co można doświadczyć tylko w wybrane dni trwania tej artystycznej imprezy. Szczególnie że pobyt w Wenecji jest nietani, a wejście do dwóch głównych przestrzeni artystycznych (Giardini i Arsenale) – biletowane. Dobrego planowania nauczyła mnie przygoda podczas 57. edycji Biennale. Po spóźnieniu się na performans Anne Imhof w nagrodzonym Złotym Lwem Pawilonie Niemiec w 2017 roku (tak, przyznaję, nie sprawdziłam dokładnie dat i godzin odbywania się performansu w czasie mojego pobytu w Wenecji; założyłam – niesłusznie – że będą odbywały się kilka razy dziennie i na któryś pokaz na pewno zdążę) musiałam ponieść niepla-

nowany wydatek i kupić dodatkowy, jednodniowy bilet na całą imprezę, aby wejść ponownie do przestrzeni Giardini i doświadczyć performansu w całości i z dobrą widocznością. Wyniosłam jednak lekcję z tej przygody – organizując mój wyjazd na kolejną edycję w 2019 roku, dopasowałam plan tak, aby odwiedzić zwyczajnie pawilon Litwy (mieszczący się w zupełnie innej części Wenecji niż większość pawilonów narodowych) w środę albo sobotę, bo tylko w te dni można było wziąć udział w operze-performansie *Sun & See (Marina)* – co dokładnie sprawdziłam jeszcze przed wyjazdem z Polski. Podczas Biennale dzieje się tak wiele rzeczy, że nie sposób przez kilkanaście dni pobytu wziąć udział we wszystkich ciekawych aktywnościach. Spędzić w Wenecji całe sześć miesięcy trwania wystawy – marzenie! Weneckie biennale to dla mnie nie tylko dni spędzone we Włoszech, ale tygodnie przygotowań, lektury, planowania, zapoznawania się z dorobkiem artystów, których mam okazję spotkać na miejscu, szukania ciekawych wydarzeń edukacyjnych, w których chciałabym wziąć udział. Dużo pracy? Tak, ale jakże przyjemnej! „Proces badawczy może być radosny, tak samo jak proces uczenia się” – twierdzi Patricia Leavy (2018: 83) i biorąc pod uwagę moje badawcze doświadczenia w Wenecji, mogę się pod tym stwierdzeniem podpisać!

Moje wizyty w Wenecji są momentami ucieczki od rzeczywistości, z dala od codziennych obowiązków, dniami w pełni „dla mnie”, kiedy mogę codziennie poświęcić doby poświęcić na kontakt ze sztuką i ludźmi, szukającymi w tym czasie i przestrzeni podobnych doznań. Nie jest to codzienna sytuacja nauczycielki akademickiej i badaczki, starającej się z coraz większym trudem skutecznie łączyć życie naukowe z życiem rodzinnym. To niemalże jak gadamerowskie święto: „jest wspólnotą i przedstawieniem samej wspólnoty w jej pełnej formie” (Gadamer 1993: 53), „świętowanie jest sztuką” (Gadamer 1993: 53). Zatem świętujemy, doświadczając sztuki, i tym samym tworzymy jakiś rodzaj wspólnoty. Dla mnie jest to wspólnota ludzi uciekających na chwilę od świata, aby w spokoju o nim pomyśleć. Biennale daje poczucie „bycia na zewnątrz”: w jakiejś innej alternatywnej przestrzeni, w której z zewnątrz przyglądamy się światu, ukazanemu przez artystów współczesnych. Wspólnie zbieramy się „w oczekiwaniu na to, co tam się człowiekowi zdarzy [...]. Tym, co wszystkich jednoczy i co nie pozwala rozproszyć się w indywidualnych rozmowach i jednostkowych przeżyciach, nie jest po prostu bycie razem jako takie, ale intuicja” (Gadamer 1993: 54). Coś się w Wenecji przydarza – po to swoiste doświadczenie i przeżycie wracam na Biennale od dziesięciu lat.

Momentem przejścia do tego „innego świata” jest dla mnie podróż Linea Blu, wodnym autobusem łączącym lotnisko Marco Polo z Wenecją. Ta godzinna podróż to moment nostalgii, wspomniania poprzednich edycji, oczekiwania i ekscytacji rozpoczynającymi się już za chwilę nowymi doznaniem oraz stopniowego „przechodzenia” z trybu „codziennego” w czas „święta”. Im bliżej jestem przystanku docelowego Arsenale, tym bardziej odczuwam głód artystycznych wrażeń. Pamięć poprzednich edycji wzmaga pragnienie. A kiedy stawiam stopę na weneckiej wyspie – wszystko zaczyna się na nowo...

## W poszukiwaniu Biennialowej wspólnoty

Biennale weneckie to przede wszystkim ludzie. Ci najbardziej znani, zarządzający całym wydarzeniem (od 2020 roku na czele zespołu stoi Roberto Cicutto, wcześniej Paolo Baratta), zmieniający się co dwa lata kuratorzy i kuratorki (2013 – Massimiliano Gioni, 2015 – Okwui Enwezor, 2017 – Christine Macel, 2019 – Ralph Rugoff, 2022 – Cecilia Alemani), zaproszeni artyści i artystki (213 podczas 59. edycji w 2022), ale także osoby odpowiedzialne za działania edukacyjne, programy rezydencjalne, wydarzenia towarzyszące, opiekę nad pawilonami itp. Podczas każdej wizyty rozmawiam z ludźmi, których spotykam w pawilonach i na innych wydarzeniach, związanych z Biennale. Nieustannie podkreślają oni niesamowitość wydarzenia, które tworzą, atmosfery „bycia razem” i wspólnotowego charakteru „święta sztuki”. Nie uciekają od trudnych momentów, zmęczenia i nieuniknionych zaburzeń, a czasem porażek (55. edycja Biennale w 2013 i problemy z dźwiękiem w Pawilonie Polonia przy instalacji Konrada Smoleńskiego *Everything Was Forever, Until It Was No More*). Atmosfera La Biennale di Venezia uzależnia. Zazwyczaj w pawilonach narodowych spotkać można osoby z krajów, do których pawilony należą. Nie jest to jednak regułą. Czasami zdarza się, że pawilonami opiekują się osoby zatrudnione na Biennale. Podczas wizyty w pawilonie Nepalu w 2022 roku miałam ogromną przyjemność porozmawiania z opiekującą się pawilonem Polką, która z wielkim entuzjazmem opowiedziała mi o jej drodze na Biennale, atmosferze wśród zaangażowanych w tę imprezę osób, emocjach, jakie jej towarzyszą w związku z tą pracą, ludziach, których spotyka i z którymi czuje się związana nie tylko podczas półrocznego pobytu w Wenecji. To wspólnota osób, dzielących zainteresowania i pasję, decydujących się na przyjazd do Wenecji i pomoc w organizacji jednego z najważniejszych wydarzeń artystycznych na świecie.

O niezwykłości tego przeżycia opowiadał mi podczas tej samej edycji Biennale młody artysta z Boliwii – Caleb Rodriguez, który w ramach kolektywu Warmichacha miał przyjemność reprezentować oficjalnie Boliwię i pierwszy raz brał udział w tym międzynarodowym artystycznym święcie. Dla niego przyjazd „na drugi koniec świata” był, jak mówił, przygodą życia. Z wielką pasją przedstawił mi zgromadzone w pawilonie prace, opowiedział o tworzących kolektyw artystach, a potem pokazywał zdjęcia z Boliwii i z dużym zainteresowaniem pytał o mój kraj. „Ile czasu zajęło Ci dotarcie tutaj?”, zapytał. „Samolotem dwie godziny. Tyle trwa bezpośredni lot z Warszawy do Wenecji”. „O! To ty jesteś tu prawie jak u siebie. Ja leciałem w sumie dwa dni”. Rozmowa z Calebem uświadomiła mi, że moja „wyprawa” na Biennale wypada cokolwiek blado przy jego opowieści. Perspektywa bycia „stąd” i „stamtąd” zmienia się w zależności od miejsca prowadzenia opowieści. Dla mnie Włochy są „tam”, dla Caleba „tam” to cała Europa. W społeczności Biennale interesujące jest to, że poza „niemożliwymi do spotkania”, najbardziej znanymi artystami, tworzą ją także młodzi twórcy z niemalże wszystkich zakątków świata. Ich otwartość, chęć dzielenia się własnymi opowieściami, zainteresowanie okazywane innym (także publiczności) oraz entuzjazm szybko się udzielają.

Praca przy Biennale to nie tylko radości. To także niespodziewane problemy czy zmęczenie codzienną rutyną. Nie każdy dzień jest tak samo ekscytujący. Opowiadały mi o tym dziewczyny zaangażowane w wydarzenie towarzyszące 57. edycji Biennale w 2017 roku, wystawę Ryszarda Winiarskiego *Event – Information – Image* w Palazzo Bollani. Na wystawie, poza obejrzeniem prac artysty, publiczność mogła wziąć udział w aktywnym procesie tworzenia struktur wizualnych w tzw. „Salonach Gier” z wykorzystaniem metod Winiarskiego. Ta część okazała się największym wyzwaniem całego przedsięwzięcia. Międzynarodowa publiczność (nie tylko odwiedzająca Biennale, ale także turyści zwiedzający Wenecję, „przypadkowo” wchodzący na niebiletowane wydarzenia artystyczne) to mnogość potrzeb, zachowań, przyzwyczajeni i oczekiwań. Znajomość języka włoskiego i angielskiego jest wymogiem pracy przy Biennale – i nie chodzi tu tylko o możliwość zainteresowania widzów tematyką wystaw, ale także o zaprowadzenie nad ich żywiołowością czy rozwiązywanie pojawiających się konfliktów. Mimo tych trudności zaangażowane w to wydarzenie dziewczyny podkreślały, że czują się częścią wspólnoty tworzącej weneckie biennale i zdecydowanie chciałyby w przyszłości kontynuować tę przygodę. Atmosfera Biennale wciąga.

Wspólnotę możemy także na Biennale „podglądać”. To częsty temat projektów artystycznych prezentowanych w pawilonach narodowych. Opowieści o wspólnocie widzianej oczami artystów stają się dla nas, widzów, zachętą do poszukiwania wspólnot wokół nas lub są swoistym powidokiem pamięci, odsłaniającym wspólnoty, których kiedyś byliśmy częścią, ale te czasy już dawno minęły. Praca pamięci jest tu zatem bardzo ważna. Piękną opowieść o wspólnocie przygotowała Małgorzata Mirga-Tas w Pawilonie Polonia w 2022 roku. Wystawa *Przeczarowując świat*, inspirowana formą fresków w Palazzo Schifanoia w Ferrarze, niemal magicznie zamieniła polski pawilon w pałac obrazów i przeniosła publiczność do współczesnej wspólnoty Romów. Przestrzeń polskiego pawilonu stała się salą dwunastu miesięcy – zilustrowanych wielkoformatowymi tkaninami, którymi ściany pawilonu zostały pokryte od podłogi aż po sufit. Artystka pokazała na tkaninach życie Romów, włączając w przygotowaną opowieść wątki autobiograficzne (jest artystką polsko-romską). Ukazała nam swoją społeczność, rodzinę, sąsiadów, łącząc „życie po życiu” obrazów wg Aby’ego Warburga (2016) z cyklicznością, wędrówką obrazów oraz wzajemnym wpływem kultury polskiej, romskiej i europejskiej. Polski pawilon podczas 59. edycji weneckiej imprezy cieszył się bardzo dużym zainteresowaniem. Kolorowa przestrzeń, intymność i rodzinność bijące z obrazów, miękkie fotele do siedzenia, możliwość spokojnego przyglądania się obrazom dwunastu miesięcy zachęcały publiczność do poszukiwania znaczeń i symboli, do próby rozwikłania intelektualnej łamigłówki z rozpoznawaniem poszczególnych postaci. Długo przebywałam w tej przestrzeni. Szybko znalazłam miesiąc skorpiona i od niego rozpoczęłam wizualną, intelektualną przygodę z projektem Mirgi-Tas. Zatrzymywałam się przy realnych przedmiotach, wkomponowanych w obrazy: igły, kolczykach. Obserwowałam innych zwiedzających, fotografujących się na tle własnego miesiąca, rozmawiających o jakimś szczególe, pokazujących sobie rozszyfrowane postaci. „Naprawdę pięknie!”, „*How beautiful!*”, „*Che bello!*” – takie szeptane słowa docierały do mnie najczęściej.

Według mnie był to najlepszy polski pawilon, jaki miałam okazję oglądać od 2013 roku. O projekcie *Przeczarowując świat* opowiadam także na zajęciach akademickich. Staram się delikatnie wprowadzić studentki i studentów w temat i formę. Najpierw pokazuję im freski w Torre dell'Aquila w Trydencie, potem bezpośrednią inspirację Mirgi-Tas, freski w Palazzo Schifanoia, i na koniec współczesną wersję tego rodzaju swoistego „pamiętnika wizualnego” z Pawilonu Polonia. Rozmawiamy o wspólnotowości, o Romach w Polsce, o innych mniejszościach. Tworzymy nasz kalendarz, wizualny pamiętnik przedstawiający „sceny z życia” współczesnej młodzieży – związane z cyklicznością przyrody i kultury. Biennale w Wenecji inspirowane.

Podczas 59. edycji Biennale Romowie gościli nie tylko w naszym pawilonie. Reprezentująca Grecję Loukia Alavanou wykorzystała nowe technologie (VR), by zaprosić publiczność w podróż w czasie i przestrzeni. Projekt *Oedipus In Search of Colonus* łączy klasyczną przeszłość Grecji (szczególnie teatr Sofoklesa) z sytuacją współczesnych Romów żyjących w Nea Zoi na zachód od Aten. Artystka obsadziła tamtejszych Romów w rolach bohaterów tragedii antycznej, a miejscem akcji uczyniła ich miejsce życia. Długo czekałam w kolejce przed greckim pawilonem mimo wcześniejszej rejestracji przez stronę internetową i rezerwacji konkretnej godziny. Grupą widzów wchodziliśmy do ciemnej przestrzeni, gdzie usadzani byliśmy na poruszających się fotelach. Osoby z obsługi pawilonu przynosili każdemu z nas słuchawki i okulary VR, sadzali na fotelu i tłumaczyli, na czym będzie polegała nasza aktywność. Kiedy wszyscy byliśmy gotowi, pokaz rozpoczął się, pozostała publiczność zniknęła, a ja przeniosłam się nagle do Grecji – sam na sam z opowieścią Sofoklesa, ale w otoczeniu rromskiej społeczności. Wspólnota rromska zaistniała w stworzonym przez artystkę świecie wirtualnym, a nowe technologie spotęgowały wrażenie bycia wśród nich. W przeciwieństwie do delikatności i miękkości formy Małgorzaty Mirgi-Tas, Loukia Alavanou zaproponowała surowość opowieści, przez której szczeliny wyłaniała się wspólnotowość, bliskość i oddanie występujących w niej bohaterów.

Mogłabym wymieniać wiele projektów artystycznych, w których twórcy pokazywali różnego rodzaju wspólnoty ze wszystkich zakątków świata, od Inuitów (pawilon Kanady 2019, Isuma, *One Day in the Life of Noah Piugattuk*), przez niejednoznaczną wspólnotowość Armeńczyków (pawilon Armenii 2015, nagrodzony Złotym Lwem, *Armenity*), do ukazania elementów budujących poczucie wspólnotowości Indonezyjczyków (pawilon Indonezji 2015, Heri Dono, *Voyage Trokomod*). Nie były to obrazy idealizujące, raczej uświadamiające, z jakimi trudnościami dane wspólnoty muszą się mierzyć. Chciałabym jednak zwrócić uwagę na inną wspólnotę, ukazaną w pawilonie Belgii w 2022 roku, która oczarowała odwiedzających. To swoista wspólnota dzieciństwa, uosabiająca się w zabawie. Francis Alÿs jest artystą, który od 1999 roku filmuje dziecięce zabawy. W belgijskim pawilonie zaprezentował kilka video z serii *Children's Games*, pokazujące bawiące się dzieci w różnych zakątkach świata. Siedzieliśmy jak zahipnotyzowani, oglądając te realizacje. Gry i zabawy dzieci w Maroku, Meksyku, Francji, Belgii, Afganistanie, obozie uchodźców w Iraku, w Nepalu, Hong Kongu czy Kongo emanowały niezwykłą dziecięcą energią. Nie rozumieliśmy, o czym dzieci rozmawiają, co śpiewają, jak ustalają reguły. Widzieliśmy za to ich ogromne

zaangażowanie, radość, energię, krzyki i śmiechy, wszechobecny spontaniczny ruch, uzupełniany nieustannie towarzyszącymi piskami i głosami. Zatracić się w zabawie! Pozwolić sobie na spontaniczność! Cieszyć się z bycia wśród innych! Tryskać radością! O tym były filmy, które wypełniały cały pawilon. Wraciałam kilkakrotnie do tej przestrzeni, aby doświadczyć tej niesamowitej energii. Cały budynek wybrzmiewał głosami dzieci. Gdy oglądałam filmy, stopniowo narastała we mnie ochota przyłączenia się do zabawy. Trudno było usiedzieć na miejscu czy stać opartym o ścianę. Widziałam grupę dzieci włoskich, które spontanicznie zaczęły naśladować berka, w którego na ekranie grały dzieci w Hong Kongu. Miałam wrażenie, że większość dorosłych widzów, gdyby tylko ktoś z nas dał odpowiedni impuls, ruszyłaby do zabawy. Pewien starszy mężczyzna z Danii oglądał obok mnie *La Roue* – zabawę chłopców z Kongo, polegającą na cierpliwym wtaczaniu dużej opony na olbrzymią hałdę żużla w kopalni Étoile du Congo, by następnie, wchodząc do środka opony, z coraz większą prędkością toczyć się dół – i zwrócił się do mnie zachwycony, mówiąc: „Co za adrenalina! Co za wytrwałość! Co za odwaga! Dałabyś radę tak toczyć się w dół?”. „Nigdy! Zwymiotowałabym po kilku obrotach”. „Ja pewnie też – zaśmiał się serdecznie – ale gdy tak na nich patrzę, zazdroszczę im”. „Zabawy przy kopalni?”. „Nie! Odwagi! I tej adrenaliny na górze!”. „I tego, że na dole wychodzą z opony uśmiechnięci, ledwie trzymając się na nogach, ale bez przykrych żołądkowych niespodzianek” – dodałam. To był początek naszej dłuższej rozmowy na temat dzieciństwa: ponad pół wieku temu w Danii i trzydzieści lat temu w wychodzącej z komunizmu Polsce. Weneckie Biennale otwiera ludzi, jest bezpieczną przestrzenią zachęcającą do kontaktu, rozmowy zainspirowanej doświadczaną sztuką z przypadkowo spotkanymi osobami. Mam wrażenie, że nikomu się tam nie śpieszy, a spora część publiczności z przyjemnością dzieli się swoimi wrażeniami z innymi oglądającymi.

Warto jednak podkreślić, że tym, co łączy i co otwiera na interakcje uczestników i uczestniczki Biennale, jest bez wątpienia sztuka, pokazywana i doświadczana podczas tego międzynarodowego wydarzenia. To ona stanowi pretekst do kontaktu, ona niweluje nieśmiałość i roztacza aurę swojskości. Ona daje impuls do komunikacji, mogącej prowadzić do powstania „wspólnoty doświadczenia” (Dewey 1975: 410). Ona jest Biennialowym światem. Wreszcie, to sztuka na Biennale jest początkiem wszystkiego, także budującej się wspólnoty. Ta otwartość i spontaniczność interakcji mnie zachwyciła, kiedy spotkałam się z nią po raz pierwszy w 2013 roku. Jadąc na Biennale po raz drugi w 2015 roku na 56. edycję, zatytułowaną *All the World's Futures*, czekałam z niecierpliwością na międzynarodowe rozmowy dotyczące przyszłości świata. I nie zawiodłam się.

Napisałam wcześniej, że będąc na wystawie sztuki w Wenecji, czuję się częścią wspólnoty osób, które na chwilę uciekły od świata, aby w spokoju o nim pomyśleć. Nawet pomijając kwestię spontanicznych dyskusji, nowych przyjaźni, rozbudowywanej sieci relacji, Biennale Sztuki w Wenecji daje mi poczucie bycia wśród sztuki razem z innymi. To metaforyczna podróż dookoła świata, ale także w głąb siebie. To moment swojej nauki myślenia według złożoności, wielowymiarowości i niejednoznaczności, a nie według haseł (mimo że haseł na Biennale jest zawsze sporo, począwszy od

tytułu każdej edycji: 2013 – „Pałac encyklopedyczny”; 2015 – „Wszystkie przyszłości świata”; 2017 – „Viva Arte Viva”; 2019 – „Obyś żył w interesujących czasach”; 2022 – „Mleko snów”). Bycie wśród sztuki z innymi to wspólne uczestnictwo w realizowanych na wystawie projektach partycypacyjnych, np. *Green Light – an artistic workshop*, Olafur Eliasson, edycja 57. Biennale w 2017 roku – wspólnie z imigrantami tworzenie lampionów zielonego światła; *The Breathe: Bottari*, Kimsooja, Pawilon Korei Południowej, edycja 55. w 2013 roku – przebywanie w intymnej bliskości z innymi osobami w całkowicie ciemnej i dźwiękoszczelnej komorze, dającej możliwość usłyszenia „muzyki” naszych ciał; *Field Hospital X*, Aya Ben Ron, Pawilon Izraela, 58. edycja w 2019 roku – wspólnie z innymi przejście przez cały „proces szpitalny”, diagnozujący nasze bolączki, które dzielimy niezależnie od części świata, z której pochodzimy. Bycie pacjentką tego artystycznego szpitala, pobranie numerku, wspólne oczekiwanie w izbie przyjęć, diagnoza, „proces leczenia” na wspólnej sali – pozostawiło we mnie (i w moim synu, który wówczas jako nastolatek towarzyszył mi w tej przygodzie) niesamowite wrażenie. Bycie wśród sztuki z innymi to także wspólne przyglądanie się pokazwanym publiczności performansom: *Faust* Anne Imhof w nagrodzonym Złotym Lwem Pawilonie Niemiec w 2017 roku czy *Sun & See (Marina)* Lina Lapelyte, Vaiva Grainyte, Rugile Barzdziukaite w zwycięskim Pawilonie Litwy w 2019 roku. Bycie wśród sztuki z innymi to także wspólne przebywanie w tej samej artystycznej przestrzeni, wspólne doświadczanie, oglądanie, słuchanie, zastanawianie się nad pokazanymi nam zjawiskami, a potem zabieranie tych doświadczeń ze sobą, do „realnego świata”, wracając do domów w najróżniejszych jego zakątkach.

## Zakończenie

Czy zaprezentowane powyżej przykłady działań, sytuacji i projektów artystycznych są wystarczające, aby mówić o wspólnototwórczym potencjale sztuki w kontekście konkretnego wydarzenia artystycznego, czyli Biennale Sztuki w Wenecji? O co chodzi w tej biennialowej wspólnotowości?

Może właśnie o to w tym chodzi, może właśnie na tym polega piękno, jak to mówią, może to właśnie jest ta wspólnota, że idziemy w tym samym kierunku, w pewnym sensie, że czekamy na tym samym przystanku, wsiadamy do tego samego autobusu i zajmujemy miejsca, stoimy za sobą na ruchomych schodach, zjeżdżamy do tuneli, siedzimy naprzeciwko siebie w metrze, nie rozmawiamy ze sobą, ale wymieniamy się spojrzeniami, energiami, dotykamy tych samych przedmiotów i oddychamy tym samym powietrzem, wdech i wydech, wdech i wydech, bez przerwy, w kółko (Tichy 2023: 77).

A może współczesne Biennale Sztuki w Wenecji działa podobnie jak nowy współczesny teatr – dąży do powołania doświadczenia pojedynczego, niepowtarzalnego, które „stanowi element współtworzącej się mnogości, a nie wspólnotowej jedności” (Kosiński 2023: 477). Może, zamiast powoływać i umacniać wspólnotę, sztuka jest spotkaniem „z własną pojedynczością, z nieusuwalną samotnością, z niedającą się

delegować na cokolwiek i kogokolwiek odpowiedzialnością za swoje życie” (Kosiński 2023: 477). Wspólnotowość z jednej, a pojedynczość z drugiej strony? Ale przecież „jedyność nie ma nic wspólnego z samotnością”, jak pisał Ortega y Gasset (1982: 375). Możemy być „różnorodni przez sztukę”, przez doświadczenie jednostkowe i wspólnotowe zarazem (Zalewska-Pawlak 2017: 87). Wspólnota budowana przez sztukę na Biennale w Wenecji nie polega przecież na identyczności doświadczenia. I z tym wspólnotowym doświadczeniem pojedynczości przygotowuję się już do 60. edycji La Biennale di Venezia 2024, którego hasło przewodnie świetnie pasuje do moich rozważań na temat wspólnotowości: „*Stranieri ovunque – Foreigners everywhere*”. Tkwią „w oczekiwaniu na to, co tam się człowiekowi zdarzy” (Gadamer 1993: 54). W pojedynczości, ale dla mnie też zawsze we wspólnocie współuczestniczących osób. Głód artystycznych wrażeń wzrasta. *Ci vediamo quest'estate!*

## Bibliografia

- Dewey J. (1975) *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Gadamer H. G. (1993) *Aktualność piękna*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Holman Jones S. (2009) *Autoetnografia. Polityka tego, co osobiste w: Metody badań jakościowych*, t. 2, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 175–218.
- Kosiński D. (2023) *Teatr, który nadchodzi?*, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.
- Kwiatkowska-Tybulewicz B. (2021) *Edukacyjny potencjał Pawilonu Polonia na Biennale Sztuki w Wenecji: Halka/Haiti oraz Mały Przegląd*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 261, nr 3, s. 7–29, <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2021-3.1>.
- Leavy P. (2018) *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce*, tłum. K. Stanisław, J. Kucharska, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.
- Ortega y Gasset J. (1982) *Człowiek i ludzie w: Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, tłum. H. Woźniakowski, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 329–646.
- Suchodolski B. (1965) *Współczesne problemy wychowania estetycznego w: Wychowanie przez sztukę*, I. Wojnar (red.), Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 17–35.
- Szlendak T., Olechnicki K. (2017) *Nowe praktyki kulturowe Polaków. Megaceremoniały i subświaty*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tichy A. (2023) *Nędzka*, tłum. D. Górecka, Warszawa, Wydawnictwo Pauza.
- Warburg A. (2016) *Atlas obrazów Mnemosyne*, tłum. P. Błożyński, M. Jędrzejczyk, Warszawa, Kraków, Narodowe Centrum Kultury, Fundacja SPLoT.
- Wojnar I. (1970) *Estetyka i wychowanie*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar I. (1980) *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zalewska-Pawlak M. (2017) *Wspólnotowość i indywidualizm w edukacji estetycznej – podstawowe założenia w: Różnorodni przez sztukę. Edukacja estetyczna w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*, M. Zalewska-Pawlak, M. Sasin (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 79–89.




## O Autorce

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

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz – Assistant Professor at the Aesthetic Education and Culture Studies Unit at the Faculty of Education, University of Warsaw. Her research interests include contemporary art, art education and aesthetic education, theatre pedagogy, progressive education, alternative education, art practice as research in education, new phenomena in art and their pedagogical aspects. Author of the book *Educational Aspects of Contemporary Art. From the Perspective of Critical Pedagogy* (2016).



Magdalena Sasin\* 

---

## Community of Sounds – Community of Culture. Sound in Social Situations

### Abstract

This paper proposes a look at the community of culture from the viewpoint of the community of sounds, which is its immanent part. The sound environment is a significant element which builds a feeling of national, local, group, generational, and other affiliation and identity. Sounds may function as symbols, be a part of rituals, and carry values. Treating the audiosphere as an indicator of a community opens us to a new dimension of reflecting on the meaning of the sound landscape, understood, after R. M. Schafer, as the whole or a part of the sound environment with its perceptual, social, and historical-social context. Sound is the reflection of social organization systems created by people; therefore, social changes are reflected in the sound environment. In the analysis of this issue, I have used field recordings and their descriptions made by pedagogy students from the University of Lodz. The students' observations confirm that it is worth reflecting on the sound in the ocularcentric world, which seems more than before dominated by sight, considered a sense of distancing by Wolfgang Welsch.

**Keywords:** audiosphere, feeling of community, acoustic ecology, soundwalks, field recording.

---

\* University of Lodz.

Article received: 30.09.2023; accepted: 30.11.2023.

## Wspólnota dźwięków – wspólnotą kultury. Dźwięk w sytuacjach społecznych

### Abstrakt

W niniejszym artykule proponuję spojrzenie na wspólnotę kultury od strony będącej jej immanentną częścią – wspólnoty dźwięków. Środowisko dźwiękowe stanowi istotny element budowania poczucia przynależności i tożsamości: narodowej, lokalnej, grupowej, pokoleniowej i innej. Dźwięki mogą funkcjonować jako symbole, być częścią rytuałów oraz stanowić nośnik wartości. Potraktowanie audiosfery jako jednego z wyznaczników wspólnoty otwiera na nowy wymiar refleksji nad znaczeniem pejzażu dźwiękowego, rozumianego za R. M. Schaferem jako całość lub wycinek środowiska dźwiękowego wraz z jego percepcyjnym, społecznym i historyczno-społecznym kontekstem. Dźwięk jest odbiciem stworzonych przez ludzi systemów organizacji społecznej, w środowisku dźwiękowym więc odzwierciedlają się społeczne zmiany. W analizie tego zagadnienia wykorzystuję nagrania terenowe i ich opisy, dokonane przez studentów pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego. Spostrzeżenia studentów potwierdzają, że warto podjąć refleksję nad dźwiękiem w świecie okulocentrycznym, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej zdominowanym przez wzrok, który Wolfgang Welsch nazywa myśłem dystansowania.

**Słowa kluczowe:** audiosfera, poczucie wspólnoty, ekologia akustyczna, *soundwalks*, nagrania terenowe.

### Introduction

The individualization processes, which advance fast, raise the concern of scientists and social life observers. And although some researchers (Olcoń-Kubicka 2009) state that the forms of community existing so far change their shape rather than disappear, the questions about the possibility of strengthening the sense of group affiliation and identity on various levels are still being asked. The tools for forming community, which have functioned so far, such as tradition (Guzy-Steinke 2010), are becoming increasingly weaker; therefore, a need exists to seek and define new ones, considering the fact that voluntary participation in communities is a characteristic of the present times. In this paper, I present the discussion on the audiosphere, which may function as a community of sounds and, as a result, strengthen the sense of community. I understand the audiosphere, after Tomasz Misiak (2009), as “sounds and noises that decide about a specific nature of a space.” A similar, although not equivalent expression is “sound landscape” created by R. M. Schafer, which means the sound environment of a place with its perceptual and historical-social context (Kapelański 2005).

Nowadays, more and more aspects of life become negotiable, depending on individual decisions. “Freedom and independence, resulting from individualization, have their price which are a loss of stability and permanent reference points” (Olcoń-Kubicka 2009: 32). The loss of the current sources of identity has given rise to the

need to search for new ones. What comes to the foreground is the individual identity, constructed mainly on the basis of lifestyle: experiences and sensations. However, that does not mean that social needs have disappeared, as “the presence of other people, initiating interactions with them or establishing more personal relationships play a key role in the identity formation process” (Olcoń-Kubicka 2009: 53). As a social being, an individual needs the sense of affiliation to gain support, bonds, and the feeling of being rooted. However, affiliation to a specific community is a result of a conscious choice.

The signs of community are also changing. “New communities are formed, most of all based on the communication network and the sense of affiliation” (Olcoń-Kubicka 2009: 65). Their foundations include shared pleasure and other emotions which enable an individual to express themselves. More and more frequently their purpose is to widen the horizons and facilitate the accomplishment of individual goals. Modern communities are less formalized and usually function with no connection to a specific single space. What strengthens them is their own aesthetics, myths, and rituals. Those may be situated in the audiosphere.

## **Towards the Audial Turn**

The consequence of ocularcentrism has been the fact that in western culture the linear order is favoured, characteristic for visual cognition, which has been pointed out by Marshall McLuhan (2004) as early as in 1964. Audial cognition is different, as sounds often come simultaneously from various directions. The representatives of sensory anthropology, which branched out of cultural anthropology in the 1980s, are critical towards seeing the representatives of other cultures from the angle of one’s own hierarchy of values, which is typical for ocularcentric observations (Sendyka 2011). Overcoming ocularcentrism and raising the status of the so-called “lower senses,” including hearing, is a step towards respecting cultural diversity and equality of variety.

The differences between the specificity of seeing and hearing were analysed, among others, by Walter J. Ong and Wolfgang Iser. Ong (1992: 105) points to the fact that, “Sight singles out, hearing incorporates. While sight situates the observer outside what they look at, at a certain distance, hearing pours itself into the listener.” Thus, audial stimuli trigger emotional experiences easier and to a greater extent. The specificity of sound makes an individual surrounded by sound or even immersed in sound, while visual stimuli reach the brain one by one, if only due to the limited field of vision, typical for the human species. Iser (2001) opposes the domination of sight typical for western culture, and sees it as a source of evil or even a danger for the whole modern civilization. To replace the “iconic violence,” he proposes a so-called audial turnaround which is supposed to be based on active presence and conscious communication and, as a result, to contribute to the formation of a community because: “As sight is the sense of distancing, hearing is a sense of bonding” (Iser 2001: 67).

Similar discussions have led to the formation of sound studies (*The Oxford Handbook...* 2011; Misiak 2014), which consider the phenomenon from different points of view. They fit into the scope of interests of anthropology, sociology, architecture, geography, urban studies, history, and other disciplines; their immanent property is an interdisciplinary approach. In that manner, they refer to the views of Raymond Murray Schafer, the author of acoustic ecology, who formed his theories in the 1960s. Schafer's project, which is most completely described in *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World* (1977), went beyond the borders of ecologic activities since the very beginning. Acoustic ecology has made us aware that sound is not only related to nature and, in certain situations, to art, but it is also a cultural phenomenon; what is more, those spheres are strongly interwoven with each other and it is impossible to separate them from one another (Misiak 2015). When it exceeds the issues related strictly to musicology or theory of music, research on sound must include, apart from aesthetic issues, also ones related to nature and culture.

As part of sound studies, scientists focus on, among other things, the examination of the meaning of sounds for the formation of the sense of community. The information collected using hearing is often less obvious than that collected via sight, which makes it influence the subconscious more strongly. Filip Szałasiek is convinced that the fascination with hearing is a response to the increase of anxiety and chaos; he writes poetically about how sounds awaken intuition: "The turn towards the sound and hearing seems a sign of the need to return to the world where the main role was played by intuition; to the complexity experienced by the primitive hunter when trying to track a crack of a sprig, a rustle in the forest floor, and other signs of the presence of god incarnated in the anima" (Szałasiek 2017: 11).

Since sound carries important emotional connotations, its influence on the formation of a sense of community cannot be denied. The spheres of the influence of sound depend on technology, customs, or even the architecture of a place. The audio experiences of an individual change from generation to generation, which encourages one to study sound landscapes also from the historical viewpoint, as "deeper awareness of the influence of sound in modern culture casts a new light on the sonic nature of the past" (Misiak 2014: 270). Since the sound landscape reaching human ears differed in individual stages of the civilization development, a new context of studying the past may result in the examination of the sonic history of a place, a region, or even the whole country. Studies of the sound landscape should also be an important element of modern local studies (Amato 2002), as everyday sounds are an expression of the specificity of a place and carry information about many aspects of life.

Obviously, "sound landscape" is a theoretical construct because in practice it is impossible to single out only the sound layer and to perceive it in isolation from other sensory stimuli (Sendyka 2011). It is important to analyse audio experiences considering inter-sensory interactions, seeing the whole complexity of the human sensorium. The environment, as such, stimulates multiple senses; the expression "sound

environment” directs one’s attention to its sound layer. Furthermore, sounds should not be considered in isolation from associations they induce, as human consciousness connects certain sound experiences with the functional and cultural contexts (Losiak 2012).

Sound environment is able to emphasize and strengthen the sense of cultural affiliation at each level of depth, according to the onion diagram (Hofstede et al. 2011). Sounds, not only musical ones, may serve as symbols, i.e. the most visible signs of culture (e.g. a national anthem as a symbol of national identity and state independence); they may be a part of rituals, i.e. group activities recognized as necessary by members of a community (e.g. listening to the national anthem during the decoration ceremony of medallists during international sports competitions); they may be associated with heroes, i.e. individuals deemed important in a certain culture (e.g. the “Barka” religious song associated with Pope John Paul II). In each of those functions, they may favour a choice of specific values which indicate the objectives that are at a specific moment proper for a certain community (e.g. courage, justice, peace). It is important that the association of symbols with objects be shared by all members of a community as they may represent hidden meanings (e.g. a deer bray as a symbol of beauty of the Polish nature, or a symbol of kitsch).

The sound landscape is one of those factors that create the atmosphere of a place, its *genius loci*. It may enhance the sense of security of the people staying there or, on the contrary, ruin it. That happens not only by associating sounds with specific situations but also through influencing their bodies on the biological level, which causes e.g. the heart rate to accelerate or slow down, or changes in hormone secretion to occur (Sasin 2022).

Sound plays a role of an important ingredient through which a landscape is experienced (Bernat 2008). In a specific sound environment, soundmarks (foreground) as well as keynote sounds (background) may be singled out. Soundmarks are short; they attract attention and are most often assigned to specific situations. Examples include the siren of an emergency vehicle, the sound of a school bell, or bells tolling. On the other hand, keynote sounds are long and do not attract attention but create the climate of a place. Examples include birds singing or the drone of traffic.

To assess the sound environment, the measure of human voice and hearing should be used, which are natural acoustic modules (Schafer 1982). Although the researchers of sound environments, starting from Schafer and Witold Lutosławski, bemoan excessive noise, it should be remembered that silence is not the ideal to be strived for. As explained by Robert Losiak (2017: 118): “When opting for silence, Schafer does not fight for the absolute elimination of noise; he is aware that some noises play the socially important function of signals (e.g. alarms); other ones, being sound traditions, are of significant cultural value (e.g. bells tolling) and should be protected simply for that reason.” Therefore, the concept of ecological sound environment does not require silence but sound balance. A sound landscape should be expressive; it may be rich and diverse but it should not be crowded and aggressive.

## The Audiosphere as an Element of Community Formation

The importance of non-artistic meaning of sounds is emphasized by Garth Paine (2017), who develops Schafer's concept of acoustic ecology in the spirit of the modern world's needs and possibilities. He points out to the meanings of sounds related to ecology, wellbeing, memories, or the local community.

Listening is one of the most powerful tools to become engaged and to understand one's environment. Often ignored or underestimated, simple active listening, i.e. being completely present in the environment, may reveal a great range of information" (Paine 2017: 177).

He argues that careful listening, used in an appropriate project, may become a tool of social change, leading to wellbeing, social cohesion, and a better quality of life.

Bells tolling is a special example of a sound with a great symbolic potential. In the past, it determined order and hierarchy, was used to alarm about danger, and reminded people about the need to be with God. What proves the meaning assigned to bells is the fact that during wars, bells were hidden with great devotion to protect them from being melted in order to be used to build cannons. Bells are a motif present in many fairy tales and folk tales. "A bell, dedicated to serve God and people, is a very respected device and in our lands, in Poland, it simply is greatly worshipped" – as the Polish painter and conservator, Aleksander Borawski, wrote a hundred years ago (1921: 2). Nowadays, no one needs bells any more to determine the rhythm of a day, less and less people treat them as a summons to pray, and, despite that, their sound still plays an important role in the sound landscapes of the European cultural circle. Until this very day, bells announce great events which are significant for a community, e.g. in Poland bells tolled to inform about the death of the Pope John Paul II, while in other countries they are used to commemorate victims of terrorist attacks.

Borawski (1921: 5) wrote that a bell "raises a colossal feeling in the human soul," and then explained more precisely:

During ceremonies, the sound of a bell enhances public joy, and it lends more dreadfulness to unfortunate events. It seems to summon to rescue during a fire all those sensitive to misery. The sound of a bell strengthens religious feelings; it is one of the sounds best remembered in various moments of life – from cradle until death. [...] In certain circumstances, the solemn sound of bells makes a grim and sad impression (Borawski 1921: 7).

During empirical studies, Schafer (1977) concluded that the sound of bells may construct the identity of small rural communities and give the sense of affiliation to a specific cultural circle. That has been confirmed by Polish field studies conducted in 2017 as part of the project titled "Bells in the landscape of the borderland along the San river" (Dziura 2019). They proved that cultural, symbolic, and religious associations with that sound are still present among the people living in the borderland

along the San river, in particular among the representatives of the older generation. The study participants recalled many situations where bells played a significant role, both from their own experiences and according to the stories told by other community members. The sound of bells is deemed “nice” and “familiar,” although it does not perform many practical functions any more. Following this example, it may be observed that repeated and familiar audio impressions favour the formation of the sense of being rooted and the sense of community (Dziura 2019); they also form the sense of being anchored and the sense of familiarity.

Undesired acoustic phenomena also have a unifying effect (Losiak, Tańczuk 2015). These are sounds from the so-called *lo-fi* landscape according to Schafer (1982), i.e. the landscape with a great share of disturbances. What brings closer residents of noisy industrialized areas— spaces near airports or with intensive tourism – is a kind of “community of misery,” i.e. the fact that they are all forced to endure a certain type of acoustic discomfort. Sometimes, apart from that feeling, residents also engage in joint action aimed at finding ways to change the onerous situation. Unfortunately, the visible pollution, e.g. waste or unaesthetic advertising banners, are still fought much more energetically and with greater conviction than aural pollution, which passes quickly and, as it would seem, does not leave any trace.

Sounds characteristic of a given region (e.g. a bugle call from the tower of St. Mary’s in Krakow, voices of gulls clashing against the sound of the sea, songs of gondoliers in Venice) have a great tourist potential (Rypiński 2013) as they arouse strong associations and emotions. Since a landscape is a geographical and psychological space, it may be said by analogy that a sound landscape is an acoustic and psychological space. Michał Rypiński (2013) points out that sound, being an indispensable element of a landscape, is an important, although often unnoticeable, element of a tourist product. It helps to increase a landscape’s attractiveness, although most frequently it does not belong to the tourist activity organizer (it does not emerge on their initiative). Here, it is worth mentioning that being interesting and friendly in terms of sound does not mean the same (e.g. a mine or a highway intersection generate interesting sounds, although they are not friendly to living creatures). Noticing the sonic potential of places valuable from the natural (e.g. national parks) or cultural (historic cities) point of view has led to the formation of the so-called sound tourism (Bernat 2014), i.e. travelling to places with a specific sound landscape. The appreciation of its unique character results in the protection of nature and cultural heritage, which leads to the recognition of sound tourism as a type of sustainable tourism. The pride of the cultural heritage, including sound heritage, or one’s own city or region enhances the sense of affiliation with the local community. The interest in the sound landscape of an interesting place may in turn lead to paying attention to sound values of one’s own surroundings. As explained by Losiak (2010: 226):

The sense of being at home in a specific phonic environment often remains hidden for us; it is revealed when a confrontation occurs with a strange sound landscape, one which has not been known to us before.



Sounds as an element of a tourist product play an important function in promoting selected cities as European Capitals of Culture. One of the purposes of this idea is to strengthen Europeans' sense of cultural identity and affiliation to the shared cultural area. Some cities have made sound and activities constructed around it one of their biggest assets. The examples include Linz in Austria, which was the European Capital of Culture in 2009 together with Vilnius in Lithuania. Referring to the musical tradition (it is the city of composer Anton Bruckner), Linz authorities promoted the idea of an acoustic city, i.e. Hörstadt (Hörstadt – Verein für Akustik, Raum und Gesellschaft). Following the belief that individuals are also formed by what they hear, a number of actions were undertaken to promote the conscious design of a sound environment in accord with human dignity. Educational, artistic, and touristic actions were combined and important demands were formulated as part of the city's cultural policy ("Linz Charta" adopted by the Linz Council in January 2009). The most important included the creation of a possibility to experience silence during the opening of the places of peace called "Ruhepol Central Kino" and "Ruhepol Cathedral," as well as the organization of "A day without music"; the opening of "Akustikon," a place of acoustic discoveries (acoustic illusions, experiments, learning the nature of sound); incorporating sound installations made by Andres Bosshard, a Swiss artist, in the public space; displaying a sound map of the city in the main square next to the tourist information center; installing a sound machine in Ars Electronica Center, "the museum of the future"; organizing a range of trips to present the city from the acoustic side. Importantly, those actions were not limited to 2009 but are also being continued today. The Hörstadt project prepared in relation to the celebrations of the European Capital of Culture has been transformed into a continuous international campaign:

Hörstadt is a laboratory of acoustics, space, and society. Localized in Linz but active internationally, we develop concepts and projects to accomplish our main goal: a conscious and humanitarian design of the acoustic environment. Main areas of our activity include art, research, education, and consultancy (Hörstadt – Verein für Akustik, Raum und Gesellschaft).

Linz is not the only city which encourages visitors to discover its sound landscapes. As a part of the European Capital of Culture, acoustic activities were also proposed by, among others, Tallin in Estonia and Turku in Norway in 2011. In recent years, more and more similar initiatives have also been carried out in Poland (Sasin 2021). From the point of view of the community, the Tonopolis project was particularly interesting (Kołacki 2011), which was conducted in Toruń since 2010 by artists Ewa and Jacek Doroszenko and Rafał Kołacki. It combined photography, new media, and field sound recordings. It included, among other things, an interactive presentation published online (the webpage is no longer available), a publication of an album with sound recordings under the same title, an exhibition of photos used in the project, and an audiovisual workshop for children. The project

focused on the process of sound unification of the cities, which is unfavourable for the formation of communities.

## Potential of Soundwalks

One of the best known and most frequently chosen activities aimed at learning the sound environment of an area is a soundwalk. It is a method of audio education consisting of walking around a specific area with a mindset to learn its audiosphere, starting from those sounds which are located closest to an individual, i.e. the sound of their steps, breathing etc. Its purpose is to make one more sensitive to the audiosphere and to stimulate one's interest in their surroundings. The author of this method is Hildegard Westerkamp (1974), a Canadian composer and musicologist, as well as Schafer's colleague. At first, soundwalks were used in the 1970s by the World Soundscape Project group established by Schafer. At present, they are used in many countries for educational, social, anthropological, and various other purposes. Soundwalks in Poland are organized by, among others, NOSPR (inside its own building) and the Philharmonic in Szczecin (outside). In recent years, many similar initiatives have been carried out; however, they are usually one-off events. Among the people guiding soundwalks in various places in Poland, the same list of names of musicians, musicologists, and culture researchers repeat, e.g. Aleksandra Chciuk, Marcin Dymiter, Robert Losiak, Krzysztof Marciniak, or Joanna Zabłocka. You may also go on a soundwalk alone, with no guide or an organized group.

Activities of those type are often combined with field recordings; they are impossible to make without a walk during which the place and extent of the recording is selected, but a soundwalk without recording is possible. The adjective "field" means that the recording may not be made in a studio but only in a natural place where sounds are generated and where they travel, not necessarily in a free space outside a building. Sound recordings are made for documentary (e.g. in historical or cultural studies), research (e.g. in ornitology), artistic (the registered sound is treated as a raw material for a piece of art), and educational (acoustic ecology) purposes. They are a specific type of "ear cleaning," in other words, exercises in sound sensitivity and carefulness demanded by Schafer (1967).

Soundwalks favour so-called deep listening demanded by Pauline Oliveros (2005). The artist assumed that hearing perception is subjective and there is no such thing as a single sound landscape, since each person has a slightly different and individual way of listening. Becoming aware of that fact and a reflection on the mutual relationships between sound and silence, as well as their processuality, is a starting point for deep listening which becomes a type of meditation.

I differentiate between hearing and listening [the author explained]. Hearing is a physical tool which enables perception. Listening is a type of attention directed to that which is perceived both acoustically and psychologically (Oliveros 2005: XXII).

Therefore, listening to the external world, as understood by Oliveros, leads to the development of the skill of listening to oneself, that is to say – carefulness and sensitivity to one’s needs and likes. The attention to relationships between sounds and between individuals, but also between individuals and sounds, lends a humanistic dimension to the concept. As a result, deep listening may be treated as an effective, though so far rarely practiced, way to understand the Other and their point of view (or rather – of listening), which is necessary for the peaceful coexistence of people in a community, and the community itself. Similar reflections are made by Szałasek (2017), who believes even that sound, or rather an appropriate attitude to sound, may become a remedy to the modern threat of the disintegration of subjectivity, since during field recordings one listens not only to one’s surroundings but, most of all, to oneself. The diversity of the audio matter which one has to cope with makes one open to the experience.

The potential of soundwalks and field recordings is confirmed by the analysis of the works of the 1st-year pedagogy students from the Faculty of Educational Sciences of the University of Lodz created during the classes titled “Aesthetic and Cultural Education” in the academic year 2022/2023. After participating in classes concerning acoustic ecology and sound environment, students were supposed to prepare a short sound recording (1:30–2:00 minutes-long), containing sounds related to culture and civilization (not only nature). The integral element of the task was the preparation of a commentary, describing and reflecting on the activity. The purpose of the task was to consolidate the discussed issues of acoustic ecology, to awaken the awareness of one’s own sound environment, and to stimulate the reflection on the meaning of sounds and its effect on our wellbeing. Challenges for the students included directing their own attention to specific sound phenomena and selecting them for the recording based on a specific criterion, as well as the general requirement to express in words what usually remains not verbalized. For the purposes of this article, 29 recordings and descriptions were analysed.

The analysis of the obtained recordings and, in particular, their descriptions, enables the formulation of certain regularities concerning the students’ perception of the role of sounds in their own life and environment. As observed by Losiak, the descriptions of sound landscapes do not allow to express the sounds so precisely and objectively as a recording; however, they have other advantages, as “they are a source of not so much the objectivised knowledge of the phonic environment as rather a record of a personal and unique manner of hearing it” (Losiak 2010: 225).

In the case of the discussed exercise, the choice of the recording place itself carries important information. The students most often chose places well-known to them, those they visit frequently, e.g. a place of work, a courtyard, a means of transport on the way to work, the center of a hometown, a popular market where they do everyday shopping, their own kitchen etc. Therefore, those are so-called familiar landscapes (Losiak 2010). For most students, the main choice criterion was the ability to fix a part of their everyday life, to show their lifestyle: “directed by the intention

to discover something new, I decided that the best place for the task would be a place that I know well" (Students' statements 2023, S1); "I chose this place [a car park] because it is the fullest of life in my neighbourhood and it reflects everyday lives of many people" (S2).

In their descriptions, the students included many observations related to sounds, their diversity, their effect on human well-being, and their relationship with emotions. Some of them, presented as a "personal discovery," are very basic, which shows how neglected the sphere of sounds and reflections on sounds is. Those which are emphasized the most strongly and repeat the most often include:

- sounds that influence the frame of mind, the mood, or even the willingness to work;
- people usually prefer the sounds of nature which make it easier to cool down and reflect;
- modern people are surrounded by noise, in particular in cities;
- a reaction to sounds depends on the mood; when tired and irritated, we are less resistant to loud, unpleasant, or monotonous sounds.

Here, I pay special attention to the students' reflections on forming the sense of identity and community using sounds. The following are the most important observations:

- sounds evoke peace and positive emotions when they are known and related to what one is accustomed to; therefore, sounds identified as familiar strengthen the sense of relationship with a place and/or situation (e.g. place of residence, professional activity);
- sounds are carriers of memories and, as such, of feelings and emotions:

The sounds which I managed to record evoke positive emotions in me; they are related to what I'm used to. They make me feel comfortable and engage me in recalling memories from past moments (S3);

- sound recordings may fix pleasant situations and related emotions (working similar to photos):

I chose that type of recording because I wanted to show as many elements of my last year as possible, the time spent with my family or friends (S4);

- whether a sound is pleasant or not depends not only on its physical properties (intensity, tone etc.) but also on the associations it brings e.g. a sound of cycling:

is associated with rescuing the planet, the environment, and taking care of one's own health; [...] the repulsive sound of a [car] engine, of wheels grinding has bad associations: pollution, danger; [...] [beeps of gates in the entrance to the work place] is associated with work, not necessarily the one I like, a highly protected place, which also leads to stressful situations (S5);

- the same sounds are perceived differently by different people depending on their experience and audial habits; the reaction to a sound emphasizes a relationship with a specific territory:

In the small village I come from it is a very rare sound [the ambulance siren] and it is not often one may hear it, so when such an occasion happens, everyone in the village look out of their windows and want to know quickly what has happened. [...] When I went to study in Lodz, I noticed that people living in larger cities are used to those

types of sounds and when an ambulance or fire engine siren can be heard through a window, there is no reaction among people (Students' statements, 2023, S6).

Those sounds [recorded in the centre of Opoczno] are not particularly pleasant. [...] for people living in cities these are the sounds of their everyday life which they are used to and which do not attract their attention. For people living in the countryside, who usually have peace and quiet, these sounds may trigger irritation and discontent (S7).

An exceptionally interesting recording and description were prepared by a student who specifically arranged a nostalgic visit to the secondary school she has completed. That visit brought very lively emotions in her, among other things owing to the sounds: "I've decided to feel like a secondary school student again [...]. The return to my younger years and past dilemmas and problems triggered the sense of an overwhelming nostalgia in me." The student expressly describes the relationship of sounds with emotions:

The nicest moment of a lesson was the sound of a bell announcing the break time. A rustle of books, chairs scraping the floor, and the stampede of feet quickly heading towards the exit made me feel better (S8).

All emotions I felt were true and I felt like a carefree teenager again, who doesn't know yet what the adult life is. To sum up the time I spent in school, I can honestly say that it was a real volcano of emotions and feelings. I am surprised at my reactions to some stimuli which brought back the past to me (S8).

The students' reflections prove that the discussed exercise stimulated carefulness and sensitivity to sounds: "The task made completely unnoticeable things become important and made me look into myself" (Students' statements, 2023, S9); "In day-to-day life, we do not reflect on how sound and the ability to perceive aural stimuli are important, how much they give us, what role they play in the environment" (S10). Certain words and expressions used in the texts point to the innovativeness and novelty of the task: "I discovered with a surprise ..." (S11, S12, S13, S14), "I learnt about myself ..." (S15, S16, S17, S18), "I noticed that..." (S19, S20, S21, S22, S23). The presented exercise proves that soundwalks and field recordings may be an educational tool; they may lead to a better knowledge of one's own surroundings, increase awareness, and deepen reflections.

## Conclusion

Lodz was waking up. The first ear-splitting factory whistle tore apart the silence of the early morning and, following it, others began to sound more and more raucously in all parts of the city, and they bellowed with hoarse, unruly sounds like a choir of horrible roosters, crowing a call to work in their metal throats (Reymont 1977: 5).

The fragment above, which is the beginning of *Ziemia obiecana* (The Promised Land) by Władysław Reymont, is an expressive illustration of the changes of a sound

environment taking place over time. Modern Lodz dwellers express many issues related to the sound environment of their city; however, there is no doubt that it is completely different now than in the description above. The influence of the audiosphere on human wellbeing and social processes is still underestimated; however, in the situation of dynamic and often unpredictable changes, the audiosphere may become an important source of information on the human condition and the needs of members of modern society. Sound may be seen as a mediator of relationships between separate elements of a community; it may be treated “as active non-human actors who are equal elements of a group, who establish relationships between people and various non-human factors, such as things, plants, animals, and spaces” (Losiak, Tańczuk 2015: 193).

A vast and fascinating field of scientific and practical discoveries opens before people interested in the sound environment: psychological, sociological, historical, educational, and architectural ones, to mention only a few. The limited scope of this paper does not allow the author to discuss these issues in detail; however, it is worth listing some of them if only to signal the cognitive potential of sound studies: meaning of the acoustic design for the care of human wellbeing; potential of sounds in the process of studying the past; or the audiosphere in intragenerational social projects. At the same time, care should be taken to form a language which may be used to speak about sounds, which will not only make discussions more precise but also deepen the analysis of the environment. The skill of speaking about what one hears is useful to a scientist, but also simply to every individual, as sound is worthy of not being treated as “something which just is” (Rypiński 2013: 35). By saying that “a hearing individual is also a better individual,” Wolfgang Welsch (2001: 56) does not mean, of course, a physical act of perceiving sound waves but a potential self-development of an individual stimulated with a reflection on sounds and the related widening of the horizon of observations.

## Bibliography

- Amato J. (2002) *Rethinking Home: A Case for Writing Local History*, Berkeley, University of California Press, <https://doi.org/10.1525/9780520936331>.
- Bernat S. (2008) *Kierunki kształtowania krajobrazów dźwiękowych*, “Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego”, vol. XI, pp. 100–121.
- Bernat S. (2014) *Turystyka dźwiękowa jako nowa forma turystyki zrównoważonej*, “Zeszyty Naukowe. Turystyka i Rekreacja”, no. 1, pp. 25–39.
- Borawski A. (1921) *O ludwisarstwie i dzwonach w Polsce*, Kraków, published by M. Muzeum Przemysłowe im. A. Baranieckiego.
- Dziura M. (2019) *Rola i znaczenie dźwięku dzwonów w kształtowaniu poczucia zadomowienia*, “Journal of Urban Technology”, no. 17, pp. 259–278, <https://doi.org/10.23858/JUE17.2019.016>.
- Guzy-Steinke H. (2010) *Tradycja kulturowa jako przyczyna inkluzji społecznej* in: *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, J. Piekarski,

- T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (eds.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 271–281.
- Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. (2011) *Kultury i organizacje*, trans. M. Durska, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kapelański M. (2005) *Narodziny i rozwój ekologii akustycznej pod banderą szkoły pejzażu dźwiękowego*, "Muzyka", no. 2, pp. 107–118.
- Kołacki R. (2011) *Prezentacja multimedialnego projektu Tonopolis. Rola krajobrazu dźwiękowego w turystyce miejskiej Torunia*, "Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego", no. 15, pp. 206–212.
- Losiak R. (2010) *O opisach pejzaży dźwiękowych*, "Prace Kulturoznawcze", vol. XI, pp. 224–232.
- Losiak R. (2012) *Autentyczność dźwięków. Kulturowy kontekst schizofonii*, "Kultura współczesna. Teoria, Interpretacje, Praktyka", vol. 72, no. 1, pp. 94–101.
- Losiak R. (2017) *Wokół idei ekologii akustycznej. Koncepcje i praktyki*, "Studia Etnologiczne i Antropologiczne", no. 17, pp. 115–126.
- Losiak R., Tańczuk R. (2015) *Pejzaż dźwiękowy miejsca zamieszkania w doświadczeniu wrocławian*, "Studia Etnologiczne i Antropologiczne", no. 1, pp. 191–203.
- McLuhan M. (2004) *Zrozumieć media. Przedłużenie człowieka*, trans. M. Szczucka-Kubisz, Warszawa, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Misiak T. (2009) *Estetyczne konteksty audiosfery*, Poznań, Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa.
- Misiak T. (2014) *Sound studies. Badania na stykach* in: *Na stykach kultur i mediów. Między prowincjonalizmem a kosmopolityzmem*, A. Kisielewska (ed.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, pp. 263–274.
- Misiak T. (2015) *Spóźniony projekt ekologii akustycznej. Dźwięk jako fenomen kulturowy* in: *Więcej niż obraz*, E. Wilk, A. Nacher, M. Zdrodowska, E. Twardoch, M. Gulik (eds.), Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Olcoń-Kubicka M. (2009) *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Oliveros P. (2005) *Deep Listening. A Composer's Sound Practise*, Bloomington, iUniverse.
- Ong W. J. (1992) *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, trans. J. Japola, Lublin, Redakcja Wydawnictw KUL.
- Paine G. (2017) *Acoustic Ecology 2.0*, "Contemporary Music Review", no. 36, pp. 171–181, <https://doi.org/10.1080/07494467.2017.1395136>.
- Pinch T., Bijsterveld K. (eds.) (2011) *The Oxford Handbook of Sound Studies*, New York, Oxford University Press, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195388947.001.0001>.
- Reymont W. (1977) *Ziemia obiecana*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rypiński M. (2013) *Dźwięk jako element produktu turystycznego na wybranych przykładach*, "Turystyka Kulturowa", no. 8, pp. 24–37.
- Sasin M. (2021) *Ekologia akustyczna jako istotny element nowoczesnej pedagogiki muzycznej*, "Ars Inter Culturas", no. 10, pp. 119–130.
- Sasin M. (2022) *Stosunek do doznań słuchowych człowieka a świadomość ciała i cielesności. Perspektywa ekologii akustycznej*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", vol. 14(1), pp. 58–72, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.05>.
- Schafer R. M. (1967) *Ear Cleaning. Notes for an Experimental Music Course*, Clark & Cruickshank, BMI Canada Limited.

- Schafer R. M. (1977) *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*, Rochester–Vermont, Destiny Books, Alfred A. Knopf.
- Schafer R. M. (1982) *Muzyka środowiska*, trans. D. Gwizdalanka, "Res Facta. Teksty o muzyce współczesnej", no. 9, pp. 289–315.
- Sendyka R. (2011) *Antropologia zmysłów*, "Autoportret", vol. 35(3), pp. 20–27.
- Szałasek F. (2017) *Nagrania terenowe*, Gdańsk, Wydawnictwo w Podwórku.
- Welsch W. (2001) *Na drodze do kultury słyszenia?* in: *Przemoc ikoniczna czy „nowa widzialność”?*, E. Wilk (ed.), trans. K. Wilkoszewska, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 56–74.

### Online sources

- European Capitals of Culture, <https://culture.ec.europa.eu/policies/culture-in-cities-and-regions/european-capitals-of-culture> (access: 19.09.2023).
- Hörstadt – Verein für Akustik, Raum und Gesellschaft, [www.hoerstadt.at](http://www.hoerstadt.at) (access: 19.09.2023).
- Westerkamp H. (1974) *Soundwalking*, "Sound Heritage", vol. III, no. 4, Victoria B.C., [https://hildegardwesterkamp.ca/writings/writings-by/?post\\_id=13&title=soundwalking](https://hildegardwesterkamp.ca/writings/writings-by/?post_id=13&title=soundwalking) (access: 30.09.2018).

### Students' statements in the text

Students' statements – comments on the field recording prepared as part of the Aesthetic and Cultural Education course at the Faculty of Education Sciences, University of Łódź. Own research, 2023. (S1–S29)

### About the Author

Magdalena Sasin – Assistant Professor in the Department of Art Education and Pedagogy of Creativity, Faculty of Educational Sciences, University of Lodz. Scientific interests: aesthetic and art education, acoustic ecology, art therapy, media education. Research on acoustic ecology, popularizing culture in regional media, contemporary music for children, popularizing art in blogosphere, new methods of music education for children, activity of cultural institutions. She also has pedagogical, journalistic and promotional experience.

Magdalena Sasin – adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: edukacja estetyczna i artystyczna, ekologia akustyczna, arteterapia, edukacja medialna. Badania z zakresu ekologii akustycznej, popularyzacji kultury w mediach regionalnych, muzyki współczesnej dla dzieci, popularyzacji sztuki w blogosferze, nowych metod edukacji muzycznej dzieci, działalności instytucji kulturalnych. Doświadczenie pedagogiczne, dziennikarskie, w zakresie promocji w instytucji kultury.





Anna Boguszewska\* 

Maria Boguszewska\*\*

## Działania plastyczne jako wsparcie dzieci i młodzieży w podtrzymywaniu więzi społecznych. Z doświadczeń własnych

### Abstrakt

Celem artykułu jest prezentacja doświadczeń nabytych podczas prowadzenia zajęć plastycznych. Zajęcia prowadzone były w szczególnym czasie – pandemii (w warunkach domowych) oraz po jej ustąpieniu (na terenie czytelnicy biblioteki miejskiej). W niewielkich zespołach zaobserwowano wyzwalaną spontanicznie wspólnotowość oraz wzmożoną potrzebę komunikacji werbalnej i pozawerbalnej. Artykuł skupia się na opisie rekonstruującym działania dydaktyczne w kontekście wychowawczym (w tym poznawczym, estetyczno-artystycznym i terapeutycznym) oraz relacji między uczestnikami zajęć plastycznych.

**Słowa kluczowe:** wspólnotowość, zajęcia plastyczne, terapia.

### Art Activities as Support for Children and Adolescents in Maintaining Social Bonds. Based On Our Own Experiences

#### Abstract

The aim of the article is to present our own experiences acquired while conducting art classes. The classes were conducted in small groups during the pandemic (home conditions) and after its end (in the reading room of the city library). What they have in common were the observed, spontaneously triggered sense of community, and the increased need for communication satisfied both verbally and non-verbally. The article focuses on a description of the reconstructive teaching activities in the educational context (including cognitive, aesthetic-artistic, and therapeutic) and the relationship between participants of art classes.

**Keywords:** community, art classes, therapy.

\* Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

\*\* Miejska Biblioteka Publiczna im. Hieronima Łopacińskiego w Lublinie.

Artykuł otrzymano: 14.10.2023; akceptacja: 8.12.2023.

## Wprowadzenie

Obszar sztuk plastycznych jest mocno ustalony w dziejach człowieka. Oddziaływanie świata w warstwie ikonosfery zdaje się być dzisiaj szczególnie wiodące w doświadczeniu rzeczywistości, a zainteresowanie edukacją plastyczną nabiera istotnego znaczenia w wychowaniu oraz edukacji dzieci i młodzieży. Kulturowy rozwój społeczeństw jest wiązany z wychowywaniem młodego pokolenia. Obowiązek formowania pełnej osobowości dzieci i młodzieży zakłada doskonalenie umiejętności w sferze intelektualnej, moralno-społecznej, słusznie podkreśla się wagę kreowania postaw w zakresie porozumiewania się z drugim człowiekiem. Kształcenie pełnej osobowości obejmuje również rozwijanie wyobraźni i postawy twórczej. Obejmuje ono formowanie postaw wobec piękna zjawisk natury i wytworów kultury w trakcie ich recepcji, wartościowania i kreacji oraz poruszania się w sferze kultury (Boguszewska et al. 2008). Aktualnie uważa się sztuki plastyczne za ważny czynnik kształtowania osobowości człowieka oraz niezbędny instrument wychowania, niezbywalny w kreowaniu człowieczeństwa (Zalewska-Pawlak 2017). Szczególne do spełnienia zadania związane z edukacją estetyczną młodego pokolenia w zakresie plastyki ma szkoła (Marek 2005). W roku szkolnym 2020/21 i 2021/22 bezpośredni proces nauczania został przerwany przez ograniczenia związane z występowaniem wirusa COVID-19. Zaistniałe specyficzne warunki pozwoliły na zaobserwowanie spontanicznych poszukiwań bezpośrednich kontaktów społecznych dzieci i młodzieży. Doświadczenia własne oraz okazjonalne obserwacje zajęć plastycznych prowadzonych we wspomnianym czasie w warunkach domowych stanowią jeden z wątków tematycznych opracowania. Drugi wątek to działania plastyczne adresowane do dzieci i młodzieży, realizowane również poza szkołą – na terenie czytelni biblioteki miejskiej – w niewielkich zespołach. Zajęcia prowadzone w czasie wielkiej potrzeby wspólnych działań i kontaktów, po odwołaniu zagrożenia wirusem. Łączy je zaobserwowana, wyzwalana spontanicznie wspólnotowość, wzmożona komunikacja, zaspokajana w warstwie werbalnej i pozawerbalnej.

Próba opisu, swoista rekonstrukcja działań opartych na doświadczeniach prowadzących, jest celem niniejszego opracowania. Uwzględniono dwa problemy badawcze, które dotyczą przesłań poznawczo-wychowawczych zajęć plastycznych oraz relacji między uczestnikami. W planowaniu zajęć nie pominięto wartości estetyczno-artystycznych ani terapeutycznych.

## Wartość zajęć plastycznych dla wzmacniania wspólnotowości przez doświadczane aktywności plastycznej

Wielość funkcji sztuki rozpatrywana była w dyskursie w obrębie sztuk i pedagogiki wielokrotnie (np. Kwiatkowska 1991: 21; Szuścik 2013: 80). Najpełniejszą koncepcję wychowania estetycznego zaprezentował na gruncie polskim Stefan Szuman

(1975). Edukacja estetyczna w zakresie sztuk wizualnych i plastyki stanowi jedynie wycinek wychowania estetycznego. Wychowanie estetyczne wykorzystujące sztukę w polskiej, powojennej koncepcji zarysowanej przez Bogdana Suchodolskiego i Irenę Wojnar obejmuje kształcenie estetycznej wrażliwości i estetycznej kultury, koniecznej do poznawania i przeżywania wartości sztuki. Rozumiane jest jako „kształcenie pełnej osobowości człowieka, także w sferze intelektualnej (wzbogacenie wiedzy i uczenie myślenia osobistego), moralno-społecznej (zdobywanie podstaw oceny moralnej i umiejętności rozumienia sytuacji ludzkich, a przez to pełniejszego porozumienia z drugim człowiekiem) oraz w dziedzinie kształtowania wyobraźni i postawy twórczej” (Wojnar 1984a: 13). Wychowanie estetyczne w sensie szerszym rozumiane jest jako „wychowanie przez sztukę”, czyli trwający całe życie proces kształcenia i samokształcenia dzięki przyswajaniu sobie wartości sztuki, oraz w wąskim rozumieniu – „wychowanie do sztuki”, czyli kształcenie kultury estetycznej (Wojnar 1984a: 20–21).

Aktualnie w wychowaniu estetycznym wyłonił się nowy nurt nakierowany na kształcenie postaw, szczególnie w obrębie tożsamości kulturowej oraz integracji międzypokoleniowej i międzykulturowej (Nikitorowicz 2005; Dyczewski 2014: 54–63; Lewowicki 2017). Podkreślane są wartości związane z wyrażaniem uczuć oraz organizowaniem porozumienia, to znaczy łączenia walorów ekspresyjnych z wartościami komunikacyjnymi w sztuce. Jak pisała Irena Wojnar:

proces określany mianem międzyludzkiej komunikacji stanowi wymianę tak zwanych komunikatów, czyli treści przekazywanych w bardzo różnej formie:

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

Wskazanie na podstawowe rodzaje komunikowania ukazuje możliwości angażowania różnych sztuk, operujących swoistymi środkami wyrazu, ukazuje również możliwość zastosowania złożoności funkcji sztuki, w tym sztuk plastycznych, i aktywności artystycznej.

Słowo jest elementem werbalnym, mającym wpływ na proces rysowania. Złożone desygnaty słów, które oznaczają dane przedmioty, z czasem stają się znakami rysunkowymi przedmiotów i odzwierciedlają poziom doświadczeń i koncepcje mentalną przedmiotu w psychice dziecka. [...] Rysunek dziecka może być traktowany jako specyficzna organizacja znakowa; jest przedmiotem semiotycznym, ponieważ dostarcza informacji o dziecku jako nadawcy specyficznego komunikatu (Szuścik 2006: 133–134).

Jak podkreśla Cathy A. Malchiod (2000: 25): „Pogląd, że prace plastyczne w pewien sposób odzwierciedlają doświadczenia psychiczne” stanowi współcześnie fundament oddziaływania terapeutycznego i katarskiego. Na cenne dla rozwoju poznawczego i społecznego zalety aktywności plastycznej dziecka – a potem ucznia – wskazywało wielu badaczy. Wspólnotowy wymiar działań plastycznych szczególnie współcześnie winien być doceniany i wykorzystywany w procesie edukacji i wychowania zarówno szkolnego, jak i pozaszkolnego.

## Domowe zajęcia plastyczne

Powszechnie wiadomo, jak ważny jest harmonijny rozwój dzieci i młodzieży; zajęcia wykorzystujące działania plastyczne niewątpliwie przyczyniają się do wielostronnego rozwoju. Nauczyciel i jego kompetencje stanowią kluczowe ogniwo w tym procesie. Wychowankowie zazwyczaj oczekują życzliwego wsparcia ich w rozwoju przez nauczyciela-przewodnika, twórczego kreatora. Dlatego tak ważne zdają się kompetencje osobiste prowadzących zajęcia plastyczne z dziećmi i młodzieżą (rozumiane jako ocena własnej osoby: świadomość własnych zalet i wad, sumienność, odpowiedzialność za własne działania, elastyczność, otwartość na nowe sytuacje, innowacyjność, umiejętność panowania nad emocjami, pomysłowość, optymizm pedagogiczny, nadzieja i wytrwałość mimo ewentualnych przeszkód). Kompetencje społeczne obejmują przede wszystkim autentyczność zachowań, nastawienie empatyczne, prawdziwe zainteresowanie innymi, dostrzeganie ich możliwości rozwojowych, zdolności i talentów, ewentualnych braków i zaniedbań, wspieranie przy zachowaniu umiejętności krytykowania oraz odbioru informacji zwrotnych, umiejętności wskazywania problemów bez sugerowania rozwiązań, tworzenie i podtrzymywanie więzi z innymi. Wspieranie innych zajmuje szczególne miejsce w kompetencjach społecznych nauczyciela plastyki.

W sytuacji pandemii szczególnej rangi nabrała możliwość bezpośrednich kontaktów rówieśniczych (Boguszevska 2023). W dwóch zaprzyjaźnionych rodzinach wielodzietnych spontanicznie zrodziła się potrzeba wspierania izolowanych dzieci: przybrała ona formę plastycznych zajęć realizowanych pod kierunkiem. Osoba kierująca zajęciami posiadała wieloletnie doświadczenia upowszechniania kultury plastycznej oraz prowadzenia aktywności plastycznych z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi. Na zajęcia organizowane w domowych warunkach co tydzień, w pokoju dziennym z dużym stołem, bardzo systematycznie i z maksymalną frekwencją gromadziły się: Elżbieta, Jagienka, Klementyna i Noemi – dziewczynki w wieku 13–11 lat – oraz dzieci młodsze, czyli Wojtek (9 lat), Basia (7) i Lilianka (4), a także czasami pojawiał się Falek, niespełna dwulatek<sup>1</sup>. Zajęcia były prowadzone od wiosny 2020 do czerwca 2021 roku, z przerwą na

---

<sup>1</sup> Imiona dzieci zostały zmienione.

wakacje. Początkowo wymiar zajęć ustalono na jedną godzinę zegarową. Jednak niedosyt kontaktów, spowodowany izolacją społeczną związaną z ogłoszoną pandemią, wymusił zajęcia dwugodzinne, a czasem jeszcze dłuższe. Kilka pierwszych spotkań nacechowane było wielością rozmów, objawianą radością ze spotkania z rówieśnikami – wówczas aktywność plastyczna schodziła na drugi plan. Jednak szybko grupa dzieci nauczyła się nowej formy obcowania, w centrum była za każdym razem nowa tematyka zajęć, czasem eksperymenty formalne i warsztatowe z zakresu technik malarskich i graficznych. Duża rozpiętość wiekowa nie stanowiła przeszkody w realizacji zajęć. Czasem dzieci młodsze musiały, z racji na porę odpoczynku, wcześniej zakończyć działania. Zwykle struktura zajęć była trójdzielna, obejmująca inspirację, fazę realizacji w swobodnej działalności plastycznej oraz wystawę prac, eksponowanych na podłodze. Wystawie towarzyszyły rozmowy, w których często wartościowano efekty formalne i warsztatowe oraz odnoszono się do tematyki stworzonych dzieł. Wszyscy uczestnicy byli aktywni. Czasem stosowana była metoda sędziów kompetentnych – trzysobowa ekipa zmieniała się każdorazowo. Grupa lubiła tę formę podsumowania. Czasem organizowano miniwernisaż. Zawiązała się swoista więź, starsze dzieci bardzo wyrozumiale, z powagą odnosiły się do wypowiedzi i efektów prac młodszych. Zajęcia najczęściej przebiegały hałaśliwie, wśród rozmów i śmiechu, a prowadzący nie hamował tych inicjatyw, starając się przebywać na drugim planie wydarzeń. Często, podczas niemal każdych zajęć, następowało całkowite wyciszenie się uczestników, słyszalne były tylko odgłosy narzędzi plastycznych i szelest papieru. Zaangażowanie było pełne.

Wszyscy uczestnicy okazywali szacunek do własnych i koleżeńskich wytworów plastycznych. Przejawiali akceptację zarówno dla różnorodności zachowań, jak i dla prac plastycznych, co okazało się szczególnie ważne dla tworzenia klimatu wspólnoty. Atmosfera pracy, tak ważna dla procesu twórczego i podtrzymywania korzystnych stosunków emocjonalnych, nacechowana była wzajemną życzliwością, jakby uczestnicy nie chcieli nic uronić z tak dobrego czasu. Zdarzały się konflikty między rodzeństwem, dotyczące „własności” (materiałów plastycznych), zwykle jednak były szybko rozstrzygane bez udziału prowadzącego.

Tematyka była różna: od codziennych i świątecznych wydarzeń, przez ilustrowanie nastrojów, po abstrakcyjne kompozycje inspirowane muzyką. Często inspirację stanowił obraz wizualny zaczerpnięty z dziejów sztuki polskiej. Bywały tematy silnie inspirujące, do których uczestnicy chcieli wracać. Do takich należał temat „Fraktale”. Wykorzystywano rysowanie ołówkiem, flamastrami i tuszem (piórko i patyk). Stosowano techniki malarskie oraz dekoracyjne: farby plakatowe i akwarele, pastele suche i tłuste, batik świecowy, dekalkomanię. Powodzeniem cieszyły się graficzne techniki, szczególnie z zakresu stemplowania różnymi przedmiotami, druku strukturalnego i kolografii.

## Zajęcia plastyczne w bibliotece w zgodzie z misją biblioteki miejskiej

Biblioteka miejska jako placówka kulturalno-oświatowa pełni ważną rolę, umożliwiając dostęp do różnorodnych zasobów kulturalnych i edukacyjnych dla wszystkich jej członków. Poniżej przedstawione zostaje kilka aspektów, które definiują bibliotekę jako placówkę kulturalno-oświatową. Biblioteka Miejska im. Hieronima Łopacińskiego w Lublinie posiada wiele filii bibliotecznych, w których pracownicy dbają o rozwój edukacji czytelniczej, promując czytelnictwo i trenowanie umiejętności czytania, zwłaszcza na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Organizują wydarzenia mające na celu zachęcenie do czytania i rozwijanie umiejętności czytelniczych u dzieci, młodzieży i dorosłych. Do takich wydarzeń należą lekcje biblioteczne, warsztaty czytelnicze, spotkania autorskie. W bibliotekach organizowane są także wystawy. Na przykład wystawy tematyczne, które prezentują zbiory biblioteczne oraz promują kulturę. Mogą to być wystawy sztuki, fotografii, malarstwa, grafiki, rękodzieła, a także prezentacje multimedialne z towarzyszącymi im wykładami. Organizuje się różnego rodzaju wydarzenia kulturalne, np. związane z obchodami świąt okolicznościowych. Do bibliotek często zapraszani są autorzy literatury dla dzieci, młodzieży i dorosłych, a także poeci. Osobne miejsce znajdują twórcy sztuki książki – prowadzą oni warsztaty lub udostępniają swoją twórczość przez pokazy i prelekcje. Rzadziej zapraszani są inni współtwórcy książek, np. drukarze.

Przedstawione aspekty definiują bibliotekę jako placówkę kulturalno-oświatową. Tego rodzaju wydarzenia pozwalają na bezpośredni kontakt z ulubionymi twórcami i umożliwiają dyskusję, zadawanie pytań oraz pogłębianie wiedzy na temat ich prac. W wielu bibliotekach w Polsce funkcjonują również cykliczne spotkania dyskusyjne, takie jak Dyskusyjny Klub Książkowy. Jest to wspaniała inicjatywa, nie tylko ze względu na stwarzanie przestrzeni do wymiany opinii na temat dzieł literackich i filmów czy też poruszania wątków związanych z kulturą i sztuką. To również sposobność do tworzenia pewnej wspólnoty, zrzeszającej ludzi o podobnych zainteresowaniach. Kluby są organizowane zarówno dla młodzieży, jak i osób dorosłych, w tym seniorów. Biblioteki często współpracują z domami kultury i klubami dla seniorów, łącząc z nimi swoje siły w organizacji różnego rodzaju warsztatów. Biblioteka gromadzi różnorodne zasoby kulturalne, takie jak książki, czasopisma, gazety, filmy, nagrania muzyczne, audiobooki, e-booki itp. Dzięki temu czytelnicy mają dostęp do literatury, sztuki, muzyki i innych form kultury. W dzisiejszych czasach właściwie w każdej bibliotece obok książek można również korzystać z wypożyczalni innych mediów, takich jak filmy i muzyka, które czytelnicy mogą wypożyczać na określony czas. Powszechna jest możliwość korzystania z różnorodnych materiałów bibliotecznych w domu. Biblioteka, jako placówka kulturalno-oświatowa, stanowi miejsce, które nie tylko gromadzi zasoby kulturalne, ale także zapewnia dostęp do nich, edukuje, inspirowe oraz promuje rozwój intelektualny i artystyczny w społeczności.

## Warsztaty plastyczne w bibliotece i ich wspólnotowy wymiar

Na potrzeby niniejszego artykułu szerzej zostanie omówiona działalność bibliotek kierowana do dzieci i młodzieży. Lekcje biblioteczne zwykle mają na celu poszerzenie wiedzy o placówce oraz rozwijanie umiejętności korzystania z zasobów bibliotecznych. Lekcje biblioteczne często są prowadzone w formie gier, zabaw i warsztatów, aby były atrakcyjne i interesujące dla uczestników. Obecnie wśród pracowników bibliotek można znaleźć coraz więcej nauczycieli i osób z uprawnieniami pedagogicznymi, dzięki czemu wzrasta profesjonalność prowadzonych zajęć, które zazwyczaj dotyczą zagadnień związanych z kulturą i sztuką, życiem szkolnym i relacjami z rówieśnikami.

Wiosną 2023 roku w jednej z lubelskich bibliotek przeprowadzone zostały warsztaty plastyczne dla dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej zatytułowane „Biotekowe akwarium”. Był to czas po odwołaniu zagrożenia pandemią, czas wyjątkowo gorączkowych poszukiwań wspólnych działań. Projekt ten miał na celu przybliżenie dzieciom problematyki związanej z zanieczyszczeniem środowiska wodnego oraz potrzeby działania wspólnie jako grupy. Zajęcia z zakresu edukacji ekologicznej prowadziła nauczycielka plastyki, która pracuje w bibliotece.

Na początku warsztatów dzieci wraz z prowadzącą zapoznały się z książką *Czyje jest morze?* (autor Harold Jiménez Canizares, 2019). Jest to niewielka, kartonowa książeczka interaktywna adresowana do dzieci, z ilustracjami wektorowymi i zastosowanymi ażurowymi wycięciami (okienka). Treść dotyczy życia w morzu oraz problemów związanych z zanieczyszczeniem wód. Podczas lektury dzieci miały okazję zapoznać się i ocenić, jak ważna jest ochrona morskiego ekosystemu. Po tej części warsztatów nastąpił czas zarezerwowany na praktyczne działania plastyczne. Dzieci miały za zadanie stworzyć „biotekowe akwarium”. Dostępne były różne materiały papiernicze (kartony barwne, tektura falista, bibuła karbowana i prasowana) oraz gumki, koraliki, muszle. Wykorzystywano również materiały odpadowe jako „śmietnikowe skarby”: resztki folii barwnych z opakowań, rolki po ręcznikach papierowych, gazety i różnorodne opakowania plastikowe. Dodatkowo korzystano z farb plakatowych i plasteliny. Kluczowy element warsztatu stanowiło duże, kartonowe pudło – baza akwarium. Ze względu na ograniczenia czasowe, jakie towarzyszą lekcjom bibliotecznym przeznaczonym dla grup dzieci z przedszkola czy szkoły, baza do akwarium została wcześniej przygotowana przez prowadzącą zajęcia. (Jeśli dysponujemy większą ilością czasu, możemy oczywiście włączyć element przygotowywania akwarium w praktyczne działania warsztatowe). Dzieci podzielono na trzy grupy. Każda z grup otrzymała jeden przedmiot przeznaczony do recyklingu: gumową rękawiczkę, niewielką plastikową buteleczkę oraz plastikową miseczkę. Grupy miały za zadanie wspólnie stworzyć morskie stworzenie, wykorzystując otrzymane przedmioty.

Podczas pracy nad biotekowym akwarium dzieci miały również możliwość dyskusji i dzielenia się swoimi pomysłami na temat ochrony środowiska wodnego. Prowadząca zachęcała dzieci do wspólnego działania, wymiany pomysłów. Stworzona sytuacja edukacyjna spowodowała, że dzieci chętnie się wypowiadały, planu-

jąc, co mogą zrobić w swoim otoczeniu, aby chronić morza i oceany; równie chętnie podejmowały plastyczną aktywność. Z zadaniem uczniowie radzili sobie bardzo dobrze. Trzy główne zwierzęta zostały stworzone bardzo szybko. Kreatywność grupy i potrzeba wspólnych działań były na tyle duże, że skomponowano również inne morskie stworzenia, które też umieszczono w akwariu. Zakończenie warsztatów stanowiło podsumowanie i refleksję nad tym, jak ważne jest działanie w grupie. Odpowiednie nakierowanie dzieci, pokazanie im, jak sprawiedliwie podzielić się pracą i materiałami, zaowocowało powstaniem wspaniałego akwariu. Dzieci były niezmiernie dumne z faktu, że stworzyły coś razem, i chwaliły siebie nawzajem za wykonaną pracę. Odczuwały satysfakcję z wykonanego zadania, podczas którego wytworzyła się atmosfera wspólnotowości i współpracy. Zgodnie z zalecaniami pedagogicznymi współdziałanie w zespole zaowocowało umocnieniem więzów w grupie oraz chęcią identyfikacji z grupą (Łobocki 1999; Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak 2005). Materia zajęć plastycznych znacznie ułatwiła integrację grupy. Potwierdziło się, że warunkiem rozwoju twórczej aktywności plastycznej jest zadziwienie, zaciekawienie, fascynacja oraz refleksja spowodowana zaaranżowaną sytuacją edukacyjną (Szuścik 2006: 7). Było to bardzo budujące doświadczenie, również dla prowadzącej zajęcia. Akwariu zostało w bibliotece i cieszyło czytelników, którzy z zainteresowaniem pytali o okoliczności powstania projektu. Warto podkreślić, że warsztaty plastyczne „Biotekowe akwariu” miały za zadanie nie tylko rozwijać kreatywność i umiejętności plastyczne dzieci oraz świadomość ekologiczną, ale także umiejętności pracy w grupie i wspólnego rozwiązywania problemów.

Zdjęcia 1 i 2. Działania plastyczne w projekcie „Biotekowe akwariu”



Źródło: archiwum fot. M. Boguszewskiej.



Zdjęcie 3. Efekt działania plastycznego w projekcie „Biotekowe akwarium”



Źródło: archiwum fot. M. Boguszewskiej.

Następnym przykładem wykorzystania działań plastycznych podczas zajęć w bibliotece są warsztaty dla młodzieży licealnej organizowane w jednej z lubelskich placówek. Zajęcia, dedykowane młodzieży klas pierwszych szkół ponadpodstawowych, mają na celu kształtowanie i doskonalenie autoprezentacji umiejętności miękkich, jak również pomóc grupie rówieśników w poznaniu siebie nawzajem, kształtowaniu między sobą bliższych relacji, relaksacji oraz odprężeniu w sytuacji napięć nerwowych i wzmożonego stresu towarzyszących we wrześniu młodzieży w nowej rzeczywistości szkolnej. Pamiętać należy, że aktywność plastyczna pomaga przezwyciężać zdenerwowanie, frustrację, a także zapewniać uczestnikom radość, zadowolenie i chęć rozwijania kontaktów społecznych (Uszyńska-Jarmoc 2003: 52).

Użycie do takich celów elementów warsztatu plastycznego nie jest proste – ze względu na wiek uczestników i towarzyszący mu kryzys plastyczny. Zjawisko, obserwowane u młodzieży między 11 a 16 rokiem życia, nasila się w wieku od 13 do 15 lat, kiedy to młodzi ludzie zwracają uwagę na niedoskonałości swoich prac. Wówczas tracą zainteresowanie i motywację do twórczości plastycznej. Może to wynikać z różnych czynników, takich jak brak inspiracji, presja społeczna, zmieniające się priorytety lub inne czynniki emocjonalne. Warto również zauważyć, że młodzież często ma wiele innych obowiązków, w tym szkolnych, oraz zainteresowań, które mogą konkurować z czasem i zaangażowaniem, jakie uczniowie mogliby poświęcić na twórczość arty-

styczną. Organizując im pomoc w przezwyciężeniu kryzysu plastycznego, stosować należy kilka zaleceń. Przede wszystkim ważne jest, aby stworzyć atmosferę bez presji i oczekiwań, skupiając się na przyjemności, jaką może przynieść twórczość. Powinno się także promować różnorodność oraz eksperymentowanie z różnymi technikami, tematami i materiałami, aby młodzież mogła odkrywać swoje zainteresowania i rozwijać swoją kreatywność. Istotne jest również zapewnienie uczniom dostępu do inspiracji, np. przez oglądanie wystaw sztuki czy uczestnictwo w warsztatach plastycznych (Popek 2010).

Przy przeprowadzeniu jednego z ćwiczeń prowadząca zajęcia zdecydowała się na formę rysunkową. Grupa licealnej młodzieży została podzielona na cztery grupy. Każdej z grup przydzielony został arkusz brystolu o wymiarach 100 cm × 70 cm, przygotowany do zawieszenia na flipcharcie. Każda z grup miała narysować na kartce dowolny kwiat, w którym liczba liści odpowiada liczbie osób w grupie. Musiał też posiadać wyraźnie zarysowany środek. Zadanie polegało na wypisaniu w obrębie liści cech indywidualnych uczestników, natomiast w centralnej części kwiatu – cech łączących osoby z grupy. Celem było stworzenie młodzieży sytuacji wymagającej rozmowy i wymiany myśli na temat wspólnych zainteresowań i celów. Narysowanie kwiatu nie sprawiło żadnej z grup trudności. Powstały różne rośliny, od mało skomplikowanych kompozycji do bardzo bogatych, dekoracyjnych i fantazyjnych. Po wykonanej pracy każda z grup prezentowała swoje prace przed pozostałymi. Takie zadanie nie tylko pomaga uczniom lepiej się poznać, ale również doskonalić kreatywność, umiejętności komunikacyjne i interpersonalne. Jednocześnie, poprzez możliwość sięgnięcia po kolorowe kredki i flamastry, otwierała się furtka dla funkcji terapeutycznej oraz nawiązania do działań zabawowych, typowych dla okresu dzieciństwa. Podczas realizacji zadania uczniowie mieli dużo radości, manifestowali swoje emocje. Nikt nie stawiał sprzeciwu wobec podjęcia aktywności plastycznej, co nie jest tak oczywiste i typowe dla młodzieży licealnej. Plastyka w praktycznym wymiarze została w tym przypadku przeniesiona do warsztatów: nie była kluczowym motywem projektu, a jedynie narzędziem – jak się okazało, bardzo przydatnym.

## Podsumowanie

Człowiek jako kreator i konsument kultury jest odbiciem czasów, w których żyje. Dynamiczny rozwój mediów elektronicznych oraz różnorakie wydarzenia społeczne wyznaczają przemiany we współczesnej kulturze, określają miejsce kultury i edukacji. Kultura współczesna integruje informacje werbalne i niewerbalne, wizualne i audialne, zatem konieczne wydaje się odejście od traktowania edukacji artystycznej jako marginalny zakres szkolnych działań oraz od typowego, schematycznego ich traktowania. Wielorakie znaczenie aktywności plastycznej, jej kojący wpływ terapeutyczny, możliwość nawiązywania kontaktów społecznych, wspólne przeżywanie przyjemności, radości i dążenia do celu – winny być wykorzystywane w aktualnym wychowywaniu dzieci i młodzieży. Cenne jest, że prowadzona w grupie aktywność

doświadczenia materii plastycznej wzmacnia odczuwanie wspólnotowości. Obserwacje poczynione podczas prowadzonych zajęć plastycznych i nabyte doświadczenia utwierdzają autorki w takim przekonaniu.

Uczniowie oczekują wspierającego ich rozwój nauczyciela, akceptującego i twórczego kreatora, pozwalającego im cieszyć się ekspresyjnością własną, konsekwentnego edukatora i życzliwego przewodnika, wprowadzającego ich w piękno natury oraz w świat kultury: poznawania i zakorzenienia się w kulturze najbliższej, narodowej, dającej poczucie przynależności, a więc – bezpieczeństwa.

Osobowość nauczyciela – wprowadzającego w kulturę plastyczną – jest szczególnie istotna z wielu względów. Nauczyciel często stanowi jedyny pomost, dzięki któremu dziecko nauczy się czerpać z dorobku kulturalnego sztuk plastycznych. Zajęcia plastyczne stanowią kluczową możliwość nabywania umiejętności odbioru i tworzenia kultury, a uczestnictwo w różnych formach kultury wzmacnia poczucie wspólnoty. Prowadzącego zajęcia powinna cechować odpowiedzialność – rozumiana jako odpowiedzialność za przekaz wiedzy i wartości, w myśl idei wychowania całościowego, gdzie wiedza łączy się z doświadczeniem, twórczość z adaptacją, nauka ze sztuką.

## Bibliografia

- Boguszewska A. (2023) *Tematyka wypowiedzi plastycznej uczniów jako możliwość wyrażenia stosunku do rzeczywistości we współczesnych realiach edukacyjnych w: Edukacja małego dziecka: praca zbiorowa*, t. 18, *Wsparcie pedagogiczne w trudnych sytuacjach społecznych i edukacyjnych*, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Katowice, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, s. 149–164.
- Boguszewska A., Didkowska B., Ferenz K., Limont W., Śmiechowski D., Szuścik U. (2008) *Standardy edukacji wizualnej w: Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, A. Białkowski (red.), Warszawa, Fundacja Polskiej Rady Muzycznej.
- Dąbrowska T. E., Wojciechowska-Charlak B. (2005) *Między praktyką a teorią wychowania*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Dyczewski L. (2004) *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym w: Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), Cieszyn-Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, s. 54–63.
- Kwiatkowska G. (1991) *Arteterapia*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lewowicki T. (2017) *Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania*, „Edukacja Medialna”, t. 7, nr 2, s. 19–36, <https://doi.org/10.15804/em.2017.02.01>.
- Łobocki M. (1999) *ABC wychowania*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Malchiodi C. A. (2000) (red.) *Arteterapia: podręcznik*, tłum. E. Bochenek, Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Marek E. (2005) *Pedagogiczna interpretacja doboru i układu treści edukacji plastycznej w wybranych programach kształcenia zintegrowanego w: Dylematy edukacji artystycznej*, W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Nikitorowicz J. (2005) *Kreowanie tożsamości dziecka – wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Popek S. L. (2010) *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szuman S. (1975) *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szuścik U. (2013) *Edukacja plastyczna dziecka w kontekście formy plastycznej w: Konteksty wczesnoszkolnej edukacji artystycznej*, A. Weiner, A. Boguszevska (red), Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 80–96.
- Szuścik U. (2006.) *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003) *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywa rozwoju*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Wojnar I. (1984a) *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar I. (1984b) *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.
- Zalewska-Pawlak M. (red.) (2017) *Sztuka i wychowanie w XXI w. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

## O Autorkach


Anna Boguszevska – dr hab. prof. UMCS, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii. Zainteresowania naukowe: historia edukacji i oświaty, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, pedeutologia, ilustracja dla dzieci, edukacja i wychowanie przez sztukę. Autorka kilku monografii, opracowań współautorskich i redakcyjnych, licznych artykułów, rozdziałów w monografiach i opracowaniach zbiorowych.

Maria Boguszevska – absolwentka Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Zatrudniona w Miejskiej Bibliotece Publicznej im. Hieronima Łopacińskiego w Lublinie. Zainteresowania naukowe: edukacja plastyczna, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, literatura i ilustracja dla dzieci i młodzieży.

Anna Boguszevska – Ph.D. prof. UMCS, Employment: Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Faculty of Pedagogy and Psychology. Research interests: history of education, preschool and early school pedagogy, pedeutology, illustrations for children, education and upbringing through art. Author of several monographs and co-authored and edited studies, numerous articles and chapters in monographs.

Maria Boguszevska – graduate of the Faculty of Arts at the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. Employment: Municipal Public Library of Hieronim Łopacinski in Lublin. Research interests: art education, preschool and early school pedagogy, literature and illustrations for children and teenagers.



Krzysztof J. Szmidt\* 

Monika Modrzejewska-Świgulska\* 

---

## General or Specific Creativity? Individual Case

### Abstract

The topic of the article is the dilemma of specificity versus generality of creative abilities and creativity in general, which is important in contemporary research on creativity. In the first part, the authors describe in a synthetic way the main theses of the supporters of the theory of specificity, and then – briefly – present a polemic with the theses of the supporters of the theory of generality of creative abilities. The main part of the text is a description of an individual case study (instrumental and descriptive), the work of a multi-disciplinary scientist and poet – Urszula Zajązkowska. The case study is structured around the answer to the question of what is the factor that allows her to create in various domains of creativity? In the final part, the authors present several conclusions from this and other studies and formulate postulates for further empirical exploration related to the hybrid research paradigm, referred to as the “third way” in research on the dilemma described here.

**Keywords:** specificity dilemma–generality of creative abilities, fields of creativity, hybrid theory of creativity, case study.

### Twórczość ogólna czy specyficzna? Studium indywidualnego przypadku

#### Abstrakt

Tematem artykułu jest ważny we współczesnych badaniach nad twórczością dylemat specyficzności versus ogólności zdolności twórczych i generalnie – kreatywności. Autorzy w pierwszej części opisują w syntetyczny sposób główne tezy zwolenników teorii specyficzności, a następnie – krótko – przedstawiają polemikę z tymi tezami zwolenników teorii ogólności zdolności twórczych. Zasadniczą część tekstu stanowi

---

\* University of Lodz.

Article received: 25.10.2023; accepted: 8.05.2024.

opis studium indywidualnego przypadku (opisowe studium instrumentalne) twórczości wielodziedzinowej naukowczyni i poetki – Urszuli Zajączkowskiej, skonstruowany wokół odpowiedzi na pytanie o to, co stanowi czynnik pozwalający jej tworzyć w różnych domenach kreatywności. W końcowej części autorzy przedstawiają kilka wniosków z tego i innych badań oraz formułują postulaty dalszych eksploracji empirycznych, związanych z paradygmatem badań hybrydowych, określanym jako „trzecia droga” w badaniach nad opisywanym tu dylematem.

**Słowa kluczowe:** dylemat specyficzność–ogólność zdolności twórczych, dziedziny twórczości, hybrydowa teoria kreatywności, studium przypadku.

## Introduction

For many years, there has been debate in psychoeducational research and scientific literature about the question of whether creative abilities, particularly outstanding creative abilities, and more broadly creativity, are general or specific. In other words, can one be exceptionally creative in two or more creative areas, such as poetry and computer programming, fashion design and philosophy, gardening and music composition? This dispute or dilemma is referred to as “specificity versus generality of creative abilities.” Much attention is paid to it by researchers who advocate psychometric and cognitive approaches in modern psychology, pedagogy and sociology of creativity, a little less – by educators who emphasize the value of qualitative, biographical and narrative explorations of outstanding creativity. Both research groups use different data sources, which we believe is one of the reasons for the dispute. In this text we will briefly summarize and cite the positions of proponents of both the specificity and generality of the creative ability to outline the background to the polemic. In the next step, we present one of our studies, which has the character of a single case study and in which a “multidisciplinary creator” was involved. This is because our intention from the outset is to provide empirical justification to the general approach and to clearly represent creative activity and its determinants among creators working in two or more different areas. Because knowing the results of psychometric studies that justify the conclusions of supporters of the specificity of creative abilities, we simultaneously live in the real world, where we come into contact with many creators who, in the same year, published a volume of poetry, organized an exhibition of artistic ceramics, and developed a program of art workshops. If we meet a well-known sociology professor and read his books on qualitative research methodology, we can at the same time get to know his works in the fields of poetry (haiku) and digital collage making. As active participants in cultural and artistic life, readers of books and visitors to concert halls and theaters, we remember the achievements of “multidisciplinary” artists, to name just Stefan Kisielewski, Józef Hoffman or – the most spectacular example – Stanisław Wyspiański.

## Creative abilities, especially outstanding ones, are specific

The problem of specificity/generality of creative abilities can be clarified by posing more specific questions (after Szmidski 2017):

- Are creative abilities general, the same or similar for a variety of fields of human creativity (e.g., in art, technology, social action, science), or rather different and specific to each of these fields?
- Can creativity be considered an anthropic constant, a general human developmental resource – such as, for example, industriousness, courage or tolerance – and can we speak of it as a force imbuing the most diverse human activities? Or is it rather specific, different in each form of human creative activity?
- Is a person creative, and especially outstandingly creative, in general, or only in strictly defined, narrow and rather few areas, and thus uncreative in other areas?

These questions give rise to further questions, perhaps more revealing, but de facto they all boil down to a basic dilemma: is/can a person be creative in one or a few narrow, proximal fields, or are/can they be creative in general? The answer to this question is important for educators for various reasons. First:

if we recognize the specificity of creative abilities, we can give up building and developing theories of creativity as a general resource, searching in history, as well as in the practice of the modern day, for examples of truly creative people and creativity-evoking environments and generalizing their characteristics in the form of general patterns of education, which can negatively affect the explicative and descriptive function of creativity science (Szmidski 2017: 171).

Secondly:

If, on the other hand, we recognize that people are creative in the widest variety of fields and that creativity as a general trait is the 'core' of their personality and creative life, just like other traits (resources) such as diligence, courage or openness to experience, then this justifies the sense of developing the concept of self-inventing, creative life independent of narrow specialization, self-creation and other theories emphasizing the personological dimension of this phenomenon (Szmidski 2017: 171).

Let us first give the floor to the proponents of the *domain-specificity* approach. The leading representative of this approach is the American psychologist John Baer (1993; 1998; 2010; 2012a; 2012b; Baer, Kaufman 2012), who has been trying to prove his point of view for many years and has many supporters among creativity researchers. Kaufman, Glăveanu and Baer (2017: 3) recognize the scientific importance of the dilemma discussed here and write: "The question of the extent to which creativity is a general or domain-specific ability is an important question in creativity research and is still being studied and debated." The findings of Baer and the proponents of his theory can be summarized in a few important conclusions:

- The main factors (components) of creativity are different depending on the field: different in mathematics and physics, and different in painting or poetry.
- “[...] there is no creativity outside the specific context and location of activities. Even laboratory studies using general measures of divergent thinking continue to collect data on [individualistic – see K. J. Szmidt and M. Modrzejewska-Świgulska] forms of creative expression” (Hollinger et al. 2017: 635).
- Outstanding creative achievements of one person in many different fields are the exception, not the rule. Only a few creators have achieved excellence in more than one field.
- Creativity in physics has nothing to do with creativity in poetry, according to proponents of specificity theory (Simonton 2010). James Kaufman’s statement is similar: “Someone gifted in poetry would not necessarily be capable of composing music or solving mathematical problems” (Kaufman 2011: 56).
- Psychometric studies of individuals, including students at various levels of education, involving their writing a poem, solving or arranging a mathematical task, painting a picture or constructing a collage, clearly show low or very low correlations between creativity in these different areas (Teresa Amabile’s Consensual Assessment Test technique (1996)).
- The results of this type of research make it possible to formulate a general thesis, which Jacek Gralewski clarifies on the basis of John Baer’s publication, that “there are no general creative abilities conducive to creative activity regardless of the domain” (Gralewski 2022: 74).
- The results of psychometric research on the effects of creativity training show a very weak transfer of skills from one domain (e.g., poetry) to creative proficiencies in another domain (e.g., fine arts).
- Intrinsic motivation in different creative fields differs significantly. Likewise, extrinsic motivation, inspired by rewards, differs among artists working in such different creative fields as poetry and architecture, music and fashion, computer programming and teaching (Hollinger et al. 2017).

John Baer, overlooking the fact that prominent Nobel Prize-winning physicist Max Planck (1858-1947) was a talented musician, writes:

If creativity is domain-general, then most people who are more creative than other people in one domain should also be more creative in other domains (Baer 2010: 324).

But this is not the case! Jacek Gralewski, reporting in depth on the dispute discussed here, claims that the position represented by Baer regarding the domain specificity of creative abilities “seems very radical” (Gralewski 2022).

Furthermore, despite claims about the predominance of concepts that assume the specificity of creativity over concepts that assume its generality, [...] there is a lack of research that clearly confirms Baer’s views, regardless of the chosen level of creativity (Gralewski 2022:76).



Baer, moreover, attempts to moderate the domain-specificity position:

The domain-specificity theory does not predict that people will be creative in only one domain. It merely says that the skills, knowledge, aptitudes or talents underlying creativity in different domains are different, and for this reason creativity in one domain does not predict creativity in other domains (Baer 2012a: 53).

We note that Baer is talking about one prognostic function of the theory – predicting the development of creative abilities – but not the other two: descriptive and explanatory. In our opinion, the theory of specificity of creativity fails in these two functions.

## **Creative abilities and overall creativity are general**

Supporters of the theory regarding the generality of creative capabilities argue that the majority of research indicating the specificity of creative abilities is carried out within the confines of one particular approach – psychometric. This method typically involves the use of creative achievement assessments, personality inventories, and evaluation methods for creative outputs, which are then analyzed through correlational or, in more ambitious cases, factor analysis (such as the CAT Amabile technique and the *Creative Achievement Questionnaire* – CAQ mentioned earlier). Consequently, these studies exhibit numerous limitations associated with this methodology. As pointed out by one of the scholars referenced in a previous literature (Szmidski 2017), participants in these studies, which may include students, are tasked with completing various divergent creative assignments within a limited timeframe, such as composing a poem, solving a mathematical problem, creating a collage, or producing an artwork. These creations are then subjected to a rather complex evaluation by specialists in the field, who are considered experts. These grades are compared and averages are drawn when there is a high rate of agreement between the grades (e.g. 0.7-0.9). Not surprisingly, in a classroom setting, in creators' studios, in a tense testing situation, many test subjects are unable to arouse a high level of motivation to solve these tasks, and interdisciplinary comparisons perform poorly.

The authors of this text are most puzzled by the fact that the promoters of the theory of specificity do not recognize in the socio-cultural and artistic environment students and adult creators who, while being good physicists and mathematicians, are also musically or literarily gifted, who have social skills and are also artistically or vocally gifted (Szmidski 2023). Moreover, they often seem to be blind and deaf to the history of creativity in its various fields, in which it is not so uncommon to find outstanding “poly-disciplinary” artists, to name just Michelangelo, Leonardo da Vinci, Stanisław Wyspiański and Witkacy. We have doubts that knowing Witkacy's biography and his childhood and adolescence in the specific cultural and artistic environment of Zakopane, analyzing his early artistic or literary works, one could not,

as Baer wants, predict the later development of his creative abilities in such diverse fields as painting, photography, philosophy, drama?

American researchers who support the specificity theory are unaware of the achievements of their fellow Polish scholars, such as Józef Koźielecki, who was not only a psychologist but also an author of short stories and novels<sup>1</sup>, or Edmund Wnuk-Lipiński, a sociologist who wrote many publications on the sociology of leisure and culture, as well as science fiction novels<sup>2</sup>.

When proponents of the specificity thesis give examples of the uniqueness of creative abilities in multiple fields in the same person, they typically cite examples of geniuses, of which there have been few in the history of art or science (favorites include Johann Wolfgang von Goethe, Michelangelo, and Leonardo da Vinci). They do not, however, identify artists of the professional or master level, who were innovative in a wide range of fields and were often geographically dispersed.

Studies in other directions – biographical, case studies, narrative, autoethnographic and those using mixed-methods and art-based approaches – provide data that contradict domain-specificity theory. This is because they take into account not the results of several-minute creativity tests, in which one has to put together a collage or write a haiku, or standardized techniques for assessing creations, but analyze the authentic creative achievements of the people under study – actual creativity. And then it turns out that cases of creative people, sometimes outstandingly creative in very different fields, are not as rare as Baer's theory predicts.

This empirical fact is well illustrated by the case of a creative person in various fields, which we presented here.

## **Crystallized general creativity – an individual case study**

The study briefly mentioned herein was conducted adhering to the assumptions of an individual case study within the creative sciences, specifically an instrumental descriptive study. Our focus lies on the diverse creative endeavors pursued by a particular person. Our investigation involved a reconstruction of the context in which she engaged in multidomain creative activities. Consequently, we addressed the subsequent research inquiries: What are the origins of multidomain creative activities? How does the creative process unfold at the intersection of multiple creative domains? In what social contexts does multidomain creativity manifest itself? The purpose of our research is to provide a detailed description of the phenomenon under study – general creativity. This is served by triangulation of qualitative methods of collecting information by means of: a partially structured interview with the creator (see the list of dispositions in the appendix to the article), analysis of documents available on the Internet, consideration of creative products only as an exemplification of creati-

---

<sup>1</sup> See Koźielecki 1979; 2002.

<sup>2</sup> See Wnuk-Lipiński 1979; 1988; 1989.

ve activities undertaken (see Stake 2009; Modrzejewska-Świgulska 2014; Yin 2015; Chmielińska 2017; Okraj 2019; Chmielińska A., Modrzejewska-Świgulska 2020).

Scientific inquiry extends beyond the confines of the laboratory, as researchers immerse themselves in their chosen subjects, seeking validation in the world around them. In our midst, we encounter individuals who excel in diverse domains – a physicist, a dancer, a skilled draftsman and painter, a writer nominated for the Nike Award, a researcher, a literary expert, and an amateur artist. The spouse of one of the authors, Jacek Świgulski, a champion in Polish track cycling, is a respected local artist who is actively engaged in promoting and teaching art. Apart from his artistic pursuits, he also delves into culinary experiments, meticulously documenting over 70 culinary creations in his *journal of flavors*. This narrative sheds light on the concept of crystallized creativity, exemplified by the multifaceted endeavors of a researcher and artist, esteemed in scientific and literary circles alike. The selection of Urszula Zajązkowska as the focal point of this discussion is based on her tangible accomplishments and accolades in both scientific and artistic realms.

The portrait of Urszula Zajązkowska presented here was based on an analysis of the following materials:

- professional biographies included in the researcher’s publications and information found on the Internet (see Table 1);
- interviews, lectures and online videos featuring the researcher-artist (see Table 1);
- a thematic online interview conducted by Monika Modrzejewska-Świgulska, based on a list of directives, in September 2023 (see appendix to the article), from which quotations hereafter in the text are denoted as WUZ;
- a reading of the essay *Patyki, badyle* [Sticks, stalks] (2019) and the poetry volume *Piach* [Sand] (2019) by Urszula Zajązkowska.

Urszula Zajązkowska is a botanist, researcher, poet, visual artist, musician, a graduate of the Faculty of Forestry at the Warsaw University of Life Sciences and the Academy of Film and Television, majoring in editing, and a professor at the Independent Department of Forest Botany at the Warsaw University of Life Sciences (see Table 1). When asked by Adam Poprawa of the University of Wrocław: “Who do you think you are?”, Urszula Zajązkowska stated:

A savage. I consider myself a person who is bothered by everything and everything is in excess, and who seeks refuge in various forms, precisely in creativity and at the same time produces wildly. That’s the kind of person I feel. [...] and at the same time I feel best in the forest and the library (VII World Congress on Polish Studies 2021).

The presented description of Urszula Zajązkowska’s creative activity consists of two parts – a table of achievements and an attempt to refer to her statements from interviews, including the one conducted for this article. In the table below, we list the fields of creative activity of the researcher-poet, along with the products attributed to them. We also include information about achievements and awards for scientific and artistic activity (see Table 1).

Table 1. Areas and examples of creative activity of Urszula Zajączkowska

Areas of creative activity	Products within the field	Achievements and awards
Science – botany	<ul style="list-style-type: none"> <li>• research on growth, anatomy, movement and death of plants, their aerodynamics and biomechanics</li> <li>• articles, research projects</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2004: Ph.D. – based on the dissertation <i>Regeneration of the stem of Scots pine (Pinus sylvestris L.) after injury</i></li> <li>• 2017: habilitation in the specialty of forest botany on the basis of the dissertation <i>Formation of reaction wood during gravitropic response of trunks of young trees of common spruce Picea abies (L.)</i></li> <li>• 2016, 2017: individual award of the third level of His Magnificence Rector of SGGW for scientific achievements</li> <li>• 2018: individual award of second level of HM Rector of SGGW for scientific achievements</li> <li>• 2017: Bronze Medal for Long Service, Award of the President of the Republic of Poland</li> </ul>
Literature	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Poetry</b> – books of poetry <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Atomy</i> [Atoms] (2014)</li> <li>– <i>Minimum</i> (2017)</li> <li>– <i>Piach</i> [Sand] (2020)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• the book of poetry <i>Atomy</i> nominated for the Wrocław Silesius Poetry Prize, won an honorable mention of the 11th National Literary Contest “Złoty Środek Poezji” [Golden Mean of Poetry] (2015), for the best debut book of poetry of 2014</li> <li>• <i>Minimum</i> nominated for Silesius and for the K. I. Gałczyński Award, awarded with the Kościelski Award</li> <li>• “New Books” award for the book of poetry <i>Piach</i></li> <li>• Urszula Zajączkowska was promoted by the Book Institute as part of the New Books from Poland 2020 campaign<sup>3</sup></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Essay</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Patyki, badyle</i> (2019), published by Marginesy</li> <li>– columns published in the magazine “dwutygodnik.com” and in the quarterly magazine “Przekrój”</li> <li>– afterword to the book <i>The Origins of Woman</i> (2023) by E. Morgan, “Other Constellations” series, in which readings recommended by Olga Tokarczuk are published</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Patyki, badyle</i> – the book won the Golden Rose Award of “New Books” and the Festival of Science and the Gdynia 2020 Literary Award in the essay category</li> <li>• Polityka’s Passport nomination for <i>Patyki, badyle</i></li> <li>• nomination for the Witold Gombrowicz Award for <i>Patyki, badyle</i></li> </ul>

<sup>3</sup> See *Rozmowa z Urszulą Zajączkowską* [Conversation with Urszula Zajączkowska] (2020).

Areas of creative activity	Products within the field	Achievements and awards
Film	<b>Experimental film</b> <i>Metamorphosis of Plants</i> (2016) created with inspiration from J. W. Goethe's work of the same title	<ul style="list-style-type: none"> <li>the film won the SCINEMA International Science Film Festival in the category of best experimental film/animation</li> <li>was also awarded at the Miami Festival of Light</li> </ul>
Visual arts, music	group <b>art project</b> <i>Cambium Killers</i> – this is an objection to the point system of evaluation in science	<ul style="list-style-type: none"> <li>numerous congratulatory posts posted on the site by scientists and visual artists (see <i>Cambium killers project</i>)</li> </ul>
Dissemination and animation of culture and science	<ul style="list-style-type: none"> <li>originator and curator of the <i>Znaczenia</i> [Meanings] Literary Festival, first edition - September 2021, Wołomin</li> <li>"<i>Znaczenia</i> Festival is built around one book. [...] Unlike most awards, in this case the most important criterion for selecting a book will be its ability to initiate discussion, stimulate action and bring people together" (<a href="https://znaczenia.pl">https://znaczenia.pl</a>)</li> <li>originator and founder of the popular science website <a href="http://botanik.pl">botanik.pl</a></li> <li>columns, lectures on botany, ecology (available online)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>in 2022 and 2023, further editions of the festival were held, so it is already a permanent part of the cultural map of Wołomin, and the festival's chapter includes recognized Polish writers</li> </ul>

Sources: Zajączkowska (2015; 2019; 2020; 2022a; 2022b), *VII Światowy Kongres Polonistów* (2021), *Rozmowa z Urszulą Zajączkowską* (2020), *Festiwal Literacki „Znaczenia”* (2023), <https://znaczenia.pl/> (access: 09.2023), (2023), Wikipedia (2023), SGGW (n.d.), *Nagroda im. Wisławy Szymborskiej* (2020).

## Creative „marriages” of Urszula Zajączkowska

In an interview, when asked which of the creative fields she would indicate as a priority, Urszula Zajączkowska states that she cannot answer unequivocally, because it is a “marriage of two perspectives – literature and science” (*Rozmowa... 2020*)<sup>4</sup>. Piotr Szewc, editor of the poetry and prose section of *New Books*, comments on this “marriage” of the author of *Piach* as follows:

<sup>4</sup> Vladimir Nabokov, best known as a writer of novels and short prose forms, was also a lepidopterologist, an expert, researcher and collector of rare butterfly specimens, author of new classifications of these insects and many scientific articles.

Urszula Zajączkowska uniquely combines [emphasis K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska] in her works a deeply humanistic message with the natural world, which she knows as a botanist. Plants, animals, creations of nature appear in her poetry endowed with subjectivity, equal in their existence with human life and organically united with it. (*Rozmowa...* 2020).

According to Urszula Zajączkowska, scientific and literary perspectives can interact and complement each other; she says in a conversation with SGGW Main Library Director Wojciech Woźniak: “it is possible to combine what seemingly cannot be combined” (Zajączkowska 2022a). In our opinion, these two perspectives feed into each other, that is, they form this “marriage” of two perspectives/languages<sup>5</sup>. The same theme also surfaces in the interview for our study:

The language of science makes it possible to organize the chaos of thoughts, but this is not enough for me, I need other languages to describe the world, words and sounds and images, and they are still imperfect to capture the essence and beauty of the natural world (WUZ).

The Narrator further adds:

Science helps calm you down when you realize that there are billions of atoms in a scrap of hair, a fingernail, which used to be air, a leaf, a dog’s hair. This brings a sense of peace, gentleness, openness to what is happening in nature, and awe of its primordial essence. Anyway, this feeling can be drawn from both science and literature.

The language of science is concrete, it is simple, and this is its advantage. Poetic language, in contrast, is non-quantifiable, its intuitiveness allows you to tell what cannot be contained in the language of science. Poetry, essay writing, all forms of creativity are intuitive, they give a chance to touch another reality, to express delight. Poetic language allows one to follow intuition, to pose seemingly naive questions that can become the beginning of discovering the mystery of the plant world, to delight in something seemingly obvious (WUZ).

She further explains:

Thanks to poetry, I trust my impressions more, allow myself to get emotional about science, and reach for topics out of ‘love’ for nature, curiosity and passion. When I start to get bored, I experiment with new research topics, but also new literary forms (WUZ).

---

<sup>5</sup> It is worth citing here the book by Alina Motycka, who titles one of the subsections – “Is science the work of reason?” In it, the author describes the situation of natural science, for which physics was the basic science, the changes that occurred in 20th century science shook “the Newtonian paradigm of classical physics, which was in force in natural science. [...] Nevertheless, the outlining contours of the new paradigm and the role in it of the biological sciences still remain on the far horizon of expectations in this regard” (Motycka 2005: 241). We think that Urszula Zajączkowska’s perspective on the practice of botany fits into the new paradigm in the biological sciences.

Thus, the creative “marriage” allows for “concrete in poetry,”<sup>6</sup> or “looking for something strong and real when writing columns,” helps “clarify poetic utterance, provides themes and simplifies thoughts” (Zajączkowska 2022). In research, on the other hand, thinking in literature, in poetry, according to Urszula Zajączkowska, gives courage to experiment with new topics and research questions (“I have never repeated research”) and to get bored (“Boredom is the key to creative exploration”) (Zajączkowska 2022), to follow intuition and to open up to the ambiguity and unknowability of the world:

When I don't get answers in my research, I'm even glad, because it's as if I haven't touched the foreboding mystery of the world<sup>7</sup> (WUZ).

It seems that what motivates reaching out and combining different languages is the delight in the mysteriousness and beauty of the world. This is what Urszula Zajączkowska says about it:

When it gets to me to how much beauty surrounds us, the language of science is no longer enough (VII World Congress of Polish Studies 2021).

Similarly, Olga Tokarczuk in *The Tender Narrator*, when she writes about her motivations for writing, invokes Orwell's term – “aesthetic enthusiasm.”

If I understand it correctly [the term is aesthetic enthusiasm, added by K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Swigulska] – states the Nobel laureate – it is about a kind of inner stirring caused by the order of the world, by what we call beauty and harmony. The aesthetic experience is sometimes so powerful and overwhelming that it demands the expression of something seemingly impossible - to match it with words and express this experience (Tokarczuk 2020: 130).

Is it precisely “aesthetic enthusiasm” that motivates Zajączkowska to search for a language that would capture “the extraordinary complexity of the surrounding world” (WUZ), as she puts it? She stresses that “science should sensitize itself to listening to other languages” (WUZ). Is this why the researcher combines scientific and poetic thinking, to expand her language of describing what surrounds her? Perhaps it is the awe, the curiosity about the world, that is the force that imbues the researcher-poet's work, that is the core of the successful activities she undertakes in various creative fields. When asked about the base ability for her creative activity in various fields, she considers such a synthesis of curiosity, wonder and awe of the surrounding natural

---

<sup>6</sup> As in the opening poem of the poetry collection *Piach* [Sand], we would call this a concrete metaphor: “I don't want to get up on these two legs at last, when I'm all snazzy in bed, weeping, dawdling, flattening myself, pomegranate cowering and nothing” (Zajączkowska 2019: 5).

<sup>7</sup> In the common avenue of scientific consciousness, we have an ingrained belief in the power of formalized and analytical naturalistic research, which we do not dispute. However – is this enough? Such thinking is still accompanied by the myth of the objectivity of laboratory research – and yet behind the microscope is a human being with emotions, experiences and desires. We are convinced that this paradigm of doing science is no longer enough. As Urszula Zajączkowska says, it is time to use other languages as well, perhaps precisely the intuitive language of poetry (cf. Motycka 2005) or even the unconscious and magical thinking (Motycka 1998).

world and the need to observe its beauty. In *Patyki, badyle* (Zajączkowska 2019), this curiosity and admiration, among other things, take the form of numerous questions, which are an expression of both scientific and poetic sensitivity:

I find it amazing how water flows silently through plants (Zajączkowska 2019: 26).

Why do the buds in the chestnut tree have such sharply pointed stems, sitting atop gently flowing, smooth branches? Why do the leaves mimic the shape of a human hand, yet when they come together to form the crown, they lose their resemblance to a human? How many lines, curves, and tangents are needed to capture the essence of the shape of one? How can we appreciate the dynamic growth and change of a tree as it experiences a multitude of events throughout its life? (Zajączkowska 2019: 54)

Urszula Zajączkowska considers as a “natural” ability the need to record her observations in words, which finds an outlet in both scientific and literary activity.

So, answering one of the questions of our exploration, we answer that curiosity about the world and literary abilities can be considered as base competencies for the work of the researcher-poet.

I admit that since I was a child – recalls Urszula Zajączkowska – I used to sit under the quilt and describe what was happening around me, what I heard and what I saw. I think that curiosity, the world, my mobility, climbing trees and writing are natural for me, it came easily to me. So I write and explore nature (WUZ).

The narrator identified as additional predispositions that enable her to speak in the languages of different fields:

- confidence in one’s own understanding of the world, and consequently ease in dealing with criticism: “back in school I didn’t worry about critical opinions, that’s probably why I easily endure academic failures, rejected texts, and there are about 80% of them.”
- life energy to take on new challenges and hardworking,
- creative imagination and fantasy.

Not insignificant for the development of interests, choice of studies and literary abilities, is the family context. Urszula Zajączkowska’s parents have a strict education, her mother was gifted with “sensitivity to the written word” and is the first reader of her texts. Her grandmother, on the other hand, was a poet, and described her war experiences in her poems.

“Mirage” in Urszula Zajączkowska’s work is not only about combining poetic and scientific language, rather, we can speak of a general ability to combine, to creatively combine, to juxtapose different perspectives, languages, fields of creativity. We can also see it in:

- applying the film method to the study of plant kinetics,
- creation of experimental films using the effects of laboratory research on observation of the plant world,



- an art project in the field of visual arts and music, which is a critique of the point system of evaluating academics, this project combines word, image and music performed by Urszula Zajączkowska,
- ongoing research in collaboration with various academic communities,
- the search for similarities between playing the flute and riding a motorcycle, which Urszula Zajączkowska believes develops her concentration and attention<sup>8</sup>.

## Summaries and questions for further research. A third way?

Arguably, the ability to combine opposites allows creative activity at the intersection of different fields, as evidenced by the case study of a multidisciplinary artist we presented in a brief manner. This proficiency can be considered an important ability to reconcile what is metaphorical, fanciful, imaginary, intuitive with what is explicit, precise, quantifiable and strict. To put it more precisely: two in one – metaphorical thinking plus analytical thinking. According to Temple Grandin (2023), we learn about the world not only through language, but through images, and both cognitions can be very revealing and rich. Although in school we are mainly exercised in the former language. We wonder: do multidomain creators such as Urszula Zajączkowska, in order to better understand the world, solve cognitive problems and answer open questions in the strict sense, freely combine verbal, sequential, linear thinking with visual, pictorial, metaphorical thinking? Is the consequence of this skill (ability) of creative combination an intensified need to search for adequate, expanded language to describe one's experiences and to undertake creative activity in various domains of creativity? We think these are pertinent questions for further research, especially since one of the leading researchers of creativity, Dean Simonton (2017), recognizes the ability to create new combinations (generating of new combinations) as common to different domains of creativity.

This, as well as other individual case studies we have done (Chmielińska, Modrzejewska-Świgulska 2020; 2021; Modrzejewska-Świgulska 2014; 2018; 2019; Okraj, Modrzejewska-Świgulska 2018; Szmids 1999; Szmids, Modrzejewska-Świgulska 2020; 2021), authorize us to formulate several conclusions, which we hope have heuristic value and can inspire further research. Here are the most important of them:

- We recognize that certain cognitive and creative expressive abilities are specific to a particular field of creativity: for example, verbal expressive fluency, the ability to create linocuts, the ability to construct spatial sculpture, or the ability to create dance arrangements. However, we think that many abilities, but also traits and characteristics of the creative personality, are of a general nature, being able to materialize in the most diverse fields. Such qualities (character traits, mental abilities) include: open-mindedness, cognitive curiosity and the ability to discov-

---

<sup>8</sup> We realize that it is difficult to cover such a variety of creative activity in a few pages, something always escapes, goes unnoticed by researchers.

er important questions (questioning thinking), love of novelty, non-conformism, originality of thinking, delight in the complexity of the world, persistence and fierceness. These can be considered the core of creativity in its various, often very distant fields. The case of the creator we presented demonstrates yet another “core” ability - to synthesize (combine) two different materials, languages or matter into an original whole.

- These qualities (traits, abilities, skills) make it possible to speak of a person as creative, and of creativity as a lifelong or even lifewide attitude. If we concede John Baer’s point, the consequence is a pedagogical postulate not to organize general creativity training and classes to stimulate general creative abilities, but only specialized exercises to improve the ability to make collages from colored paper or create advertising slogans for lactose-free milk. Teaching basic but general creative skills needs to be suspended.
- “Moreover, heuristics are pointless! It doesn’t make sense to create new, general heuristic methods for solving a variety of divergent problems that come from different fields. Such programs as “Odyssey of the Mind” are devoid of pedagogical value! Moreover, general education is irrational!” (Szmidt 2017: 175).

Perhaps John Baer and his colleagues have a point, which is substantiated by some empirical findings which show that statistically speaking, creative abilities at the highest level tend to be found in one or a few similar domains (e.g., using verbal or pictorial material), while average abilities tend to be found in a wide variety of domains. This thesis provides the impetus for the so-called hybrid theory, which assumes that “creativity requires both general, that is, domain-unspecific, and specific creative abilities” (Gralewski 2022: 76). This theory is seconded by the developmental approach, according to which “the contribution and importance of specific creative abilities to a person’s creative achievements increases as the person moves to higher and higher levels of creativity, that is, as he or she gradually engages in a particular creative field” (Gralewski 2022: 76). Simply put – the more outstanding the creativity, the more specific abilities and competencies involved. Both theories are meant to provide a “third way” in the dispute between proponents of the specificity and generality of creative abilities.

We express our conviction that creativity viewed (described, studied, stimulated) as a general characteristic makes sense! Treating it in this way prevents extreme tendencies that reduce creativity to atomized empirical categories (e.g., “conceptual cores,” “categorization of words,” to five, six or seven main factors or cognitive operations). Using it in a general sense still allows the study of creative people and their creations in different, rich and broad biographical, social, cultural and individual contexts, as called for by contemporary researchers (Glăveanu 2023). It does not reduce the study of this phenomenon to three-minute tests in which creators are expected to write a three-word poem about a rose, arrange a collage from ten circles, or solve a mathematical task that has the character of a cognitive trap.

We also see a certain inconsistency in the domain-specificity position. While conducting research and emphasizing, in our opinion excessively, the weak connec-

tion between creative abilities in different domains, Baer – moving to pedagogical positions – at the same time appeals:

To improve children’s creative thinking skills in general, we need to focus on a wide range of different skills, often domain-specific [...]. It is important that activities aimed at educating, promoting and developing creativity come from the broadest possible range of disciplines (Baer 2012a: 57).

To what end?

To the supporters of the theory of the specificity of creative abilities, in addition to the heroine of this text – Professor Urszula Zajączkowska, we can finally point to the example of their colleague, a well-known researcher of creativity, author of seventeen books and one hundred and twenty scientific articles in the field of psychology and pedagogy of creativity – Keith Sawyer. He is at the same time a designer of computer games, a manager of tech companies, a professor of creativity science and for forty years a jazz pianist. Is Professor Sawyer a single-domain or multi-domain creator?

## Bibliography

- Amabile T. M. (1996) *Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity*, Boulder, Westview Press.
- Baer J. (1993) *Divergent Thinking and Creativity: A Task-Specific Approach*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Baer J. (1998) *Case for Domain Specificity of Creativity*, “Creativity Research Journal”, no. 11, vol. 2, pp. 23–39, [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1102\\_7](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1102_7).
- Baer J. (2010) *Is Creativity Domain Specific?* in: *The Cambridge Handbook of Creativity*, J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (eds.), New York, Cambridge University Press, pp. 321–341, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.021>.
- Baer J. (2012a) *Domain Specificity of Creativity: Implications for Early Education* in: *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*, O. Saracho (ed.), Charlotte, Information Age Publishing, pp. 45–62.
- Baer J. (2012b) *Domain Specificity and the Limits of Creativity*, “Journal of Creative Behavior”, no. 46, pp.16–29, <https://doi.org/10.1002/jocb.002>.
- Baer J., Kaufman J. C. (2012) *Being Creative Inside and Outside the Classroom. How to Boost Your Students’ Creativity – and Your Own*, Rotterdam, Sense Publishers, <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-840-7>.
- Chmielińska A. (2017) *Dynamika transgresji twórczych. Studia przypadków pedagogów*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Chmielińska A., Modrzejewska-Świgulska M. (2020) *W stronę samorealizacji. Re-decyzje życiowe kobiet*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Chmielińska A., Modrzejewska-Świgulska M. (2021) *Spreading one’s Wings, Milestones, Deus ex Machina: Self-creation as a Process of Changing Your Life with the Examples of Narrations Provided by Women*, “Creativity. Theories – Research – Application”, no. 8, vol. 2, pp. 67–84, <https://doi.org/10.2478/ctra-2021-0018>.

- Glăveanu V. (2023) *Kreatywność. Krótkie wprowadzenie*, trans. T. Tesznar, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gralewski J. (2022) *Niedostrzegana kreatywność. Trafność ocen kreatywności uczniów dokonywanych przez nauczycieli liceów i jej uwarunkowania*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Grandin T. (2023) *Piękne umysły. Jak ludzie myślący obrazami, wzorami i abstrakcjami postrzegają świat*, trans. T. Chawziuk, Kraków, Copernicus Center Press.
- Hollinger M., Glăveanu V., Kaufman J. C., Baer J. (2017) *Taking a Prospective Look at Creativity Domains* in: *The Cambridge Handbook of Creativity Across Domains*, J. C. Kaufman, V. Glăveanu, J. Baer (eds.), New York, Cambridge University Press, pp. 635–642, <https://doi.org/10.1017/9781316274385.035>.
- Kaufman J. C. (2011) *Kreatywność*, trans. M. Godyń, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kaufman J. C., Glăveanu V., Baer J. (2017) *Creativity Across Different Domains: An Expansive Approach* in: *The Cambridge Handbook of Creativity Across Domains*, J. C. Kaufman, V. Glăveanu, J. Baer (eds.), New York, Cambridge University Press, pp. 3–8, <https://doi.org/10.1017/9781316274385.001>.
- Kozielecki J. (1979) *Smutek spełnionych baśni*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Kozielecki J. (2002) *Stary Wachman. Opowieść o godności*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Modrzejewska-Świgulska M. (2014) *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Modrzejewska-Świgulska M. (2018) *Professional Competences. Reconstruction of the Opinions of Polish Female Directors*, “Creativity. Theories – Research – Applications”, no. 1(5), pp. 72–83, <https://doi.org/10.1515/ctra-2018-0005>.
- Modrzejewska-Świgulska M. (2019) „*I nie powiem, żeby to były jakieś takie spotkania z Mistrzami*”: relacje z innymi przedstawicielami dziedziny a rozwój zawodowy w narracjach polskich reżyserek, “Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 8(1), pp. 221–240, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.08.14>.
- Motycka A. (1998) *Nauka a nieświadomość. Filozofia nauki wobec kontekstu tworzenia*, Wrocław, „Leopoldinum”.
- Motycka A. (2005) *Rozum i intuicja w nauce: zbiór rozpraw i szkiców filozoficznych*, Warszawa, „Eneteia” Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Okraj Z. (2019) *Bez szablonu. Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Okraj Z., Modrzejewska-Świgulska M. (2018) *Jedna teoria – dwie inspiracje badawcze. Relacje z badań prowadzonych z wykorzystaniem podejścia teoretyczno-metodologicznego Howarda E. Grubera*, “Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 7(2), pp. 159–170, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.07.08>.
- Stake R. E. (2009) *Jakościowe studium przypadku* in: *Metody badań jakościowych*, vol. 2, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.), trans. M. Sałkowska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, pp. 623–654.
- Simonton D. K. (2010) *Geniusz*, trans. M. Godyń, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Simonton D. K. (2017) *Domain-General Creativity: On Generating Original, Useful, and Surprising Combinations* in: *The Cambridge Handbook of Creativity Across Domains*, J. C. Kaufman,

- V. Glăveanu, J. Baer (eds.), New York, Cambridge University Press, pp. 41–63, <https://doi.org/10.1017/9781316274385.004>.
- Szmidt K. J. (1999) *Problem tworzenia nowej strategii badawczej w pedagogice społecznej na przykładzie studium życia wybitnych mieszkańców Zakopanego i Podhala w: Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*, vol. 2, E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki (eds.), Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 280–295.
- Szmidt K. J. (2010) *ABC kreatywności*, Warszawa, Difin.
- Szmidt K. J. (2013) *Pedagogika twórczości*, wyd. II, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K. J. (2017) *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt K. J. (2020) *Together or Separately: Dilemmas of Group Work in Professional Creativity*. "Creativity: Theories – Research – Application", no. 7(1), pp. 1–27, <https://doi.org/10.2478/ctra-2020-0001>.
- Szmidt K. J. (2023) *Kreatywność na 33 sposoby. Odkryj swój twórczy potencjał*, Gliwice, Wydawnictwo Helion.
- Szmidt K. J., Modrzejewska-Świgulska M. (2021) *Kreatywność w czasach zarazy: od twórczej produktywności do wycofania in: Kultura i twórczość w czasach zarazy. Doświadczenie pandemii a aktywność artystyczna z punktu widzenia twórcy i odbiorcy*, M. Sasin (ed.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 13–43, <https://doi.org/10.18778/8220-469-8.02>.
- Tokarczuk O. (2020) *Czuły narrator*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Wnuk-Lipiński E. (1979) *Wir pamięci*, Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Wnuk-Lipiński E. (1988) *Rozpad połowiczny*, Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Wnuk-Lipiński E. (1989) *Mord założycielski*, Warszawa, Wydawnictwo Iskry.
- Yin R. (2015) *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, trans. J. Gilewicz Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zajączkowska U. (2019) *Patyki, badyle*, Warszawa, Wydawnictwo Marginesy.
- Zajączkowska U. (2020) *Piach*, Wrocław, Wydawnictwo Warstwy.

## Online sources

- Andrzej Dragan. Photography & Film*, <https://andrzejdragan.com/> (access: 09.2023).
- Cambium killers project*, <http://cambiumkillers.pl/komentarze.html> (access: 09.2023).
- Festiwal Literacki „Znaczenia” (2023)*, <https://znaczenia.pl/> (access: 09.2023).
- Keith Sawyer. Creativity, collaboration, and learning*, <https://keithsawyer.com/bio/> (access 09.2023).
- Nagroda im. Wisławy Szymborskiej (2020)*, <https://nagrodaszymborskiej.pl/nominowani-2020/> (access 09.2023).
- Rozmowa z Urszulą Zajączkowską (2020)*, <https://instytutksiazki.pl/aktualnosci,2,urszula-zajaczkowska-laureatka-nagrody-nowych-ksiazek-za-rok-2021,7130.html> (access 09.2023).
- SGGW: *Urszula Zajączkowska*, <https://bw.sggw.edu.pl/info.seam?id=WULSff17b1dad-30640caa2c39a3e99f4d043&affil=&lang=pl> (access 09.2023).
- VII Światowy Kongres Polonistów (2021)*, <https://www.youtube.com/watch?v=4vw02HYFz8> (access 09.2023).
- Wikipedia: *Urszula Zajączkowska (2023)*, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Urszula\\_Zajaczkowska](https://pl.wikipedia.org/wiki/Urszula_Zajaczkowska) (access 09.2023).

- Zajączkowska U. (2015) *Cambium killers Project*, <https://cambiumkillers.pl> (access 09.2023).  
 Zajączkowska U. (2022a) *Druga Strona*, <https://www.youtube.com/watch?v=326JD5IsS8E> (access 09.2023).  
 Zajączkowska U. (2022b) *Plants' Spaces*, <https://www.youtube.com/watch?v=cNmsrzZ0ijI> (access 09.2023).

## Appendix

Table 2. Stages and directives for a semi-structured interview with Urszula Zajączkowska (WUZ)

General structure of the interview	Directives for the various stages of the interview
Stage 1. areas of creativity and their sources	1. fields of creativity practiced by the creator 2. the field considered a priority by the creator 3. the most important circumstances/events, people met relevant to the field of science/art practiced 4. currently the most important field recognized by the creator 5. history of “discovery” / interest in other fields 6. cultivation of a variety of fields of art in the opinion of the creator: <ul style="list-style-type: none"> <li>– importance of practicing one field over another</li> <li>– difficulties associated with creating in more than one field</li> <li>– benefits associated with creating in more than one field</li> <li>– environmental factors that help to create in several fields simultaneously</li> <li>– the way of working / organization of work important for reconciling different fields</li> </ul>
Stage 2. creator’s resources to deal with diverse fields	1. predispositions, abilities, talents that make it possible to deal with a variety of fields 2. competence, knowledge, skills that help to create in two or more creative fields that differ significantly from each other 3. core of creativity / the most essential qualities that make it possible to master diverse fields
Final stage 3. sending the study/portrait of the creator (communicative validation)	1. corrections by the creator

Source: own research.

## About the Authors

Krzysztof J. Szmidt – professor of social sciences at the University of Lodz, head of the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity. Member of the Art Pedagogy Section of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences. Author of many scientific and educational works in the field of creativity and cultural education, including the first academic textbook in Poland, *Pedagogy of Creativity* (2007; 2013). Co-author of textbooks for the lessons of creativity *Order and Adventure*, *Elements* and the “iconic” integrated education project *Adventure with the class* (WSiP). Author of the original concept of help in creating – creativity training (Explorations – Combinations – Transformations), supervisor of creativity training of the Polish Creativity Association, author of innovative textbooks for creativity training. Nobel Prize winner Olga Tokarczuk was a participant in his creative training. The tutor of the Primary School “Pracownia” in Łódź, which implements the model of a creative school. His recent publications include: *Educational conditions for the development of creativity* (2017, Łódź, UŁ Publishing House), *ABC of creativity. Continuations* (2019, Warszawa, Difin; the first volume, *ABC of creativity*, was published in 2010), *Questioning Thinking. Theory and education* (co-author: E. Płóciennik, 2020, Łódź, UŁ Publishing House). The creator and scientific director of the *Education for Wisdom* book series (UŁ Publishing House), and a promoter of positive pedagogy.

Monika Modrzejewska-Świgulska – doctor of humanities in the field of pedagogy, assistant professor at the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity at the University of Lodz. Her research interests concern the pedagogy of creativity, professional creativity, qualitative research. Author of the books: *Everyday creativity in narratives educators* (2015), *Towards self-realization. Women’s life re-decisions* (with A. Chmielińska, 2021).

Krzysztof J. Szmidt – pedagog, profesor nauk społecznych i profesor zwyczajny UŁ, kierownik Katedry Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości. Członek Sekcji Pedagogiki Sztuki Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Autor wielu prac naukowych i metodycznych z zakresu wychowania do kreatywności i edukacji kulturalnej, w tym pierwszego w Polsce podręcznika akademickiego *Pedagogika twórczości* (2007; 2013). Współautor podręczników do lekcji twórczości *Porządek i Przygoda*, *Żywioły* oraz „kultowego” już projektu kształcenia zintegrowanego *Przygoda z klasą* (WSiP). Autor oryginalnej koncepcji pomocy w tworzeniu – treningu kreatywności (Eksploracje – Kombinacje – Transformacje), supervisor treningu twórczości Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, autor innowacyjnych podręczników do treningu kreatywności. Uczestniczką prowadzonego przez niego treningu twórczości była noblistka Olga Tokarczuk. Opiekun naukowy Szkoły Podstawowej „Pracownia” w Łodzi, realizującej model szkoły twórczej. Jego ostatnie książki to: *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności* (2017, Łódź, Wydawnictwo UŁ), *ABC kreatywności. Kontynuacje* (2019, Warszawa, Difin) (pierwszy tom ABC kreatywności ukazał się w 2010 r.), *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie* (współaut. E. Płóciennik, 2020, Łódź, Wydawnictwo UŁ). Pomyśłodawca i kierownik naukowy serii wydawniczej *Edukacja dla mądrości* (Wydawnictwo UŁ) oraz propagator pedagogiki pozytywnej.

Monika Modrzejewska-Świgulska – pedagog, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą pedagogiki twórczości, twórczości profesjonalnej, badań jakościowych. Autorka książek: *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów* (2015), *W stronę samorealizacji. Re-decyzje życiowe kobiet* (z A. Chmielińska 2021).



Agnieszka Janiszewska\* 

## Zjawisko „przymusu tworzenia” artystów a gratyfikacja potrzeb niższego rzędu i samorealizacji w odniesieniu do klasycznej teorii hierarchii potrzeb Abrahama Maslowa

### Abstrakt

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań nad zjawiskiem „przymusu tworzenia” u artystów w kontekście klasycznej teorii hierarchii potrzeb Abrahama Maslowa (1995b). Badania miały charakter eksploracyjny i jakościowy, a ich celem było opracowanie charakterystyki wspomnianego zjawiska oraz rozpoznanie jego znaczenia dla procesu samorealizacji badanych jednostek. W publikacji koncentruję się na aspekcie analiz empirycznych, które dotyczyły związku przymusu tworzenia z samorealizacją, oraz doświadczanych przez artystów konfliktów między zaspokojeniem przymusu tworzenia a potrzebami niższego rzędu (w szczególności potrzeby bezpieczeństwa materialnego, przynależności i miłości).

**Słowa kluczowe:** potrzeba tworzenia, przymus tworzenia, samorealizacja, teoria hierarchii potrzeb Abrahama Maslowa.

### Artists' Compulsion to Create and the Gratification of the Lower-Level Needs and the Self-Actualization Need in Relation to Abraham Maslow's Theory of the Hierarchy of Needs

#### Abstract

The article presents the results of research on the phenomenon of artists' *compulsion to create* in the context of the classic theory of the hierarchy of needs introduced by Abraham Maslow (1995b). The research study was exploratory and qualitative in nature, and its aim was to develop the characteristics of the mentioned phenomenon and

---

\* Uniwersytet Łódzki  
Artykuł otrzymano: 1.10.2023; akceptacja: 21.12.2023.



to recognize its importance for the process of self-actualization among research participants. In the publication, I focus on the aspect of empirical analyses which concerned the relation between the compulsion to create and self-actualization, as well as the conflicts between gratification of the compulsion to create and lower-level needs (in particular the need for material security, belonging, and love) experienced by artists.

**Keywords:** the need to create, compulsion to create, self-actualization, Abraham Maslow's theory of the hierarchy of needs.

Muzyk musi zajmować się muzyką, malarz musi malować,  
poeta pisać, jeżeli ma pozostawać w zgodzie z samym sobą.  
Człowiek musi być, czym może być.

Maslow (1995b: 265).

## **Potrzeba tworzenia i samorealizacji vs. potrzeby niższego rzędu – kontekst teoretyczny analiz**

Niewątpliwie wymienić by można bardzo wiele możliwych pobudek podejmowania przez jednostkę aktów twórczych, gdyż – na co wskazuje Irena Pufal-Struzik (2006: 48) – „aktywność twórcza jest uwarunkowana polimotywacyjnie”. Analizując wybrane klasyfikacje potrzeb człowieka, wnioskować można natomiast, że potrzeba tworzenia szczególnie często kojarzona jest z potrzebami uznawanymi za wyższe, czyli tymi związanymi z rozwojem osobowości, do których należą zwłaszcza: potrzeba wzrostu, rozwoju, autoekspresji, samorealizacji i autokreacji (Kaufman 2020; Kocowski 1982; Maslow 1995a; 2006; Obuchowski 2000). Związek potrzeby tworzenia z samorealizacją szczególnie często akcentowany jest przez przedstawicieli nurtu humanistycznego (Cudowska 2004; 2017). W ujęciu Abrahama Maslowa (1995a; 1971; 1986; 2006) kategorie twórczości i samorealizacji są uznawane za tożsame, gdyż twórczość prowadzi do samorealizacji, a samorealizacja nie jest możliwa bez jakiegoś rodzaju twórczości (niekoniecznie artystycznej), poprzez którą jednostka wyraża swój unikalny potencjał (zob. też Rogers 1995). Co również istotne, przedstawiciele nurtu humanistycznego i pozytywnego w psychologii wskazywali i wskazują często na autoteliczność zjawiska twórczości i procesu samorealizacji (Boniwell 2022; Csíkszentmihályi 2008; Maslow 2006; Rogers 1995). Autoteliczność potrzeby czy motywacji do tworzenia uznać można za przeciwieństwo motywacji instrumentalnej (Pufal-Struzik

2006), w ramach której prawdziwym, wiodącym motywem twórcy może być chęć zaspokojenia potrzeb bezpieczeństwa materialnego czy innych, niższego rzędu, zwłaszcza o charakterze społecznym i relacyjnym (np. „osiągnięcie sławy, bycie osobą znaną, podziwianą, lepszą w konkurencji z innymi, chęć imponowania innym oraz zyskania aprobaty” (Pufal-Struzik 2006: 233)). Autoteliczność wskazuje natomiast na to, iż sam proces twórczy generuje pozytywne emocje oraz stan *flow* i jest dla jednostki źródłem spełnienia i satysfakcji (Bonniwell 2022; Csíkszentmihályi 2008; Maslow 2006; Piirto 2004).

## **Przymus tworzenia – główne założenia i procedura badań własnych**

W ramach badań do dysertacji doktorskiej pt. „*Przymus tworzenia w narracjach artystów. Perspektywa psychopedagogiczna*” przeprowadziłam 24 wywiady swobodne z elementami narracji (Urbaniak-Zajac 2016) w orientacji jakościowej, interpretatywnej i humanistycznej (Denzin 1978; Konecki 2000; 2018; Kubinowski 2011; 2016; Urbaniak-Zajac 2016; 2019). Badania miały charakter eksploracyjny, a ich celem było opracowanie charakterystyki zaproponowanej kategorii analitycznej, którą określiłam jako „przymus tworzenia”, oraz rozpoznanie znaczenia tego zjawiska dla procesu samorealizacji badanych artystów. Mając świadomość niejednoznaczności pojęcia artysty (zob. Bryłowska 2020; Golka 2012; Gołaszewska 1984; Krajewski i Schmidt 2017; Nowara-Matusik 2019; Sobocińska 2019), do kategorii tej zaliczyłam osoby, które: uprawiają jakiś rodzaj rzemiosła artystycznego; tworzą w sposób czynny, dość regularny, z dużą lub dość dużą intensywnością; posiadają konkretny, udostępniony publicznie dorobek twórczy. Nie podejmowałam natomiast próby jakiegokolwiek oceny realizacji twórczych badanych pod kątem ich wartości artystycznej, gdyż – jak zauważa Krzysztof J. Szmidt (2019: 342) – „pedagodzy rzadko zajmują się szacowaniem wartości produktów myślenia innowacyjnego [wynalazków, prac, naukowych, dzieł sztuki]”. W badaniach udział wzięli przedstawiciele różnych profesji artystycznych: malarze, graficy, rysownicy, ilustratorka, fotografowie/fotograficy, kompozytorzy, wokaliści / autorzy tekstów piosenek, raper, poeci, pisarze i reżyser – w wieku od 28 do 83 lat. Podkreślić też należy, że analiza zgromadzonego metodami jakościowymi – a więc dość ograniczonego ilościowo – materiału empirycznego pozwoliła jedynie na sformułowanie wniosków dotyczących wybranych przedstawicieli profesji artystycznej, nie ma więc charakteru uogólnienia statystycznego.

Ważną inspirację i bodziec do badań nad zjawiskiem nasilonej potrzeby tworzenia artystów stanowiły przytoczone powyżej myśli badaczy nurtu humanistycznego, własne doświadczenia pedagogiczne pracy z artystami (zob. Janiszewska-Szczepanik 2020), a także wnioski z przeprowadzonej analizy tekstów kultury. Na tej podstawie przyjąłm założenie, że gratyfikacja przymusu tworzenia jest czynnikiem samorealizacji artystów – natomiast jego deprywacja prowadzi do zahamowania procesu

samorealizacji. Kolejne założenie dotyczyło tego, że przymus tworzenia ma w dużym stopniu naturę autoteliczną. Jest więc on potrzebą względnie (niekoniecznie całkowicie) niezależną od innych uwarunkowań, zwłaszcza o charakterze społecznym, np. docenienia dzieł sztuki przez otoczenie czy awansu w strukturach społecznych wraz z powiększaniem dorobku twórczego itp. Nie oznacza to, że wymienione czy inne tego rodzaju czynniki nie mają znaczenia dla twórcy i nie stanowią źródła spełnienia różnych jego dążeń osobistych oraz poczucia dobrostanu (zob. Glăveanu 2023; Pufal-Struzik 2006). Oznacza to jednak, iż przyjmuję, że w przypadku przymusu tworzenia nie wpływają one decydująco na sam fakt oddziaływania w psychice twórcy silnej potrzeby tworzenia o charakterze samoistnym ani na to, że sam proces twórczy dostarcza jednostce poczucia satysfakcji, radości, stanów *flow*<sup>1</sup> i spełnienia. Zauważyć warto, iż charakterystyka potrzeby tworzenia jako wartości autotelicznej znajduje odzwierciedlenie również w koncepcji twórczych orientacji życiowych Agaty Cudowskiej (1997; 2004; 2017). Pewnym podobieństwem między dwiema kategoriami – twórczych orientacji życiowych i przymusu tworzenia – jest odwołanie do psychologii humanistycznej jako płaszczyzny rozważań teoretycznych i kontekstu badawczego. Dostrzec też można związek zarówno przymusu tworzenia, jak i twórczych orientacji życiowych z procesem samorealizacji – choć twórcze orientacje życiowe są pojęciem bardziej pojemnym, które odnosi się również do kategorii takich, jak: dobrostan, szczęście, poczucie koherencji oraz zdrowie (w „salutogenetycznym modelu zdrowia” (Cudowska 2017: 251)).

Kolejne ważne założenie pracy dotyczyło tego, że przymus tworzenia generuje konflikty z innymi potrzebami życiowymi jednostki. Stwierdzenie to wskazuje, że regularne zaspokajanie przymusu tworzenia wpływać może destrukcyjnie na inne, poza twórczością, obszary życia badanych (zwłaszcza relacje rodzinne, związki osobiste, bezpieczeństwo materialne). W tym miejscu warto również wyartykułować, że na podstawie opracowanych danych z materiału empirycznego dyskutowaną kategorię zdefiniowałam następująco: „przymus tworzenia” to intensywnie odczuwana potrzeba artystycznej ekspresji, motywująca jednostki do regularnego zaangażowania w proces twórczy, który często generuje u nich wysoko pozytywne stany emocjonalne oraz stan przepływu – *flow*.

Celem dalszych rozważań w niniejszym artykule jest syntetyczne zaprezentowanie wyników i wniosków z badań własnych w aspekcie doświadczanych przez artystów konfliktów między zaspokojeniem przymusu tworzenia i samorealizacji a potrzeb niższego rzędu. W tym kontekście odniosę się do klasycznej teorii hierarchii potrzeb Masłowa (1995b), która stanowiła ważną podstawę moich rozważań teoretycznych. Jak się wydaje, harmonijna integracja potrzeby tworzenia z innymi ludzkimi dążeniami – w dużej mierze o charakterze relacyjnym i społecznym (potrzeby miłości i przynależności) – stanowi czynnik decydujący o dobrostanie twór-

<sup>1</sup> W tym miejscu doprecyzować warto, iż według autora koncepcji Mihályja Csíkszentmihályiego (2008: 39) stan *flow* oznacza doświadczenie „porządku w świadomości”, będące przeciwieństwem umysłowej entropii. Stanu *flow* doświadczyć może jednostka całkowicie skoncentrowana na realizowanym zadaniu, pochłonięta czynnością, której wykonywanie sprawia jej przyjemność i którą uważa za ważną (Csíkszentmihályi 2008).

ców. Tym samym jest problemem ważnym i wartym eksplorowania z perspektywy pedagogicznej, zwłaszcza pedagogiki twórczości i jej postulatów pomocy dorosłym w tworzeniu (zob. Kornilowicz 1976; Szmidt 2001; 2013).

## Gratyfikacja przymusu tworzenia i innych potrzeb jednostki – możliwe uwarunkowania i konfiguracje

Analizując właściwości przymusu tworzenia i uwarunkowania gratyfikacji potrzeby tworzenia przez jednostkę, zaproponowałam kilka scenariuszy, ilustrujących, w jakim stosunku potrzeba tworzenia plasować się może wobec pozostałych – zwłaszcza dotyczących relacji i bezpieczeństwa materialnego – potrzeb człowieka. W celu klarowniejszej prezentacji scenariusze te przedstawiłam w postaci *Modelu relacji pomiędzy potrzebą tworzenia i potrzebami niższego rzędu a samorealizacją* (zob. Zestawienie 1.). Model ten skonstruowałam głównie w oparciu o koncepcję teorii potrzeb Masłowa (1995b), jak również własne nieformalne obserwacje, poczynione w wyniku pedagogicznych doświadczeń współpracy z artystami (prowadzenia warsztatów rozwojowych dla twórców). Posiłkowałam się również wnioskami z analizy tekstów kultury (biografii, wywiadów z artystami itp.), w których ujawniał się motyw silnej potrzeby tworzenia (jej przejawów oraz konsekwencji dla artystów i ich otoczenia).

Zestawienie 1. Model relacji pomiędzy potrzebą tworzenia i potrzebami niższego rzędu a samorealizacją

RELACJA POMIĘDZY POTRZEBĄ TWORZENIA I POTRZEBAMI NIŻSZEGO RZĘDU A SAMOREALIZACJA				
	charakterystyka potrzeby tworzenia	relacja pomiędzy potrzebą tworzenia i potrzebami niższego rzędu	stopień zaspokojenia potrzeb niższego rzędu w kontekście potrzeby tworzenia	stopień zaspokojenia potrzeby samorealizacji i ogólne poczucie dobrostanu życiowego jednostki (związane z gratyfikacją potrzeby tworzenia i samorealizacji)
scenariusz I	autoteliczna, silna – przymus tworzenia	relacja harmonijna – nadanie dużego/kluczowego znaczenia potrzebie tworzenia bez odczuwanego uszczerbku dla gratyfikacji innych potrzeb	wysoki – gratyfikacja potrzeby tworzenia w dużym stopniu jest czynnikiem gratyfikacji pozostałych potrzeb niższego rzędu (materialnych, przynależności, prestiżu, uznania społecznego itp.); ewentualnie potrzeby te zaspokajane są w inny sposób (np. posiadanie innych niż twórczość źródeł dochodu), bez uszczerbku dla gratyfikacji potrzeby tworzenia	wysoki; jednostka doświadcza optymalnej samorealizacji; ma poczucie dobrostanu, związane z gratyfikacją potrzeby tworzenia; doświadcza stanów flow

RELACJA POMIĘDZY POTRZEBĄ TWORZENIA I POTRZEBAMI NIŻSZEGO RZĘDU A SAMOREALIZACJA				
	charakterystyka potrzeby tworzenia	relacja pomiędzy potrzebą tworzenia i potrzebami niższego rzędu	stopień zaspokojenia potrzeb niższego rzędu w kontekście potrzeby tworzenia	stopień zaspokojenia potrzeby samorealizacji i ogólne poczucie dobrostanu życiowego jednostki (związane z gratyfikacją potrzeby tworzenia i samorealizacji)
scenariusz II	autoteliczna, silna – przymus tworzenia	relacja nieharmoonijna – nadanie dużego/kluczowego znaczenia potrzebie tworzenia przy odczuwalnych zaburzeniach w gratyfikacji potrzeb niższego rzędu	niski lub średni – gratyfikacja potrzeby tworzenia nie stanowi wystarczającego czynnika gratyfikacji innych potrzeb; jednostka skoncentrowana na twórczości doświadcza wewnętrznych konfliktów i zaburzeń w innych obszarach życia (np. materialnym, zawodowym, relacji partnerskich); koncentracja na twórczości wpływać może destrukcyjnie na inne obszary życia; jednostka nie poświęca jednak lub w niewielkim stopniu poświęca twórczość na rzecz zaspokojenia innych potrzeb; przejaw skrajny: „głodujący artysta”	średni lub wysoki; jednostka doświadcza samorealizacji; odczuwa satysfakcję z własnej twórczości i doświadcza stanów flow; brak gratyfikacji potrzeb niższego rzędu nie wpływa znacząco na zmianę życiowych priorytetów (do których należy twórczość), choć może powodować frustrację związaną z zaburzeniami w innych obszarach życia
scenariusz III	autoteliczna, silna lub dosyć silna – przymus tworzenia	relacja nieharmoonijna – nadanie dużego/kluczowego znaczenia gratyfikacji potrzeb niższego rzędu kosztem zaspokojenia potrzeby tworzenia; potrzeba tworzenia podlega częściowemu stłumieniu lub instrumentalizacji w wyniku deprywacji niektórych potrzeb niższego rzędu; potrzeba tworzenia staje się instrumentalnie podrzędna wobec tychże potrzeb lub dochodzi do jej częściowej deprywacji	niski lub średni, co skłania jednostkę do „zaprzęgnięcia” twórczości na rzecz zaspokojenia potrzeb niższego rzędu; twórczość podlega instrumentalizacji, co może mieć znaczenie dla jej jakości (np. możliwe jest nadmierne schlebienie gustom publiczności, rezygnacja z oryginalnych pomysłów na rzecz tych, które przynieść mogą korzyści w innych obszarach życia, takich jak zdobycie prestiżu, utrzymanie sławy, wysokich zarobków itp.); ewentualnie potrzeby niższego rzędu zostają satysfakcjonująco zaspokajane, jednak „wypierają” potrzebę tworzenia, która zostaje (przynajmniej częściowo) stłumiona na rzecz ich gratyfikacji (np. duże zaangażowanie w życie rodzinne skutkuje brakiem czasu na aktywności twórcze), co powoduje frustrację	niski lub średni – w wyniku instrumentalizacji potrzeby tworzenia lub jej częściowego stłumienia twórczość tylko częściowo lub w ogóle nie stanowi czynnika samorealizacji; jednostka doświadcza konfliktów potrzeb, może czuć się wewnętrznie „rozrywana” między silną wewnętrzną potrzebą tworzenia a dążeniami do gratyfikacji potrzeb niższego rzędu

<b>RELACJA POMIĘDZY POTRZEBĄ TWORZENIA I POTRZEBAMI NIŻSZEGO RZĘDU A SAMOREALIZACJA</b>				
	<b>charakterystyka potrzeby tworzenia</b>	<b>relacja pomiędzy potrzebą tworzenia i potrzebami niższego rzędu</b>	<b>stopień zaspokojenia potrzeb niższego rzędu w kontekście potrzeby tworzenia</b>	<b>stopień zaspokojenia potrzeby samorealizacji i ogólne poczucie dobrostanu życiowego jednostki (związane z gratyfikacją potrzeby tworzenia i samorealizacji)</b>
<b>scenariusz IV</b>	autoteliczna, średnio lub słabo nasilona	relacja harmonijna – nadanie prymatu gratyfikacji potrzeb niższego rzędu; potrzeba tworzenia traktowana jest drugorzędnie; twórczość stanowi zajęcie dodatkowe, jest formą hobby	różny / nie dotyczy; brak konfliktów między potrzebą tworzenia a innymi potrzebami jednostki	różny / nie dotyczy; twórczość jest czynnikiem samorealizacji, ale potrzeba samorealizacji nie jest wysoko rozwinięta lub też jednostka realizuje się również poprzez aktywności inne niż twórczość artystyczna; twórczość stanowi jedynie czynnik dodatkowy zaspokojenia potrzeby samorealizacji
<b>scenariusz V</b>	instrumentalnie podrzędna wobec potrzeb niższego rzędu	relacja harmonijna – nadanie prymatu gratyfikacji potrzeb niższego rzędu; potrzeba tworzenia o charakterze autotelicznym bardzo niewielka lub w ogóle nie występuje mimo zaangażowania jednostki w aktywności twórcze; jednostka tworzy, kierując się motywacją instrumentalną (Pufal-Struzik 2006), w celu np. zdobycia uznania społecznego, prestiżu, zarobków itp.	różny / nie dotyczy; twórczość stanowi jedynie instrument do zaspokojenia potrzeb niższego rzędu; brak wewnętrznych konfliktów związanych z potrzebą tworzenia	niski / różny / nie dotyczy; jednostka nie osiąga samorealizacji lub osiąga ją w wyniku aktywności innych niż twórczość artystyczna

Źródło: opracowanie własne na podstawie teorii potrzeb Maslowa (1995b).

Wydaje się, że zgromadzone w procesie badawczym narracje twórców w dużej mierze odzwierciedliły wskazane konfiguracje między potrzebą tworzenia a innymi dążeniami badanych. Analiza materiału empirycznego pozwoliła na wpasowanie sylwetek badanych w zaproponowane scenariusze – nawet jeśli demarkacja między poszczególnymi typami twórców-reprezentantów poszczególnych scenariuszy nie w każdym przypadku była w pełni ostra i klarowna (doprowadzenie do takiej

sytuacji nie było jednak, rzecz jasna, celem analiz – zaproponowany schemat jest pewnym uproszczeniem i jego funkcją było wsparcie w opracowaniu poszukiwanych właściwości przymusu tworzenia i zidentyfikowania jego znaczenia dla samorealizacji). Interpretację zaproponowanego modelu wraz z przykładowymi fragmentami narracjami badanych przytaczam poniżej.

W pierwszych dwóch przypadkach uwidacznia się duże, motywowane wewnętrznie zaangażowanie jednostki w twórczość, niezależnie od doświadczanych konfliktów z innymi potrzebami. *Scenariusz I* z punktu widzenia jednostki odczuwającej przymus tworzenia wydaje się optymalny, czyli służący jej samorealizacji i poczuciu dobrostanu. Silna potrzeba tworzenia jest swobodnie zaspokajana, a dodatkowo jej gratyfikacja pozwala zaspokoić niektóre potrzeby bardziej podstawowe. Co jednak istotne, potrzeby niższego rzędu nie stanowią podstawowego bodźca do podejmowania aktywności twórczych. Niektórzy badani artyści reprezentujący *Scenariusz I* wyrażają przekonanie o realizowaniu pewnej misji, co wydaje się nadawać głębszy sens doświadczeniu pracy twórczej. Przymus tworzenia w ich przypadku wydaje się więc siłą pozytywną, prorozwojową, prokreatywną i w dużym stopniu harmonijnie zintegrowaną z innymi życiowymi dążeniami. Badany, którego wypowiedź przytaczam, wyraził sposób, w jaki twórczość umożliwia mu komfortowe – zwłaszcza w aspekcie materialnym – funkcjonowanie i dostarcza poczucia spełnienia:

Wiesz, ludzie bardzo często robią rzeczy dla pieniędzy po prostu. Bo muszą utrzymać rodzinę. Ja na szczęście nigdy w życiu nie musiałam niczego robić dla pieniędzy. Bo jak już moja zabawa zaczęła dawać wystarczającą ilość gotówki, żebym mógł kupić kiełbasę, kabanosy, bułki, masło i kupić samochód, zalać benzynę, wysłać dziecko do szkoły. Nie musiałem się o to martwić, bo po prostu wiesz, jak się zapytasz, kurde, skąd moje dzieci mają, kurde, cudowne życie, to ja ci powiem: z zabawy po prostu. Stary się świetnie bawi i bawi się tak dobrze, że nawet się inni przy tym bawią. Ja czerpię z tego taką przyjemność, że dla mnie to jest najcudowniejszą rzeczą na świecie [...]. Jeżeli ktoś słucha mojej muzyki, to wybrał sobie tę muzykę, i ta muzyka, to, co stworzyłem, potem żyje własnym życiem i mi dostarcza powodów do dumy, radości i tak dalej (Raper 1).

W *Scenariuszu II* gratyfikacja przymusu tworzenia nie stanowi natomiast wystarczającego czynnika zaspokojenia potrzeb niższego rzędu, co powoduje konflikty wewnętrzne z innymi dążeniami jednostki. Niektórzy badani deklarowali w tym kontekście odczuwanie silnej dysharmonii na poziomie potrzeb niższego rzędu, mimo to jednak usilnie koncentrują się na pracy twórczej (jedna z badanych, której wypowiedź przytaczam poniżej, wydawała się w tym aspekcie wręcz odzwierciedlać ugruntowany w tekstach kultury wizerunek „głodującego artysty”). Szczególnie problematyczne wydają się relacje z ważnymi innymi, a trudności w harmonijnej gratyfikacji przymusu tworzenia z potrzebą miłości generują wewnętrzne konflikty i prowadzą do psychicznego cierpienia badanych.

No od wielu lat mamy pracownię i ten argument już nie jest elementem wyboru, ale jest natomiast bardzo istotny, bo np. posiadamy [z mężem] dużą pracownię, ale też musimy dużo płacić za nią. No i różni nasi życzliwi znajomi mówili: „Po co wam takie duże pomieszczenie, za które tyle płacicie? Znajdźcie sobie mniejsze

mieszkanko”. No i to niestety odpada, bo mimo że nie potrafimy zarabiać pieniędzy i opłacanie pracowni odbywa się zawsze bardzo dużym kosztem (kosztem np. nieposiadania nowych butów czy sukienki), to jednak zawsze na pierwszym miejscu jest to, że jesteśmy gotowi więcej płacić, mimo że bardzo jest nam trudno finansowo, ponieważ mamy pomieszczenie, gdzie jest dobre światło i jest duża powierzchnia, i mogę malować tak, jak potrzebuję, tak jak lubię. No i przy podejmowaniu decyzji życiowych to było zawsze jakoś na pierwszym planie. [...] Jak pojawiają się jakieś pieniądze, to na pierwszym miejscu są farby, na drugim książki przy okazji, a te buty, których nie ma, i te sukienki gdzieś tam zawsze na szarym końcu potrzeb (Malarka 2).

Kiepsko [wpływa twórczość na inne obszary życia]. Byłem bardzo złym mężem. Dziesięć lat to wiesz, raz się spotkaliśmy, raz nie, mieszkaliśmy gdzie indziej [...]. Mając do wyboru skończyć książkę albo... wiesz... Myślę, że wybrałbym wtedy książkę. To było najsilniejsze (Pisarz 3).

Jeśli chodzi o domowe życie, no to jest to sprawa skomplikowana, to sobie szczerze powiedzmy [...]. Sporo humorów, sporo rzeczy. No w jakiś sposób też wiąże się z frustracjami związanymi, że czegoś nie można zrobić i to też jakby odbija się na ludziach w otoczeniu. Tak że na pewno wiem, że trudne jest życie z taką osobą [...]. Naprawdę jest ciężko. Już ja też nie będę wchodził w szczegóły. Osoby, które ze mną były, albo osoba, która ze mną jest w danym momencie, to naprawdę jest to duża wytrwałość [...]. Na pewno gdzieś jakiś konflikt wewnętrzny w środku mam tych interesów, czyli tego spokoju tworzenia, a gdzieś tam tego, że trzeba też normalnie funkcjonować i w tym czasie coś tworzyć (Grafik 1).

W *Scenariuszu III* z kolei cierpiąca w wyniku deprywacji niektórych potrzeb niższego rzędu jednostka stara się zaspokoić je poprzez twórczość lub też częściowo tłumi potrzebę tworzenia na rzecz ich gratyfikacji. W pierwszym z tych dwóch przypadków jednostka o niezaspokojonej potrzebie bezpieczeństwa materialnego, uznania, szacunku itp. może „zaprzęgnąć” aktywności twórcze do zaspokojenia potrzeb niższego rzędu. Odbywać się to może ze szkodą dla satysfakcji z procesu twórczego, a możliwie także jakości wytworów. Twórczość może nabrać więc charakteru częściowo instrumentalnego, jednak mniemać można, że jednostka odczuwa też pewną satysfakcję z procesu twórczego oraz dąży do samorealizacji poprzez twórczość, co jednak utrudnione jest w wyniku niezdolności (na dany moment) do harmonijnego zaspokojenia potrzeb niższego rzędu. Gdy natomiast dochodzi do częściowego stłumienia potrzeby tworzenia na rzecz gratyfikacji innych dążeń, jednostka odczuwa „dysonans motywacyjny” (Kocowski 1978) i frustrację w wyniku niedostatecznego stopnia gratyfikacji potrzeby tworzenia. Te ostatnie konsekwencje okazały się szczególnie istotne dla charakterystyki analizowanej kategorii. Jeżeli bowiem nie występują, czyli jednostka koncentruje się na zaspokajaniu potrzeb niższego rzędu i nie odczuwa żadnych braków czy frustracji w kontekście gratyfikacji potrzeby tworzenia, zakładać można, że potrzeba ta nie jest wystarczająco silna, aby można było uznać ją za przymus tworzenia. Badany, którego wypowiedź przytaczam, doświadcza frustracji w wyniku trudności w zintegrowaniu potrzeby tworzenia z potrzebami bezpieczeństwa materialnego.



Chodzi o racjonalność funkcjonowania w życiu; chodzi o finanse. To jest zupełnie oddzielna historia. I tutaj dochodzi do zgrzytów pomiędzy tym, co chciało by się robić, a tym, co jest kupowane [...]. Jeżeli czuje się człowiek w czymś mocny i lubi bardzo to robić, a jednocześnie musi robić coś innego, to tutaj następuje rodzaj budzącej się frustracji, bo chciałoby się, żeby całość działalności była właśnie w tej części, która w pełni sprawia satysfakcję, a z kolei żeby ukrócić tę część taką, która przynosi jedynie pieniądze. I to jest właśnie problem, taki psychologiczny. Coś się odkłada na później. Życie ucieka coraz bardziej [...]. Bo w sumie ja mógłbym się poświęcić tylko malowaniu, ale musiałbym zainwestować przynajmniej z rok czasu, żeby to rozpędzić tak medialnie i po prostu racjonalnie, czyli nawiązać ileś tam kontaktów, ale nie jestem w stanie poświęcić roku czasu na inwestycję, bo ja po prostu muszę funkcjonować co miesiąc, więc taka proza życia niestety to hamuje (Malarz 1).

*Scenariusz IV* natomiast odzwierciedla sytuację, w której twórczość stanowi zajęcie dodatkowe / hobby (choć może być również zajęciem zawodowym, gdyż dla diskutowanego rozróżnienia istotne jest przede wszystkim rodzaj i nasilenie potrzeby tworzenia, a nie formy/struktury organizacyjne, w jakich realizowana jest twórczość). Potrzeba tworzenia jest autoteliczna, a jej zaspokojenie niesie pozytywne konsekwencje dla jednostki, takie jak poczucie satysfakcji i rozwój osobowości (samorealizacja), jednak nie jest wystarczająco silna, aby można było mówić o przymusie tworzenia. W scenariusz ten wpisała się jedna z badanych, która wydaje się doświadczać autotelicznej, ale niezbyt nasilonej potrzeby tworzenia, co sprawia, iż zaklasyfikowanie jej jako przymusu tworzenia nie wydaje się uzasadnione. Badana ta doświadcza wysokiego stopnia gratyfikacji potrzeb niższego rzędu i nie deklaruje konfliktów wewnętrznych na tle oddziaływania i gratyfikacji potrzeby tworzenia. Brak jest dyskomfortu związanego z okresami deprywacji potrzeby tworzenia, a samorealizacja wydaje się nie tylko wynikiem twórczości, ale również innych działań zawodowych, w które angażuje się artystka.

Wbrew pozorom ja temu nie nadaję aż tak wielkiego znaczenia – pisaniu. To jest dla mnie moja przyjemność, której sobie, no już chyba teraz, nie jestem w stanie odmówić, ale nie sakralizuję jej, zupełnie. I nie wydaję mi się, żeby to było lepsze czy gorsze od uczenia dzieci, od zrobienia sernika czy swetra na drutach. Wręcz przeciwnie, no sernik jest bardziej potrzebny. Być może też to spojrzenie u mnie wynika właśnie z tego, że ja potrafię dość szybko przejść z tego stanu tworzenia na czas nietworzenia i nie wiem, mycia naczyń na przykład [śmiech]. Bardzo szybko potrafię [...]. Ona [twórczość] mi przynosi przyjemność, ale podobną do, nie wiem, do dobrego filmu albo do kieliszka dobrego wina (Pisarka 4).

*Scenariusz V* natomiast istotnie różni się od pierwszych czterech, zwłaszcza pod względem tego, iż potrzeba tworzenia nie ma właściwości autotelicznych. Jednostka angażuje się w twórcze aktywności, kierowana motywacją instrumentalną (Pufal-Struzik: 2006). Adekwatnym przykładem byłby przypadek artysty, który zdobył wykształcenie muzyczne i kontynuuje „prestizową” ścieżkę kariery, np. kompozytora, mimo braku zamiłowania do tej profesji i autentycznego zainteresowania komponowaniem utworów. W takiej sytuacji można by nawet stwierdzić, że potrzeba tworzenia w ogóle nie występuje, lecz jedynie potrzeba przynależności/docenienia/uznania społecznego realizowana jest w formie twórczości.

Spośród badanych artystów jedna z osób – pisarka – wydaje się wpisywać w *Scenariusz V*. Badana ta przejawiała niezbyt nasiloną i występującą epizodycznie potrzebę tworzenia, która wydaje się instrumentalnie podrzędna wobec niektórych niezaspokojonych potrzeb niższego rzędu (zwłaszcza materialnych, przynależności i szacunku). Badana nie deklarowała odczuwania wewnętrznych konfliktów na tle oddziaływania i gratyfikacji potrzeby tworzenia, jak również nie doświadcza istotnego dyskomfortu związanego z okresami twórczego zastoju. W odpowiedzi na pytania o cel podejmowania twórczości artystycznej wskazywała na pobudki zewnętrzne. Dość lakonicznie wspominała satysfakcję, którą przynosi jej twórczość, przy czym wydaje się ona wynikać raczej z osiągniętych sukcesów w publikacji własnych tekstów niż z samego procesu twórczego.

Wtedy, kiedy pisałam [tytuł powieści] na samym początku, to wydawało mi się, że to powinno przejść. To była zupełnie nowa rzecz, ja w tajemnicy to pisałam, poszłam do redakcji, no i oni się zachłyszeli [...]. Zaczęłam współpracować z „Tygłem Kultury” i to były dość szczęśliwe czasy, były pieniądze na to, uważano, że to jest ważne, prawda.

Zaczęłam pisać przed siedemdziesiątką.

Pytanie: Czy wcześniej miała pani potrzebę pisać?

Odpowiedź: W ogóle mi nie przyszło do głowy z tego względu, że co bym chciała napisać, to było niecenzuralne w tamtych czasach [...]. Miałam jedno doświadczenie w liceum, kiedy byłam w konflikcie z dyrektorem, przyszedł dziennikarz i oni wydrukowali to zupełnie nie tak, jak ja mówiłam, zupełnie na opak. I z tym nie można było nic zrobić, oni byli panami słowa pisanego. I w tej sytuacji to by było absurdem myślenie o pisaniu, to po prostu nie miało sensu [...].

P: Czyli nie pisała nic pani wtedy dla siebie, nawet bez prób publikowania?

O: Nie, ja nigdy nie miałam tendencji do pisania pamiętników, absolutnie nie (Pisarka 5).

## **Przymus tworzenia a inne potrzeby jednostki**

### **– podsumowanie i wnioski**

Podsumowując, skonstruowany *Model relacji pomiędzy potrzebą tworzenia i potrzebami niższego rzędu a samorealizacją* po pierwsze okazał się pomocny dla wstępnego rozpoznania właściwości przymusu tworzenia u badanych artystów – zwłaszcza znaczenia autoteliczności, a także związku badanego zjawiska z samorealizacją. Po drugie pozwolił wyeksponować najbardziej wyraziste konflikty (dysonanse motywacyjne (Kocowski 1978)), jakich doświadczać może odczuwająca przymus tworzenia jednostka na tle konieczności gratyfikacji potrzeb niższego rzędu – zwłaszcza bezpieczeństwa materialnego, przynależności i miłości (w odniesieniu do teorii hierarchii potrzeb Maslowa (1995b)). Istotnym wnioskiem z analizy wydaje się, że

część badanych doświadcza dość harmonijnego zaspokojenia przymusu tworzenia, który stanowi równocześnie czynnik gratyfikacji ważnych potrzeb niższego rzędu i prowadzi do samorealizacji oraz zwiększonego poczucia dobrostanu. Z drugiej strony niektórzy badani deklaruowali doświadczanie znaczących trudności i cierpienia psychicznego w wyniku braku zdolności harmonijnego zintegrowania nasilonej potrzeby tworzenia z dążeniami z innych obszarów życia. Do najważniejszych zidentyfikowanych problemów związanych z odczuwaniem przymusu tworzenia niektórych osób badanych należą, jak się wydaje: niedostatek umiejętności harmonijnej integracji przymusu tworzenia z potrzebami przynależności/miłości/relacji, niedostatek umiejętności harmonijnej integracji przymusu tworzenia z potrzebami bezpieczeństwa materialnego, tłumienie własnej silnej potrzeby tworzenia z powodu oddziaływania inhibitorów twórczości, zwłaszcza natury intrapsychicznej (takich jak negatywne przekonania o profesji artystycznej, niska samoocena w kontekście pracy twórczej itp.), czemu towarzyszy dyskomfort / cierpienie psychiczne (odczuwanie frustracji, depresji, zniechęcenia, niepokoju itp.). Wydaje się, że wnioski te stanowią mogą impuls do podejmowania dalszych eksploracji empirycznych zjawiska przymusu tworzenia, prowadzących do propozycji zaleceń dla praktyki pedagogicznej i terapeutycznej. Do proponowanych oddziaływań – form pomocy w tworzeniu (Szmidt 2013), będących odpowiedzią na rozpoznane trudności – należeć mogą np. warsztaty rozwojowe (o charakterze terapeutycznym/coachingowym) czy indywidualne sesje terapeutyczne/psychoterapeutyczne i konsultacje psychologiczne. Obiektem proponowanych oddziaływań pedagogicznych są przede wszystkim artyści doświadczający przymusu tworzenia, ale także partnerzy i członkowie rodzin takich artystów. Grupą docelową mogą być również jednostki odczuwające nasiloną potrzebę tworzenia, które jednak doświadczają tak dużej liczby i/lub tak silnych inhibitorów twórczości (zazwyczaj o charakterze intrapsychicznym – czyli np. negatywnych przekonań o twórczości), iż pozostaje ona w jakimś stopniu stłumiona.

Na koniec podkreślić należy, iż przeprowadzone badania nad przymusem tworzenia mają charakter przyczynkowy i pozwalają jedynie ogólnie naświetlić problematykę nasilonej potrzeby artystycznej ekspresji, doświadczanej przez niektórych artystów, i jej konsekwencji dla jednostki. Wydaje się jednak, że z racji zakładanego i wyeksponowanego w narracjach artystów związku przymusu tworzenia z czynnikami decydującymi o dobrostanie jednostki – zwłaszcza z samorealizacją – zagadnienie to istotne jest z punktu widzenia pedagogicznego. Zapewne z uświadomienia i uwrażliwienia na analizowane zjawisko skorzystać mogą zarówno nauczyciele pracujący z dziećmi odczuwającymi silną potrzebę tworzenia, jak również pedagodzy twórczości i terapeuci udzielający wsparcia osobom dorosłym, które doświadczają trudności w harmonijnej integracji potrzeby artystycznej ekspresji z innymi dążeniami życiowymi.

## Bibliografia

- Boniwell I. (2022) *Psychologia pozytywna w pigułce*, Warszawa, Zwierciadło.
- Bryłowska N. (2020) *Zawód artysta*, Gdańsk, Instytut Kultury Miejskiej.
- Csíkszentmihályi M. (2008) *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, New York, NY, Harper Perennial.
- Cudowska A. (1997) *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Cudowska A. (2004) *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Cudowska A. (2017) *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Denzin N. (1978) *The Research Act w: Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology*, G. J. Manis, B. L. Meltzer (red.), s. 58–68, Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Glăveanu V. P. (2023) *Kreatywność*, tłum. T. Tesznar, red. nauk. K. J. Szmidt, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Golka M. (2012) *Socjologia artysty nowożytnego*, Poznań, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Gołaszewska M. (1984) *Zarys estetyki*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Janiszewska-Szczepanik A. (2020) *What do You Really Teach When You Teach Creativity to Adults?*, „*Creativity. Theories–Research–Applications*”, t. 7, nr 1, s. 73–91, <https://doi.org/10.2478/ctra-2020-0005>.
- Kaufman S. B. (2020) *Transcend: The New Science of Self-actualization*, New York, NY, Tarcher-Perigee.
- Kocowski T. (1978) *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.
- Kocowski T. (1982) *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Konecki K. (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki K. T. (2018) *Advances in Contemplative Social Research*, Łódź–Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego i Jagiellonian University Press.
- Korniłowicz K. (1976) *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej w: Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, wybór i opr. O. Czerniawska, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Krajewski M., Schmidt F. (2017) *Co to znaczy być artystą/artystką?*, „*Kultura i Społeczeństwo*”, t. 61, nr 1, s. 71–99, <https://doi.org/10.35757/KiS.2017.61.1.4>.
- Kubinowski D. (2011) *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kubinowski D. (2016) *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*, „*Jakościowe Badania Pedagogiczne*”, t. 1, nr 1, s. 5–14, <https://doi.org/10.18276/jbp.2016.1.1-01>.
- Maslow A. H. (1971) *The Farther Reaches of Human Nature*, New York, NY, Viking Press.
- Maslow A. H. (1986) *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowska, Warszawa, Instytut Wydawniczy „Pax”.

- Maslow A. (1995a) *Postawa twórcza w: Materiały z historii psychologii*, K. Zamiara (red.), tłum. L. Cichowicz, s. 256–279, Poznań, Instytut Kulturoznawstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Maslow A. (1995b) *Teoria hierarchii potrzeb w: Materiały z historii psychologii*, K. Zamiara (red.), tłum. S. Mika, s. 256–279, Poznań, Instytut Kulturoznawstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Maslow A. H. (2006) *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowara-Matusik N. (red.) (2019) *Jeszcze o artyście (i sztuce): w literaturze, kulturze i nieopodal*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Obuchowski K. (2000) *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Piirto J. (2004) *Understanding Creativity*, Scottsdale, AZ, Great Potential Press.
- Pufal-Struzik I. (2006) *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Kielce, Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej.
- Rogers C. R. (1995) *Co to znaczy stać się osobą? w: Materiały z historii psychologii*, K. Zamiara (red.), tłum. W. Głogowiec, Poznań, Instytut Kulturoznawstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Sobocińska M. (2019) *Tożsamość, rola i mit artysty jako uwarunkowania jego wizerunku*, „Zarządzanie w kulturze”, t. 20, nr 2, s. 143–155, <https://doi.org/10.4467/20843976ZK.19.010.10527>.
- Szmidt K. J. (2001) *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt K. J. (2013) *Pedagogika twórczości*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Urbaniak-Zajac D. (2016) *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urbaniak-Zajac D. (2019) *Empiryczne badania jakościowe w pedagogice w: Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), s. 354–371, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

## O Autorce

Agnieszka Janiszewska – doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Łódzkiego na kierunku pedagogika, pisze pracę doktorską na temat „przymusu tworzenia” przy Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ. Zainteresowania naukowe obejmują tematykę twórczości artystycznej, procesu twórczego, osobowości twórczej oraz samorealizacji.

Agnieszka Janiszewska – Ph.D. candidate in the field of pedagogy in the Doctoral School of Social Sciences at the University of Lodz. She is writing her dissertation on the “compulsion to create” at the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity in the Faculty of Educational Sciences at the University of Lodz. Her research interests include: artistic creativity, creative process, and self-realization.

Tamara Sass\* 

## **Znaczenie sztuki dla integracji lokalnej społeczności na przykładzie gminy Fabbriche di Vergemoli w Toskanii**

### **Abstrakt**

Artykuł przedstawia punkt widzenia artysty, opierający się na wywiadach, dokumentacji filmowej i fotograficznej – realizowanych przez autorkę na terenie gminy Fabbriche di Vergemoli. Tekst jest próbą odpowiedzi na pytania, czy sztuka ma znaczenie dla mieszkańców małych gmin i jaki rodzaj sztuki ma wpływ na lokalną społeczność.

**Słowa kluczowe:** sztuka, twórca, integracja społeczna, sztuka lokalna, lokalny twórca, sztuka ludowa.

## **The Importance of Art for the Integration of the Local Community on the Example of the Commune of Fabbriche di Vergemoli in Tuscany**

### **Abstract**

The article describes research conducted in the commune of Fabbriche di Vergemoli, which consisted of interviews as well as film and photographic documentation. It is also an attempt to answer the following question: is art meaningful for the inhabitants of small communities, and what type of art has an impact on the local community?

**Keywords:** art, creator, social integration, local art, local creator, amateur art.

---

\* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 21.10.2023; akceptacja: 14.02.2024.

## Wprowadzenie

Zastanawiając się nad sensem sztuki, często sięgamy do działań spektakularnych, niosących nowe idee czy szokujących działań awangardy, eksponowanych w znaczących muzeach i galeriach. Możemy ewentualnie pomyśleć o dziełach wielkich nieobecnych, którzy zostawili je w historycznych zasobach kultury lub na pastwę wielkiego biznesu, rynku sztuki pełnego marszandów i kolekcjonerów. Rzadziej pochylamy się nad ludźmi, którzy zamieszkując małe miejscowości, są nieco poza obszarem tego ekskluzywnego i głośnego dialogu wielkiej sztuki. Postanowiłam napisać artykuł z perspektywy artysty, który mając wiedzę, doświadczenie i wrażliwość, rozumie wielowymiarowość i złożoność sztuki oraz jej cywilizacyjną wartość. Chciałabym podjąć próbę odpowiedzi na pytania: jakie znaczenie dla małych społeczności ma sztuka? i jaki rodzaj sztuki ma dla nich znaczenie?

## Charakterystyka gminy

Zaplanowany wcześniej dwumiesięczny pobyt w małej, toskańskiej osadzie był doskonałą okazją do poznania lokalnej społeczności na tyle, aby rozmowy o sztuce nie kojarzyły się ze sztucznie inicjowaną sytuacją, ale stały się ciepło-zwyczajnym sąsiedzkim dialogiem. Moim miejscem docelowym było Fabbriche di Vallico (*Comune di Fabbriche di Vallico* b.d.), od niedawna Fabbriche di Vergemoli, niewielka gmina w Alpach Apuańskich z ok. 500 mieszkańcami i historią sięgającą aż V wieku. Mała osada, położona niezwykle malowniczo – w pięknej dolinie przy wijącym się strumieniu, posiada niezwykle burzliwą historię. Usytuowanie w obszarze niegdysiejszych walk granicznych Florencji, Lukki i Modeny było powodem jej wielokrotnego niszczenia i dewastacji. Osada odzyskała spokój dopiero w XV wieku, po przyłączeniu jej do księstwa Modeny. Czy długa i niespokojna historia Fabbriche di Vallico zostawiła znaczący ślad w postaci zabytków architektury czy innych obiektów sztuki? Zanim dotarłam na miejsce, zdołałam się dowiedzieć, że w centrum miasta znajduje się XIII-wieczny kościół San Jacopo z kopią grotty w Lourdes, XIV-wieczny most celny i kilka XV-wiecznych budynków z charakterystycznymi loggiami. To były dla mnie ważne informacje, ponieważ dawały nadzieję, że mieszkańcy takiego miejsca, obcując na co dzień z zabytkami, rozumieją ich znaczenie dla kultury, w tym lokalnej, a ujmując to bardziej kolokwialnie – będzie o czym rozmawiać, inicjując temat związany ze sztuką.

Po przybyciu na miejsce wystarczyło mi jedno spojrzenie, żeby uznać Fabbriche di Vallico za miasteczko niezwykle, jakby z innej epoki (fot. 1.). Ciasna zabudowa z wąskimi, krętymi uliczkami, które wznoszą się i opadają, od razu przywodziła na myśl Sienę czy Bergamo, a podobne w kształtach kamienne domy na tle okolicznych lasów dawały odczucie naturalnej harmonii. Po dotarciu do domu, w którym miałam spędzić najbliższe miesiące, uświadomiłam sobie, że będę bliżej centrum tego niedzielszego świata, niż mogłam oczekiwać. Dom zdradził swój wiek kamienną płasko-rzeźbioną datą nad frontowymi drzwiami, wskazującą rok 1897. Budynek okazał się

niegdysiejszym urzędem celnym i znajdował się tuż obok zabytkowego XIV-wiecznego mostu, w najstarszej części osady. Atmosfera tego miejsca była niezwykła. Za oknem słyszałam szum strumienia, widziałam okoliczne góry i czułam wokół oddech historii, zamkniętej w kamiennych ścianach. Zaczęłam się zastanawiać, czy to miejsce podobnie działa na mieszkańców, skoro w tak krótkim czasie zadziało na mnie?

Fot. 1. Panorama osady Fabbriche di Vallico



Źródło: archiwum własne.

## Rozmowy z mieszkańcami

Kolejnym krokiem było napisanie pytań, wokół których planowałam prowadzić rozmowę-wywiad. Te właśnie pytania przytaczam poniżej:

- Jakie Twoim zdaniem ma znaczenie sztuka Włoch dla kultury europejskiej?
- Które dzieła włoskich artystów są Twoim zdaniem kluczowe dla kultury Twojego kraju i Europy?
- Jakie zabytki znajdują się w Fabbriche di Vallico?
- Z którego z nich jesteś najbardziej dumna/dumny?
- Czy w Fabbriche di Vallico są organizowane jakieś wydarzenia artystyczne (koncerty, wystawy, spotkania z artystami lub inne)?
- Jaki Twoim zdaniem te wydarzenia mają wpływ na integrację lokalnej społeczności?
- Czy mieszkają w Fabbriche di Vallico jacyś artyści?
- Jaki Twoim zdaniem mają oni wpływ na lokalną społeczność?

Zakładałam, że ogólnie znane społeczne kompetencje Włochów, ich otwartość i łatwość nawiązywania kontaktów oraz radość, jaką czerpią z rozmowy, ułatwią mi zadanie i bez większych problemów uda się pozyskać osoby chętne do wywiadu. Ku mojemu zaskoczeniu było to trudniejsze, niż zakładałam. Nie umiem stwierdzić, czy to przez ich naturalne poczucie wolności, preferujące bezinteresowność kontaktów, czy może sam temat sztuki ich onieśmielił – dość, że pomimo serdeczności, jaka łączy mnie z mieszkańcami miasteczka, ostatecznie miałam przyjemność rozmawiać z sześcioma osobami: czterema mężczyznami i dwiema kobietami, w wieku od trzydziestu kilku do siedemdziesięciu paru lat. Już pierwsze pytanie, niewymagające specjalnej



wiedzy szczegółowej, odśloniło pełne różnic odpowiedzi. Każda z osób była dumna ze spuścizny kulturalnej Włoch, ale inaczej rozumiała jej obecne znaczenie. Wszystkie żywiły przekonanie, że rola sztuki włoskiej jest absolutnie kluczowa, przy czym dwie odniosły to przede wszystkim do przeszłości, zaś pozostałe trzy skupiły się na teraźniejszości, podkreślając znaczenie cyfrowych multiplikacji dzieł i możliwość dotarcia do coraz większej liczby odbiorców. Dla dwóch moich współrozmówców muzyka zdawała się być najważniejsza, przy czym jeden z nich skupił się na znaczeniu włoskich muzyków operowych, zwłaszcza tych współcześnie tworzących. Pozostali, myśląc o sztuce, brali pod uwagę wiele jej dziedzin.

W drugim pytaniu należało podać przykłady konkretnych dzieł, z których jako Włosi są dumni i rozumieją ich znaczenie dla kraju i Europy. Zależało mi w nim przede wszystkim na świadomej selekcji i uzasadnionym wyborze. Większości odpowiedzi wymagała od moich respondentów chwilowego zastanowienia. Łatwiej im było wskazać artystę niż wymienić konkretne dzieło sztuki. Najczęściej, bo aż czterokrotnie, w rozmowach wystąpił Leonardo da Vinci, przy czym jedna osoba wymieniła tytuł jego obrazu, *Mona Lisa*, a inna podkreśliła wszechstronny geniusz artysty. Dwa razy pojawił się Michał Anioł, raz Caravaggio, Donatello, Puccini i Dante. Z szacunkiem został podkreślony wkład Dantego w promowanie języka ojczystego. Z dzieł oprócz *Mona Lisy* została wymieniona jeszcze Krzywa Wieża w Pizie i pierwowzór nowojorskiej Statuy Wolności.

La Legge Nuova (Nowe Prawo) została wyrzeźbiona przez Camillo Pacetiego, artystę urodzonego w Rzymie, ale „zaadoptowanego” mediolańczyka, który pracował między końcem XVIII a początkiem XIX wieku w Mediolanie (Anna 2018).

Wymieniając artystów lub ich dzieła, mieszkańcy Fabbriche di Vallico dokonali dość stereotypowej selekcji; co było w ich wyborach interesujące, to fakt całkowitego pominięcia dzieł rzymskich. Czy wynikał on z tego, że byli Toskańczykami, a przecież w historii podział pomiędzy Toskanią a Rzymem rysował się mocno? A może zwyczajnie z powodu ułatwionej dostępności dzieł wymienionych twórców? Większość można obejrzeć we florenckich muzeach.

Kolejne pytania dotyczyły osady Fabbriche di Vallico, miejsca zamieszkania moich współrozmówców: „Jakie zabytki znajdują się w Fabbriche di Vallico?”, „Z którego z nich jesteś najbardziej dumna/dumny?”. Z grona sześciorga respondentów tylko jedna osoba odpowiedziała, że w osadzie nie ma nic interesującego i z niczego nie jest dumna, pozostałe pięć osób podkreśliło piękno natury i charakterystyczną kamienną zabudowę miasteczka. Pojawiały się również bardziej szczegółowe odpowiedzi – trzy osoby wspomniały o moście celnym, w tym jedna podkreśliła jego historyczne znaczenie: „Mamy zabytkowy most, który ściąga turystów, a kiedyś był granicą pomiędzy księstwami Modeny i Lukki” [R1]. Kolejne trzy wymieniły kościół i wieżę, a jedna zaproponowała mi wycieczkę w celu obejrzenia obrazu, którego wartość określiła jako znaczącą. Celem wycieczki okazało się Vallico Sotto, jedna z trzech małych osad w gminie Fabbriche di Vergemoli, a dokładniej kościół

parafialny San Giacomo, pochodzący z początku XVI wieku (*Fabbriche di Vergemoli* 2016). W najważniejszym miejscu kościoła – prezbiterium – znajduje się XV-wieczny tryptyk *Madonna z Dzieciątkiem i Świętymi*, jeden z najlepiej zachowanych tego typu dzieł w prowincji Lukka (fot. 2.). Obraz autorstwa lombardzkiego malarza Bernardina del Castelletto jest uznany za najstarszy i najlepszy w dorobku artysty. Jego wyjątkowość kryje się w rozwiązaniach formalnych, które z jednej strony opierają się na tradycyjnej kompozycji z użyciem złotego tła, z drugiej – wskazują na wpływy florenckie w sposobie traktowania postaci oraz nordyckie w surowości przedstawienia fizjonomii. Kolorystyka jest nietypowo żywa, a przedstawienie tronu z zakończeniem w kształcie muszli nie wykazuje żadnego związku ikonograficznego z przedstawieniami tronów w obrazach Lukki (*Madonna con Bambino e santi* 2006).

Fot. 2. Tryptyk z kościoła San Giacomo w Vallico Sotto



Źródło: archiwum własne.

Moi współ rozmówcy, odpowiadając na pytanie o to, czy obecnie w osadzie mają miejsce jakieś wydarzenia związane ze sztuką, udzielili podobnych, poza jedną, odpowiedzi. Ta jedna osoba twierdziła, że nic się nie dzieje i wyrażała żal, że tak jest.

Pozostałe wspominały o okazjonalnych koncertach muzyki poważnej, organizowanych przez filharmonię, zwykle związanych z jakimiś historycznymi uroczystościami. Była pełna zgoda na to, że takie wydarzenia miałyby wartość integracyjną, gdyby nie organizowano ich tak rzadko.

Ostatnia para pytań, dotycząca artystów tworzących lub mieszkających w gminie, wymagała od odpowiadających dłuższej chwili zastanowienia. Dwie osoby wspomniały o jakiejś malarce, o tym, „że czasem robi wystawy” [R3; R5], ale nie umiały podać nazwiska ani innej konkretnej informacji. Z rozmów wywnioskowałam, że prawdopodobnie mieszka gdzieś niedaleko, sugerowano, że może w pobliskiej miejscowości – Vallico Sopra. Kilka osób wspomniało o pojawiających się różnych wystawach malarstwa czy fotografii, ale nie potrafiło wymienić autorów tych przedsięwzięć. Dwie wymieniły lokalnego artystę o imieniu Graziano i w tym przypadku dowiedziałam się, co dokładnie tworzy i gdzie można zobaczyć jego prace. Rozmówcy poproszeni o zastanowienie się, czy ich zdaniem wymienione wydarzenia i artyści mają wpływ na lokalną społeczność, nie udzielili jednoznacznych odpowiedzi. Z jednej strony rozumieli i szanowali pewien integracyjny aspekt wymienianych wydarzeń, z drugiej – nie czuli ich znaczącej roli.

## Wywiad z artystą

Kolejnym wyzwaniem było dla mnie przeprowadzenie wywiadu ze wspomnianym wyżej artystą. Kontakt z Grazianem udało mi się nawiązać dość szybko, poprzez jedną z ankietowanych osób. Niedługo potem zostałam zaproszona do pracowni autorskiej, gdzie mogłam bezpośrednio obserwować proces twórczy i zarejestrować to, co widziałam, w postaci kilkuminutowych filmików. Prace Graziana nie były dla mnie zaskoczeniem, ponieważ już wcześniej miałam okazję zwrócić na nie uwagę. Przed rozpoczęciem wywiadów z mieszkańcami osady, chcąc poczuć atmosferę miejsca, rozpoczęłam cykl spacerów po Fabbriche di Vallico. Zważywszy na wielkość miasteczka, nie były one w żadnym stopniu męczące i pozwalały skupić się na najdrobniejszych szczegółach. Szczegóły takie, jak małe okienka w kamiennych murach, niewielkie nisze ze zniszczonymi figurkami Matki Boskiej, metalowe okucia balkonów czy ozdobne obramienia drzwi, nie tylko cieszyły oko, ale również pozwalały wnikać w głąb historii. Każdy zakręt wąskiej uliczki odsłaniał jakiś niezwykle detal, a szlachetność starych materiałów – kamienia, metalu i marmuru – budowała rustykalne piękno lokalnej architektury. Podczas jednego ze spacerów zobaczyłam po raz pierwszy prace Graziana. Były to drewniane, prosto cięte, pozbawione szczegółów rzeźby. Pomimo nieco naiwnej prostoty budziły pewien respekt adekwatnością formy i treści. Znajdowały się w wielu miejscach miasteczka: można było spotkać stojące przy balustradach balkonów koty, leżące pod drzewami żółwie czy pilnujące frontowych drzwi krasnale. Kilkadziesiąt rzeźbiarskich prac zostało poustawianych w różnych miejscach osady (fot. 3–5.). Niektóre z nich wyglądały na zostawione przypadkiem, inne – jak drewniany ślimak pełzający po przewróconym pniu czy

duży krokodyl leżący w trawie (fot. 4) – współgrały z otoczeniem w sposób niezwykle koherentny. Dopełnieniem tej niezwyklej ekspozycji rozrzuconej po osadzie była kolekcja kilkudziesięciu prac, znajdująca się w centralnym punkcie Fabbriche di Vallico, w przeszklonym pomieszczeniu okazałego domu przypominającego palladiańskie wille (zob. Piwocki 1977: 134). Czy wobec takiej mnogości prac wychodzącej spod ręki jednego człowieka można przejść obojętnie? To oczywiste, że ucieszyło mnie zaproszenie do pracowni Graziana. Ulokowana na stoku góry i składająca się z zadaszanej wiaty oraz niedużego budynku stojącego obok, była miejscem, które unaoczniało poszczególne etapy rzeźbiarskiego procesu. Po jednej stronie wiaty leżały sterty nieokorowanych pniaków i wisiały na stelażu piły elektryczne, po drugiej piętrzyła się kolekcja skończonych rzeźb. Rzeźby znajdowały się również wzdłuż ścieżki prowadzącej do domu. Tam, pośród wielu innych dzieł, zwróciło moja uwagę kilka wysmukłych, ptakopodobnych form. Były intrygujące, ponieważ mocno odstawały od przyjętej konwencji. Będąc niedopowiedziane w kształcie i detalu, z nietypowo wygładzoną powierzchnią i prawie na granicy abstrakcji, przywodziły mi na myśl ptaki Brâncusiego (zob. Porębski 1988: 373). Sprawiały wrażenie szkiców wstępnych do prac znanego rumuńskiego artysty. Niestety w wersji ostatecznej, z namalowanymi oczami i dziobem, odzyskiwały wizualną oczywistość i ludyczną zgrzebność.

Fot. 3. Rzeźba Graziana przedstawiająca ptaka



Źródło: archiwum własne.

Fot. 4. Rzeźba Graziana eksponowana w zalesionej części osady – krokodyl



Źródło: archiwum własne.

Fot. 5. Rzeźba Graziana eksponowana w zalesionej części osady



Źródło: archiwum własne.

Sam artysta był bardzo otwarty i chętnie opowiadał, a nawet pokazał, jak pracuje. Udało mi się sfilmować cały proces powstawania dwóch drewnianych rzeźb: niedużego koguta i prawie metrowego niedźwiedzia. Byłam zaskoczona szybkością powstawania prac. Wyrzeźbienie dużego niedźwiedzia zajęło Graziano nie więcej niż pół godziny. Po prezentacji procesu twórczego zaczęliśmy rozmawiać. Zapytany o to, co skłoniło go do zajęcia się działalnością artystyczną, stwierdził, że podjął decyzję nagle i spontanicznie. Mniej więcej dziesięć lat temu po obejrzeniu filmów w Internecie, pokazujących kanadyjskich rzeźbiarzy tworzących za pomocą piły mechanicznej, poczuł, jak sam twierdzi, twórcze powołanie. Zrozumiał, że chciałby takiej właśnie aktywności poświęcić resztę życia. Graziano nigdy nie studiował. Jest samoukiem, który nie tworzy dla pieniędzy, tylko dla własnej satysfakcji. Zapytany o tematykę prac, wspomniął, że pracuje jak Michał Anioł, któremu kształt bryły marmuru podpowiadał temat. „Żaden artysta nie stworzy pomysłu, który w marmurze nie byłby zamknięty” (za: Vasari 1980: 523). Graziano, jak sam twierdzi, patrzy na drewno i ono mówi mu, co ma powstać. A powstają przede wszystkim zwierzęta różnych gatunków, ludzie, świętki i postacie z bajek. Rzeźby te, moim zdaniem, są efektem korelacji postrzegania i interpretacji, co można podsumować cytatem: „Dzieła sztuki nie są zwierciadłami, ale obdarzone są podobną, nieuchwytną magią przekształcenia, którą tak trudno ubrać w słowa” (Gombrich 2011: 84). Artysta, choć może nie zdawać sobie z tego sprawy, ilością i specyfiką swoich rzeźb zmienia wizualny charakter osady. Dodaje swojskości i humoru temu monumentalnemu, choć nie przez wielkość, a szlachetność kamiennych murów, miasteczku. Daje też pretekst do rozmów: o nim i o jego pracach. Większość mieszkańców Fabbriche di Vallico zna Graziana. Jedni szanują to, co robi i uważają, że to całkiem niezły pomysł na emeryturę. Inni traktują to jak dziwactwo i coś niepotrzebnego. We mnie ten artysta amator budzi szacunek młodzieńczą pasją, pracowitością i wolnością twórczej wypowiedzi. Być może moje osobiste twórcze zmagania na polu sztuki i trzydziestoletnie doświadczenie pedagogiczne powodują, że patrzę na wolną od *mimesis* twórczość Graziano zgodnie z sentencją:

jednym z pierwszych przesądów, jakim przeciwstawiają się nauczający sztuki – jest przekonanie, iż estetyczna doskonałość polega na oddaniu wyglądu rzeczy z fotograficzną doskonałością (Gombrich 2011: 85).

Moim zdaniem to, co robi, można byłoby nazwać nieuświadomionym projektem artystycznym, łączącym indywidualne i spontaniczne działania z zastaną tkanką osady. Gdyby robił to uznany, profesjonalny artysta, opatrzywszy zamysł intencją, na pewno skupiłby wzrok lokalnych mediów i zdobyłby społeczny szacunek. Sam Graziano nieśmiało wspomina, że pomimo iż nie oczekuje wiele, to czuje się niedoceniony. Intuicyjnie wyczuwa, że to, co robi, może być ważne, choć nikt tego nie potwierdza. Zapewne miałby pewną satysfakcję, gdyby wiedział, że moi współrozmówcy na pytanie o lokalnego artystę wymienili właśnie jego.

## Wystawa fotografii

Z działań na polu sztuki oddziałujących na lokalną społeczność wymienione były wystawy fotografii. Okazało się, że jedną z nich ciągle można było obejrzeć w sąsiedniej osadzie. Oczywiście uznałam, że należy się jej przyjrzeć. Wyprawa krętymi góorskimi drogami do leżącego kilka kilometrów wyżej Vallico Sotto, należącego do gminy Fabbriche di Vergemoli, w towarzystwie włoskich przyjaciół, sama w sobie była ekscytująca. Miasteczko przypominało Fabbriche di Vallico, tyle że wśród kamiennych domów było więcej łukowatych bram i kamiennych tuneli. To one właśnie zostały wykorzystane jako przestrzeń wystawiennicza. Pomędzy poszczególnymi bramami należało się poruszać zgodnie z zostawionymi na murach strzałkami, dzięki czemu całe miasteczko stało się swoistą galerią sztuki (fot. 6–7.).

Fot. 6. Przejście w Vallico Sotto z kolekcją fotografii



Źródło: archiwum własne.

Fot. 7. Tunel w Vallico Sotto z kolekcją fotografii



Źródło: archiwum własne.

Przedmiotem sztuki były w tym przypadku fotograficzne portrety mieszkańców osady. Niektórych portretowanych mijaliśmy, spacerując uliczkami, innych rozpoznawała na zdjęciach moja włoska przyjaciółka. Czarno-białe, kontrastowe fotografie ujednolicone formatem i pionową orientacją zostały zawieszane rzędami, w jednakowych od siebie odległościach (fot. 8.). Tworzyły dodatkowy rytm wkomponowany w obraz osady. Zawieszane na kamiennych murach sprawiały wrażenie otworów okiennych, z których wyłaniają się domownicy. Iluzję rzeczywistości wzmacniał fakt, że twarze na fotografiach miały autentyczne proporcje. O tym, jaką siłę imitowania posiada sztuka, wiedzano od wieków, sam Leonardo da Vinci wyjaśnia to, pisząc: „wszystkie ciała przez swoje podobizny przenikają otaczające je powietrze, a każdy obraz jest kompletny sam w sobie pod względem natury, kształtu i koloru” (Suh 2006). Wystawa sprawiała nostalgiczne wrażenie, wzmocnione pewną dysproporcją: portretów było dużo, a miasteczko wyglądało na wyludnione. Jeśli teraz przywołalibyśmy pytanie: jaka sztuka ma znaczenie dla integracji lokalnej społeczności?, to odpowiedzią byłyby ta właśnie wystawa. Trudno się nie zgodzić, że dając szansę rozpoznania na fotografiach członków rodziny czy sąsiadów, stanowiła rodzaj wizualnego dialogu z mieszkańcami i niezaprzeczalnie wzmacniała poczucie przynależności.



Fot. 8. Cykl fotografii przedstawiający mieszkańców Vallico Sotto



Źródło: archiwum własne.

## Zapomniany dom rzeźbiarza

W drodze powrotnej miałam okazję zobaczyć jeszcze jedno, szczególne miejsce. Zatrzymałyśmy się przed niewielkim, parterowym domem, który wyglądał na opuszczony i zniszczony. W fasadzie domu były tylko prostokątne drzwi, zwieńczone półkolistym tympanonem. Na przyczółku widniał napis „*Casa diventa incantata di tuo sguardo di innamoramento. In cerca dello segreta bellezza nel mezzo di boschi di Vallico Sotto*”, co można przetłumaczyć: „Dom zostaje oczarowany Twoim spojrzeniem miłości. W poszukiwaniu sekretnej piękna w środku lasu Vallico Sotto” (fot. 9.). Wyjaśniono mi, że dom należał do zmarłego rzeźbiarza, który poza własną twórczością pracował też jako konserwator i kopista w Galerii Uffizi we Florencji. Obchodząc dom z lewej strony, można było wejść na taras, z którego rozciągał się piękny widok na góry Toskanii i na którym stała ponadnaturalnych rozmiarów rzeźba, prawdopodobnie autoportret zmarłego. Dowiedziałam się, że był to uznany artysta i że istniały plany, aby dom przekształcić w coś na kształt małego muzeum lub domu pamięci. Niestety, na razie dom niszczeje. Kiedy dzisiaj patrzę na fotografię tamtego miejsca, scena jawi mi się jako dość symboliczna. Zniszczony i brudny taras, otoczony pięk-

nem lasów, a na nim złoty posąg artysty ze skrzyżowanymi ramionami i półuśmiechem na gipsowej twarzy (fot. 10). Ponadczasowa natura i kruche piękno stworzone przez człowieka. Kruche nie tylko dlatego, że zniszczone, ale bardziej dlatego, że zapomniane. Dobrze, że dom artysty z rzeźbiarskim autoportretem pozostaje chociaż ciekawostką dla okolicznych mieszkańców.



Fot. 9. Wejście do domu zmarłego rzeźbiarza

Źródło: archiwum własne.



Fot. 10. Taras w domu rzeźbiarza z jego autoportretem

Źródło: archiwum własne.

## Podsumowanie

Analizując wszystko, co udało mi się zrobić na potrzeby tego artykułu: wywiady, filmiki, wycieczki odsłaniające piękne i niebanalne miejsca, dochodzę do wniosku, że podsumowanie będzie niełatwym zadaniem. Oczywiście na zamknięte pytanie: czy sztuka ma znaczenie dla mieszkańców gminy Fabbriche di Vergemoli?, trzeba odpowiedzieć – tak. Ale gdy pytania stają się bardziej szczegółowe, pojawia się dużo rozbieżności i uporządkowanie tego staje się złożone.

Wszyscy badani odczuwają dumę ze swojej spuścizny kulturowej. Są przekonani, że znają wielkich włoskich artystów, ale przy wymienianiu konkretnych ograniczają się do przeszłości, a nawet do konkretnej epoki. Najłatwiej było im przywołać twórców renesansu i to tych związanych z Toskanią. Sztuka kojarzyła im się przede wszystkim ze sztukami wizualnymi, a jeśli sięgali po inne dziedziny sztuki, to głównie po muzykę. Mówiąc o niej, skupiali się na operze, a kompozytorem, jakiego najchętniej wymieniali, był Puccini. Rozumiem, że na taki wybór mógł mieć wpływ fakt, że znany muzyk urodził się w Lukce, mieście oddalonym o zaledwie 37 km od Fabbriche di Vallico. W Lukce jest on artystą mocno eksponowanym, ma tam swoje muzeum, a jego portrety zdobią znaczącą część komercyjnych pamiątek. Można więc śmiało stwierdzić, że świadomość spuścizny kulturowej jest głęboko zakorzeniona w świadomości Włochów, również tych mieszkających w małych gminach, i na pewno pomaga w poczuciu przynależności narodowej. Czy jednak świadomość znaczenia włoskiej sztuki integruje małe społeczności? Trudno powiedzieć. Włosi z małych osad wykazują się świadomością, że sztuka włoska, a w przeszłości rzymska i tokańska, miała i ma kluczowe znaczenie dla sztuki europejskiej. Jednak gdy trzeba wskazać konkretne dzieła sztuki, pojawia się problem. Większość przywołała nazwiska artystów, nie umiając podać tworzonych przez nich dzieł. Znaczące jest też, że wymieniali przede wszystkim Leonarda da Vinci czy Michała Anioła, nie zawsze umiając wskazać innych. Jest to wybór dość oczywisty. Podobnych odpowiedzi mogliby udzielić na przykład moi polscy studenci.

Odnosząc się do odpowiedzi na kolejne pytania, prawie wszyscy mieszkańcy Fabbriche di Vallico doceniają walory swojego miasteczka. Podkreślają piękno osady i znają jej historię. Niestety nie zawsze traktują z szacunkiem stare kamienne domy. Niektórzy myślą o nich nie jak o spuściznie kultury, ale po prostu – jak o starych domach. Stąd też szlachetnie wyglądający kamień czasem jest pokryty tynkiem, a oryginalne stare okna zastępowane nowymi, w kształcie i wielkości niepasującymi do bryły domu. Z jednej strony ludzie zdają sobie sprawę z rustykalnego piękna miasteczka, z drugiej – małymi zmianami niszczą jego wyjątkowość.

Mieszkańcy, z którymi rozmawiałam, byli świadomi lokalnych zabytków. Potrafili wskazać te najistotniejsze, znajdujące się na terenie gminy: kościół, wieżę i most w Fabbriche di Vallico oraz kościół z zabytkowym tryptykiem w Vallico Sotto, i podkreślali ich integracyjny walor. Moim zdaniem ich odpowiedź nie mogłaby być inna. Specyfika tych zabytków niejako wymusza wspólnotowość. Co niedzielę do kościoła wzywa dzwon, a na mszy spotyka się większość mieszkańców. Kolejny rok remontowana

wieża jest pretekstem do wspólnych narzekań, a most – naturalnym traktem komunikacyjnym osady. Od tych zabytków nie da się uciec.

W odpowiedziach na następne pytanie, dotyczące wydarzeń artystycznych w miasteczku, wskazywano na różnego rodzaju koncerty muzyczne. Podkreślano jednak fakt, że odbywają się zbyt rzadko, aby mogły wpływać na integrację społeczną. I zostają ostatnie dwa pytania: o artystów mieszkających w gminie. Wymieniono właściwie tylko dwoje: malarkę, o której nie umiano powiedzieć nic konkretnego, i lokalnego twórcę – Graziana. Jak wspomniałam, rzeźby artyści są wszędzie: w centrum, pomiędzy domami i w okolicznym parku czy lesie. Wydawałoby się zatem jasne, że będą miały znaczenie dla mieszkańców. Jednak dla moich współrozmówców nie było to oczywiste. Znają prace, dostrzegają je na terenie osady, cieszą się ich posiadaniem, ale nie do końca traktują je jak sztukę. Artysta robi to, co kocha, nie planuje niczego spektakularnego, a mieszkańcy traktują go zwyczajnie, na zasadzie: „Graziano, nasz sąsiad, coś tam sobie dłubie”. Jest jednak w tej amatorskiej twórczości pewien fenomen. Kiedy ma się przywilej patrzenia na to miejsce z dystansem osoby nowoprzybyłej, to widać, że te drewniane rzeźby mają znaczenie dla osady, wprowadzają nową jakość do Fabbriche di Vallico. Jakość nie tylko wizualną – mają również rolę informacyjną, pozwalają lepiej orientować się wśród uliczek osady. Są jak drogowskazy – można dookreślić położenie, mówiąc: „ten dom z krasnałem”, „ten ogród ze stojącym misiem”, „to drzewo z leżącym pod nim krokodylem” itp.

W ramach podsumowania przychodzi mi do głowy pewna zaskakująca sprzeczność: szacowna włoska sztuka, ta znajdująca się tuż obok i ta eksponowana w muzeach, nie ma większego znaczenia w codziennym życiu mieszkańców, rzadko jest tematem rozmów i nie wpływa na ich szczególną dbałość o zachowanie historycznego wyglądu osady. Natomiast sztuka, której nie traktują poważnie, amatorska sztuka Graziana, stała się żywa i obecna w ich codzienności. Większość ma ją w domu lub ogrodzie i często nawiązują do niej, żartując lub komentując jej walory. To, że wolą coś swojskiego zamiast czegoś wyrafinowanego, nie zaskakuje – zwykła potrzeba osobistego komfortu. Łatwiej podejmować dialog o swojskich pracach sąsiada, do którego nie trzeba dodatkowej wiedzy czy kompetencji, niż podjąć temat wymagający pewnej znajomości kodów kulturowych, dotyczący wybitnych twórców i znanych dzieł sztuki.

## Bibliografia

- Gombrich E. H. (2011) *Pisma o sztuce i kulturze*, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Vasari G. (1980) *Żywoty najślawniejszych malarzy, rzeźbiarzy i architektów*, tłum. K. Estreicher, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Piwocki K. (1977) *Dzieje sztuki w zarysie*, t. 2, Warszawa, Wydawnictwo „Arkady”.
- Porębski M. (1988) *Dzieje sztuki w zarysie*, t. 3, Warszawa, Wydawnictwo „Arkady”.
- Suh H. A. (2006) *Leonardo da Vinci. Szkice i zapiski*, tłum. B. Brózda, Bath, Parragon Books Ltd.

## Źródła internetowe

Anna (2018) *Mediolańska Statua Wolności*, <https://mediolan.pl/mediolanska-statua-wolnosci/> (dostęp: 29.05.2024).

*Comune di Fabbriche di Vallico* (b.d.), <https://www.provincialucca.com/Comuni/Fabbrichedi-Vallico.asp> (dostęp: 29.05.2024).

*Fabbriche di Vergemoli* (2016), <https://www.tuscanysweetlife.com/province/provincia-di-lucca/fabbriche-di-vallico/> (dostęp: 29.05.2024).

*Madonna con Bambino e santi* (2006) <https://catalogo.beniculturali.it/detail/HistoricOrArtisticProperty/0900525455> (dostęp: 29.05.2024).

## O Autorce

Tamara Sass – absolwentka Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie (dyplom z wyróżnieniem na Wydziale Grafiki), uzyskała doktorat na Wydziale Malarstwa i Grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi. Od 20 lat nauczyciel akademicki. Obecnie związana z Wydziałem Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Artystka mieszkająca i tworząca na terenie Łodzi. Zajmująca się przede wszystkim grafiką warsztatową i projektową, której dopełnieniem są rzeźby i animacje. Publikuje w zakresie edukacji artystycznej. Brała udział w kilkudziesięciu wystawach indywidualnych i zbiorowych, m.in. w Muzeum Narodowym w Gdańsku, oraz w konkursach graficznych o charakterze lokalnym i międzynarodowym, tj. Międzynarodowe Triennale Małych Form Grafiki w Łodzi, „Eurografik” w Petersburgu, Międzynarodowe Biennale Grafiki w Muzeum Saint-Maur we Francji.

Tamara Sass – graduate of the Academy of Fine Arts in Warsaw (diploma with honors received at the Faculty of Graphics), Ph.D. at the Faculty of Painting and Graphics of the Academy of Fine Arts in Lodz. Academic teacher with 20 years of experience. Currently associated with the Faculty of Educational Sciences of the University of Lodz. Artist living and working in Lodz who deals primarily with graphic arts and design, complemented by sculptures and animations. She publishes in the field of art education. She took part in dozens of individual and collective exhibitions, including: at the National Museum in Gdansk and in local and international graphic competitions, i.e. International Triennial of Small Graphic Forms in Lodz, “Eurografik” in St. Petersburg, International Graphic Biennial at the Saint-Maur Museum in France.



Piotr Soszyński\* 

---

## Recenzja: Google, *Arts & Culture*, ss. ∞

### Abstrakt

Artykuł stara się zbliżyć do formy recenzji, jednak specyficzna forma recenzowanego artefaktu – serwisu internetowego podlegającego codziennym aktualizacjom – sprawia, że treści, jak i sposób ich prezentacji, przez swą zmienność wymykają się celowości takiego opisu. Tekst zatem skupia się na idei funkcjonowania serwisu i możliwych zarzutach dotyczących sposobów prezentacji treści.

**Słowa kluczowe:** Google Arts & Culture, edukacja kulturowa.

### Review: Google, *Arts & Culture*, pp. ∞

#### Abstract

The article tries to resemble the form of a review, however, the specific form of the reviewed artifact – a website that is updated daily – means that both the content and the method of its presentation, due to their variability, defy the purpose of such a description. The text therefore focuses on the idea of the website's functioning and possible objections to the methods of presenting the content.

**Keywords:** Google Arts & Culture, cultural education.

Pisać o witrynie internetowej jest trudno z kilku powodów. Po pierwsze z uwagi na jej założoną zmienność, a więc ulotność i efemeryczność. Po drugie relacja na temat jednego medium przy pomocy innego jest jak przysłowiowe „opowiadanie o muzyce”. Trzecia trudność polega na ogromnej różnicy obu mediów – relacjonowanego i relacjonującego. Jak bowiem przy pomocy tradycyjnie pisanego artykułu opowie-

---

\* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 12.12.2023; akceptacja: 21.12.2023.

dzień o hipermedialnym, interaktywnym i multimedialnym środowisku obcowania ze sztuką? Mimo takich przeciwności próba opisanie (za)wartości Google Arts & Culture została przeze mnie podjęta i przedstawiona poniżej.

Początkowy kształt serwisu założonego w 2011 roku pod nazwą Google Art Project (*About Google Arts & Culture 2023*) ograniczał się do wirtualnych spacerów po kilkunastu współpracujących z serwisem muzeach. Było to możliwe dzięki zastosowaniu googlowskiego narzędzia Street View do przestrzeni muzealnych, co pozwalało na dowolny sposób zwiedzania ich uprzednio zdigitalizowanych zasobów. Dzisiaj – 13 lat później – liczba tak prezentowanych instytucji muzealnych przekroczyła 2000 i reprezentują one blisko 100 krajów (*About Google Arts & Culture 2023*). Blisko 60 instytucji kultury z Polski również uczestniczy w tym przedsięwzięciu. Jednak liczby nie są tu dobrym wyznacznikiem, bo dezaktualizują się niemal codziennie. Sama możliwość digitalizacji, którą serwis zapewnia instytucjom partnerskim w oparciu o najnowsze technologie: Art Camera, Museum View, Tabletop Scanner, jest wielką wartością. Dokumentacja światowego dorobku kultury na taką skalę i w takiej jakości nie ma precedensu.

Edukacyjny potencjał serwisu jest niezaprzeczalny, jednak to nie edukacja jest wpisana w misję jego twórców. Owa misja to „Udostępnianie światowej sztuki i kultury online dla każdego” (*About Google Arts & Culture 2023*) i zgodnie z nią w serwisie dominują zdigitalizowane zbiory muzeów i galerii sztuki z całego świata. Jednak przedmiotem poznania nie są jedynie dzieła sztuki – znajdziemy tu problemowo ujęte postacie twórców, bogato ilustrowane opisy nurtów artystycznych, ale też np. historie ważnych dla ludzkości wynalazków, tajemnice przyrody, rzemiosła, aplikacje zachęcające do eksperymentów z pogranicza sztuki i techniki oraz wiele innych zasobów, świadczących o niezwykle kreatywnym podejściu twórców serwisu do udostępniania i przede wszystkim uprzystępniania zasobów kultury. Ta różnorodność pozaartystycznej części portalu może sugerować niebezpieczne zbliżenie się do formy tabloidu czy portalu plotkarskiego, jednak treścią znacznie od nich odbiega. Stąd trafniej będzie mówić w tym przypadku o demokratyzacji sztuki (Polacci 2015) niż o jej tabloizacji. W tę ideę wpisuje się również bardzo przyjazny i intuicyjny interfejs, przystosowanie do komputera, smartfona czy tabletu oraz dostępność w wielu językach.

Przedmiotem niniejszego eseju – w odróżnieniu od standardowej recenzji – nie powinny być wyjątkowo zmienne treści, efemeryczna zawartość, lecz raczej to, co w miarę stałe w funkcjonowaniu omawianego portalu: np. przyrost instytucji prezentowanych w serwisie czy coraz większa różnorodność technologicznych rozwiązań wykorzystanych do prezentacji sztuki. To zresztą główny element, który odróżnia tę platformę od innych – autorzy skupiają się na technologicznych możliwościach prezentacji dorobku kulturowego i trzeba przyznać, że są w tym dobrzy, nawet w sytuacjach, gdy atrakcyjna technologiczna forma może nieco przyćmiewać artystyczną treść. Ogromna dynamika zmian współczesnych technologii nie pozwala jednak na skupienie się na ich prezentacji. Jedyną bowiem stałą cechą technologii – a za nią serwisu Google Arts & Culture – jest zmienność jako funkcja nowoczesności. Znajdziemy

tu zarówno artykuły, prezentacje dzieł w ogromnej rozdzielczości, quizy, proste gry komputerowe, scenariusze lekcji, ale też rozszerzoną rzeczywistość, technologiczne eksperymenty ze sztuką czy – budzącą na przełomie lat 2023 i 2024 wielkie zainteresowanie – sztuczną inteligencję.

Entuzjazm jest dominującym elementem większości opisów i ocen Google Arts & Culture. Jednak można zauważyć także podejście krytyczne, które koncentruje się na roli serwisu jako pośrednika między widzem a obiektem artystycznym (Zhang 2020). Głównym zarzutem bywa tu zniekształcenie pierwotnego zamysłu artystycznego poprzez zakłócony sposób postrzegania. Niewątpliwie możliwość makrozbliżenia, ujawniającego szczegóły faktury obrazu, tym samym odkrywającego tajemnice warsztatowe artysty, nie jest zakładanym przez twórcę ani galerię sposobem odbioru dzieła. Obraz zwykle powstaje z myślą o muzealnych warunkach oglądania i kontemplacji, które zapewniają odpowiednią odległość, kąt patrzenia, możliwość objęcia wzrokiem całości kompozycji itp. Czy jednak ideałem odbioru słynnej *Mony Lisy* jest tłoczenie się kilka metrów od obrazu i zerkanie poprzez las wyciągniętych rąk z telefonami komórkowymi na niewielki obraz przesłonięty grubą pancerną szybą?

Zdjęcie 1. Luwr – ekspozycja *Mony Lisy* (*La Gioconda*) Leonarda da Vinci.



Źródło: Wikimedia Commons – Max Fercondini, *A petit crowd to see the dame.jpg* (CC 4.0).

Trudno więc nie oponować wobec takiego zarzutu – rozszerzenie możliwości podglądania warsztatu artysty nie przekreśla możliwości odbioru standardowego, który ciągle jest dostępny dla tych, którzy nie interesują się szczegółami technicznymi. To jak podglądanie czy analizowanie partytury muzycznej, dzięki której mo-



żemy prześledzić każdą partię instrumentalną osobno, by zrozumieć, w jaki sposób składa się ona na całościowy efekt kompozytorski. Dyrygent, znając każdy dźwięk wykonywanej symfonii, nie jest przez to „upośledzonym” odbiorcą, który słyszy inaczej – on słyszy więcej.

Technologia, mimo wszystkich swoich ułomności w zderzeniu z rzeczywistością, potrafi zapewnić bardziej intymny kontakt z dziełem sztuki, a dokładniej – z jego zdigitalizowaną kopią. I tu dochodzimy do istotnego problemu godnego osobnej monografii: obecności sztuki w internecie lub szerzej – obcowania z dziełem sztuki czy tylko z jego kopią, czyli szumanowskiego warunku przeżycia estetycznego (Szuman 1962). Dość jednak zauważyć, że internet, w tym Google Arts & Culture, nie konkuruje z muzeami lub galeriami sztuki. Nie konkuruje również ze szkołą. Stanowi natomiast względnie nowe środowisko edukacyjne, współczesny element ekologii uczenia się (Barron 2004). Porównywanie więc z instytucjami muzealnymi nie jest uprawnione, a wskazywanie na argument obcowania zaledwie z kopiami dzieł sztuki zdaje się podważać sens np. technicznych środków dydaktycznych (zapisów audio i wideo) stosowanych w szkole czy poza nią. „GAC [Google Arts & Culture] nie jest ani muzeum, ani instytucją akademicką zajmującą się historią sztuki” (Zhang 2020: 12). Nie służy więc przeżyciu estetycznemu, co najwyżej dostarcza wiedzy i rozrywki, przez co rozbudza apetyt na takie przeżycie. I w takiej roli zostawia konkurencję daleko w tyle. Trafnym porównaniem wydają się być znakomite filmy przyrodnicze Davida Attenborough, do którego trudno mieć pretensje, że nie zabiera widzów w prawdziwą podróż, a jedynie prezentuje jej atrakcyjną namiastkę, czyli zarejestrowaną kopię.

Poszukiwanie wad Google Arts & Culture nie jest łatwym zadaniem. Skorzystałem więc z konsultacji sztucznej inteligencji, co wobec faktu, że to jedno z narzędzi serwisu, usprawiedliwia, a nawet prowokuje taką konsultację. AI wygenerowała następujący zarzut:

Wadą jest brak interakcji z innymi użytkownikami serwisu. Serwis nie oferuje możliwości komentowania, oceniania, udostępniania czy tworzenia własnych treści. Nie ma także żadnej formy społeczności, która mogłaby wymieniać się opiniami, doświadczeniami czy zainteresowaniami związanymi ze sztuką i kulturą. Serwis jest więc raczej pasywny i jednokierunkowy, co może ograniczać jego atrakcyjność i zaangażowanie (Bing 2023).

Sztuczna inteligencja upomniała się zatem o tytułową dla całego 18. tomu NOWIS „wspólnotowość” i woli, by Google Arts & Culture upodobnił się do Facebooka, pełnego trywialnych wpisów, eksponujących brak profesjonalizmu przypadkowych autorów – prosumentów pseudokultury. Jakie szczęście, że tak nie jest!

Współistnienie wizji artystycznej i technologicznej jest niewątpliwie faktem. Jednak zauważenie, że to artyści byli pierwszymi wizjonerami internetu jako przestrzeni udostępniania dzieł sztuki, pozwala zanegować argument działania podobnych serwisów wbrew intencji środowiska artystów czy szerzej – świata sztuki. Tak bowiem pisał już w 1903 roku (sic!) Stanisław Witkiewicz:

Z czasem, postęp elektrotechniki, czy może jeszcze innej, na jakiejś subtelniejszej, nieznannej dziś sile opartej techniki, doprowadzi do tego, że całe dobro, jakie ludzkość w sztuce zgromadziła, stanie się dostępnym dla wszystkich, wszędzie i w każdym czasie. Przenoszenie obrazów i dźwięków będzie rzeczą tak łatwą i zwykłą, że wymiana myśli, współrzędność wrażeń i wzruszeń, stanów psychicznych i uczuć, uczyni z ludzkości jakby jedną potężną duszę (Witkiewicz 1903: 106).

Na naszych oczach spełnia się technologiczna część wizji Witkiewicza. Trudniej tylko odnaleźć tę „jedną potężną duszę” całej ludzkości. Chyba że to właśnie opisujemy serwis...

Połączenie kreatywności artystów z kreatywnością programistów znalazło w postaci Google Arts & Culture atrakcyjne pole metakreatywności, które porywa widzów, zapominających, co ich tak zauroczyło – sztuka, technologia czy nadzwyczaj zgodne i inspirujące współistnienie jednej i drugiej.

Wspólna rekomendacja autora i sztucznej inteligencji jest zatem następująca:

Serwis jest więc doskonałym źródłem informacji i inspiracji, ale nie zastąpi prawdziwego doświadczenia i kontaktu ze sztuką i kulturą. Serwis jest wart polecenia, ale nie należy się ograniczać tylko do niego (Bing 2023).

## Bibliografia

- Barron B. (2004) *Learning Ecologies for Technological Fluency: Gender and Experience Differences*, "Journal of Educational Computing Research", nr 31, s. 1–37, <https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>.
- Polacci F. (2015) *The Google Art Project: Democratisation of Art or Ideology of Transparency?*, "THEMA. La revue des Musées de la civilization", nr 2, s. 73–84.
- Szuman S. (1962) *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Witkiewicz S. (1903) *Dziwny człowiek*, Lwów–Warszawa, Towarzystwo Wydawnicze i Księgarstwa S. Sadowskiego.
- Zhang A. (2020) *The Narration of Art on Google Arts and Culture*, "The Macksey Journal", t. 1, nr 1, art. 149, <https://mackseyjournal.scholasticahq.com/article/21828> (dostęp: 6.12.2023).

## Źródła internetowe

- About Google Arts & Culture* (2023) <https://about.artsandculture.google.com/> (dostęp: 6.12.2023).
- Bing (2023) <https://www.bing.com/> (dostęp: 6.12.2023).
- Google Arts & Culture (2023) <https://artsandculture.google.com/> (dostęp: 6.12.2023).
- Stech B. (2018) *Technika i niepodległość. Polska sztuka w Google Arts & Culture*, <https://www.purepc.pl/technika-i-niepodleglosc-polska-sztuka-w-google-arts-culture> (dostęp: 6.12.2023).

## O Autorze

Piotr Soszyński – pedagog, teoretyk muzyki, informatyk, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości Uniwersytetu Łódzkiego. Autor książki *Kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki. Stan postulowany a rzeczywisty*. Zainteresowania badawcze: edukacja artystyczna, zastosowania technologii komputerowej w edukacji muzycznej, dydaktyka muzyki, diagnoza i ewaluacja TPACK.

Piotr Soszyński – pedagogue, music theorist, IT specialist, doctor of humanities in the discipline of education, Assistant Professor at the Department of Art Education and Pedagogy of Creativity at the University of Lodz. Author of the book *IT Competences of Music Teachers. Postulated and Actual State*. Research interests: art education, application of computer technology in music education, music didactics, diagnosis and evaluation of TPACK.

Magdalena Sasin\* 

## Międzykulturowa Konferencja Pedagogiki Sztuki – sprawozdanie

### Abstrakt

Sprawozdanie dotyczy Międzykulturowej Konferencji Pedagogiki Sztuki „Edukacja przez sztukę dla pokoju”, która odbyła się w dn. 25–28 września 2023 r. w Ustce. Tematyka konferencji, zorganizowanej przez Uniwersytet Pomorski w Słupsku, dotyczyła teoretycznego znaczenia i praktycznego zastosowania różnych dziedzin sztuki w szeroko pojętych działaniach pedagogicznych, w tym w aktywnościach nakierowanych na promowanie i wzmacnianie kultury pokoju. W konferencji wzięli udział naukowcy z różnych krajów, w tym z Ukrainy.

**Słowa kluczowe:** Międzykulturowa Konferencja Pedagogiki Sztuki, pedagogika sztuki, edukacja dla pokoju, Uniwersytet Pomorski w Słupsku.

### Intercultural Conference of Art Pedagogy – Report

#### Abstract

The report concerns the Intercultural Conference of Art Pedagogy “Education through Art for Peace”, held on September 25–28, 2023 in Ustka. The theme of the conference, organized by the Pomeranian University in Słupsk, concerned the theoretical significance and practical application of various fields of art in pedagogical activities in the broadest sense, including activities aimed at promoting and strengthening the culture of peace. The conference was attended by scholars from various countries, including Ukraine.

**Keywords:** Intercultural Conference of Arts Pedagogy, pedagogy of art, education for peace, Pomeranian University in Słupsk.

---

\* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 1.12.2023; akceptacja: 11.12.2023.

W dniach 25–28 września w Ustce odbyła się Międzykulturowa Konferencja Pedagogiki Sztuki, zorganizowana przez Uniwersytet Pomorski w Słupsku. Jej nazwa i zamysł całego przedsięwzięcia nawiązują do działalności Sekcji Pedagogiki Sztuki Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, która ukonstytuowała się w 2021 roku. Wskazano wówczas na pedagogikę sztuki jako istotną i znaczącą dla rozwoju pedagogiki w Polsce dyscyplinę nauk pedagogicznych (*Planowany zakres działalności...* 2023). Ustecka konferencja miała za zadanie integrację środowiska polskich akademików i akademików zajmujących się naukowo tymi zagadnieniami, umożliwienie im kontaktu z naukowcami z innych krajów oraz przegląd najbardziej istotnych problemów z tego zakresu (strona internetowa Instytutu Pedagogiki... 2023). W związku z bieżącą sytuacją polityczną i społeczną w Europie i na świecie wybrano boleśnie aktualny temat: „Edukacja przez sztukę dla pokoju”. Zagadnieniu temu z niepokojem przygląda obecnie się wielu pedagogów, czego odzwierciedlenie można znaleźć w najnowszych artykułach naukowych polskich (np. Piejka 2023) i zagranicznych (np. Manzoor, Laxmi 2022). Zamysłem organizatorów konferencji było wzmacnianie pomostu między bogatą tradycją pedagogiczną w tym zakresie w Polsce (Stefan Szuman, Janusz Korczak, Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar) i na świecie (John Dewey, Herbert Read, Maria Montessori, Eugenio Barba, Elliot Eisner) a nowymi ustaleniami teoretycznymi, problemami badawczymi i rozwiązaniami praktycznymi. W świetle podjętej tematyki niezwykle cenna okazała się możliwość spotkania z naukowcami z zagranicy. Do udziału w konferencji zaproszono uczonych z Ukrainy i innych krajów europejskich: Niemiec, Norwegii, Litwy.

Obrady podzielone zostały na 10 sesji. Co ważne, nie odbywały się one równoległe, jak często dzieje się to podczas konferencji, lecz konsekwentnie (jedna po drugiej), cały czas w tej samej sali. Fakt, że każdy uczestnik konferencji mógł wysłuchać wszystkich referatów i wziąć udział w każdej dyskusji, znacznie przyczynił się do lepszej integracji środowiska i znajomości prezentowanej problematyki. By taka organizacja była możliwa, konferencja trwała niemal cztery dni: zaczęła się w poniedziałek wieczorem, by zakończyć się w czwartek przed południem. Stosunkowo duża ilość czasu spędzonego razem była kolejnym czynnikiem sprzyjającym integracji, podobnie jak piękne nadmorskie krajobrazy i komfortowe warunki w Hotelu Jantar. Nie można nie wspomnieć o pracy tłumaczy symultanicznych, dzięki którym wypowiedzi w języku polskim w czasie rzeczywistym tłumaczone były na angielski (lub odwrotnie). Pozwoliło to wszystkim uczestnikom brać czynny udział w obradach i udzielać się w dyskusjach.

Staranny dobór prelegentów sprawił, że prezentowane referaty były spójne tematycznie, a jednocześnie odzwierciedlały bogaty przekrój tematów skupionych wokół oddziaływania sztuki na człowieka w procesie pedagogicznym i możliwości jej różnorodnego zastosowania. W refleksji pedagogicznej reprezentowane były niemal wszystkie dziedziny aktywności twórczej: muzyka, sztuki wizualne, taniec, teatr, literatura, fotografia, street art. Rozważano różne sposoby zastosowania sztuki: w edukacji, arteterapii, resocjalizacji, wychowaniu dla pokoju. Prezentowano rozważania teoretyczne oraz konkretne rozwiązania praktyczne.

Podczas sesji pierwszej referaty przedstawili goście z ośrodków zagranicznych. Prof. Jürgen Oberschmidt z Pädagogische Hochschule w Heidelbergu podzielił się refleksją na temat edukacji muzycznej w kontekście edukacji dla pokoju, rozważając cele edukacji muzycznej w świetle odpowiedzialności społecznej. Egil Bakka, Professor Emeritus Norweskiego Uniwersytetu Naukowo-Technicznego w Trondheim, w swoim wystąpieniu zwrócił uwagę na partycypacyjny charakter norweskiego tańca ludowego. Zagadnieniom związanym z tańcem poświęcił uwagę także dr Petri Hoppu z fińskiej uczelni w Oulu. Dr Dalia Urbanaviciene z Litewskiej Akademii Muzyki i Teatru mówiła o edukacji etnokulturalnej w litewskim systemie edukacyjnym.

Drugi dzień obrad otworzył referat prof. Mirosławy Zalewskiej-Pawlak z Uniwersytetu Łódzkiego, która przywoływała poglądy polskich pedagogów i estetyków, by sformułować pytanie o przyszłość pedagogiki sztuki. Prof. Anna Jeremus-Lewandowska z Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu przekonywała, że w poszukiwaniu wspólnej płaszczyzny doświadczania człowieczeństwa warto zwrócić się ku edukacji muzycznej. Dr hab. Agnieszka Piejka, prof. Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, przypomniała dorobek Ireny Wojnar w zakresie promowania działań na rzecz kultury pokoju. Potencjał sztuki w zakresie kształtowania kultury pokoju dostrzegła także dr hab. Krystyna Bleszyńska, prof. Pedagogium Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie.

Obrady sesji trzeciej odbywały się w języku ukraińskim. Dr hab. Myroslava Novakowych (pisownię nazwisk ukraińskich podaję za programem konferencji), prof. Lwowskiej Narodowej Akademii Muzycznej im. Mykoły Łysenki, rozważała zasadność wykonawstwa niektórych utworów muzycznych w czasie wojny. Dr Olha Katrych, prof. tej samej uczelni, przedstawiła ukraińską specyfikę edukacji muzycznej i edukacji przez muzykę. Zagadnienie przyszłego modelu nauczyciela muzyki zajmowało uwagę dr Tetiany Stratan-Artyshkovej, prof. Państwowego Uniwersytetu Centralnej Ukrainy Volodymyra Vynnychenki. Dr Liudmyła Pankiv, prof. Ukraińskiego Państwowego Uniwersytetu Drahomanowa w Kijowie, omawiała teorię i praktykę komunikacji artystycznej w edukacji. Tetiana Kornisheva Leonidivna z Państwowego Uniwersytetu w Chersoniu przedstawiła nad wyraz aktualne zagadnienie nauczania na odległość w czasie stanu wojennego na przykładzie swojego kraju.

Kolejną sesję zdominowała tematyka terapeutycznego potencjału sztuki. O relacjach arteterapii i kultury mówiła dr hab. Anita Stefańska (prof. UAM w Poznaniu), o pracy z traumą wojenną – dr hab. Klaudia Węc (prof. Politechniki Krakowskiej), o antywojennym przekazie street artu zaś – dr Alicja Lisiecka (UMCS w Lublinie). Wydana w kilku językach książka obrazkowa dla dzieci *Wojna, która zmieniła Rondo* Romany Romanyszyn i Andrija Łesiwa (2016) stała się punktem wyjścia do refleksji dr hab. Małgorzaty Cackowskiej (prof. Uniwersytetu Gdańskiego).

W kolejnej grupie tematów zostaliśmy zaproszeni do rozważań na temat relacyjnego potencjału tekstów kultury popularnej (dr hab. Monika Adamska-Staroń, prof. Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie) i możliwości prowadzenia dyplomacji społecznej przez sztukę (Falko Reichardt, Magdalena Anna Reichardt).

Prof. Katarzyna Krasoń i dr Magdalena Hyla z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz prof. Jolanta Jastrzęb z ASP w Krakowie przybliżyły słuchaczom zjawisko artyfikacji.

W programie konferencji bogato reprezentowana była tematyka muzyczna. Wątki pacyfistyczne w twórczości kompozytorów gdańskich przybliżyła prof. Elżbieta Frołowicz (Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki w Gdańsku), o polskich międzywojennych koncepcjach edukacji muzycznej budujących poczucie jedności społecznej opowiadała dr Danuta Pietraszewska (Akademia Ignatianum w Krakowie), działalność światowych organizacji chopinowskich w kontekście idei pokoju przedstawił dr hab. Jarosław Domagała (Szkoła Muzyczna I st. im. Stanisława Moniuszki w Gąbinie). Dr Alicja Delecka-Bury (Akademia Sztuki w Szczecinie) omawiała muzyczną aktywność osób z niepełnosprawnością intelektualną; potencjał muzyki w przezwyciężaniu współczesnych kryzysów społecznych i zdrowotnych dostrzegł dr Tomasz Michalewski (Uniwersytet Opolski). Na znaczenie audiosfery jako źródła poczucia podmiotowości, przynależności i wspólnotowości zwróciła uwagę dr Magdalena Sasin (Uniwersytet Łódzki).

Możliwości zastosowania sztuki w resocjalizacji naświetliły badaczki z Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie: dr Gertruda Wieczorek (*Resocjalizacja przez sztukę w polskich zakładach karnych*) i dr Magdalena Lubińska-Bogacka (*Arteterapia w metodach pracy z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie*). O postawie młodych artystów wobec czasu wojny mówiła dr hab. Agnieszka Weiner, prof. Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej. Konieczność rewolucyjnych zmian we współczesnej szkole z uwzględnieniem relacji i kreatywności postulowała dr Mirosława Kanar z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Kompetencja wizualna, niezwykle ważna we współczesnym, okulocentrycznym świecie, zdominowała kolejną grupę wystąpień. Prof. Wiesława Limont z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu omawiała edukację i alfabetyzację wizualną. Dr hab. Alicja Ungeheuer-Gołąb, prof. Uniwersytetu Rzeszowskiego, przekonywała, że utwory literatury dziecięcej mogą stać się remedium na desensybilizację współczesnego dziecka. Dr hab. Janusz Pacuda z Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie tematem swojego wystąpienia uczynił fotografię.

Nie sposób rozważać pedagogicznego potencjału sztuki bez uwzględnienia dzieł powstających obecnie. Na inkluzywny potencjał sztuki najnowszej wskazywały dr hab. Małgorzata Orłowska, prof. Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej oraz mgr Joanna Salska-McNeil ze stołecznej ASP. Kalotropizm – naturalne dążenie do piękna – był tematem wystąpienia dr Magdaleny Janoty-Bzowskiej z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, która rozważała to zagadnienie na podstawie tutoringu sztuk wizualnych. O tym, że sztuka w przestrzeni miasta może stanowić narzędzie integracji społecznej, przekonywały na przykładzie działalności Stowarzyszenia Edukacji Krytycznej dr Kamila Kamińska (Uniwersytet Wrocławski) i mgr Joanna Wyrwa (Stowarzyszenie Edukacji Krytycznej). Te same autorki zaprezentowały też potencjał edukacyjnych badań przez sztukę; w badaniach przeprowadzonych wśród dorosłych i młodzieży z doświadczeniem migracji wykorzystano *mind mapping* i rysunek jako narzędzia badawcze.

Idee pokoju zaprzętają uwagę wielu artystów i pedagogów, reprezentujących różne dziedziny sztuki. Na idee pokoju w muzyce zwrócił uwagę dr Jarosław Chaciński (Uniwersytet Pomorski w Słupsku), tematykę tę na gruncie poezji zgłębiała dr Urszula Lewartowicz (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). O tym, w jak kreatywny sposób można wykorzystać plastelinę, przekonywała dr Maria Aleksandrovich (Uniwersytet Pomorski w Słupsku), przedstawiając założenia programu „Plastelinografia dla Dużych i Małych”.

Organizatorzy i uczestnicy konferencji nie mieli wątpliwości, że różnorodność tematyczna wystąpień odzwierciedlała potencjał sztuki jako narzędzia wzbudzania refleksji, wychowywania i edukacji dla pokoju. Podczas podsumowań podkreślano pozytywną atmosferę, pełną kreatywności, a jednocześnie wzajemnej życzliwości i autentycznego zainteresowania polami badawczymi innych osób. Prof. Zalewska-Pawlak zaproponowała, by z uwagi na ilość wystąpień, ich różnorodność, jakość i koncentrację na różnych dziedzinach działań związanych ze sztuką nazwać tę konferencję I Zjazdem Pedagogów Sztuki. Ten postulat spotkał się z powszechnym aplauzem zgromadzonych. Dało się zauważyć, że osoby zajmujące się sztuką w edukacji potrzebują poczucia wspólnoty i przekonania, że łączą je wspólne cele i ideały. Obecnie w Polsce tworzą stosunkowo mało liczne środowisko, choć mogą czerpać z bogatej tradycji, o czym przypomniał prof. Dariusz Kubinowski:

Jesteśmy kolejnym pokoleniem, które uprawia wychowanie estetyczne w Polsce. Warto pamiętać, że to nie zaczęło się dzisiaj. Mamy bardzo długą, bogatą tradycję. Chciałbym przywołać postać pani prof. Ireny Wojnar.

Prof. Kubinowski, który od wielu lat zajmuje się znaczeniem sztuki w procesach edukacyjnych, w tym w edukacji międzykulturowej (Kubinowski 2007), był przewodniczącym komitetu organizacyjnego konferencji. Gremium to tworzyli także: dr hab. Anna Babicka-Wirkus, dr Jarosław Chaciński, dr Grzegorz Piekarski i mgr Hanna Rugała. Aspekty logistyczne konferencji były dopracowane w najdrobniejszych szczegółach dzięki mgr Magdalenie Reichardt – sekretarz organizacyjnej.

Organizatorem Międzykulturowej Konferencji Pedagogiki Sztuki był Instytut Pedagogiki Akademii Pomorskiej w Słupsku. Współorganizatorami byli: Katedra Sztuki Muzycznej Akademii Pomorskiej w Słupsku, Oddział Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Słupsku, Sekcja Pedagogiki Sztuki oraz Sekcja Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Patronat nad wydarzeniem objął Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Konferencja uzyskała dofinansowanie z budżetu państwa w ramach programu Ministerstwa Edukacji i Nauki „Doskonała Nauka”.



## Bibliografia

- Kubinowski D. (2007) *Folklor taneczny pogranicza jako źródło inspiracji edukacji międzykulturowej w: Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej*, J. Chaciński (red.), Słupsk, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku, s. 89–98.
- Manzoor B. R., Laxmi J. P. (2022) *Importance and Necessity of Peace Education in the School Curriculum for Fostering International Perspective*, „International Journal of Educational Review, Law And Social Sciences” (IJERLAS), nr 2(5), s. 613–620, <https://doi.org/10.54443/ijerlas.v2i5.341>.
- Piejka A. (2023), *Kultura pokoju w myśli pedagogicznej Ireny Wojnar*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 267, nr 1, s. 47–63, <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-1.4>.
- Romanyszyn R., Łesiw A. (2016) *Wojna, która zmieniła Rondo*, tłum. A. A. Oranż, Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

## Źródła internetowe

- Strona internetowa Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku, <https://ip.upsl.edu.pl/instytut-pedagogiki/konferencje/miedzykulturowa-konferencja-pedagogiki-sztuki> (dostęp: 15.11.2023).
- Planowany zakres działalności Sekcji Pedagogiki Sztuki KNP PAN*, [https://knped.pan.pl/images/PLIKI/Pliki\\_2020/Dzialalnosc\\_Sekcji\\_2020\\_23/Plan\\_dzialalnosci\\_-\\_Sekcja\\_Pedagogiki\\_Sztuki\\_KNP\\_PAN.pdf](https://knped.pan.pl/images/PLIKI/Pliki_2020/Dzialalnosc_Sekcji_2020_23/Plan_dzialalnosci_-_Sekcja_Pedagogiki_Sztuki_KNP_PAN.pdf) (dostęp: 16.11.2023).

## O Autorce

Magdalena Sasin – adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: edukacja estetyczna i artystyczna, ekologia akustyczna, arteterapia, edukacja medialna. Badania z zakresu ekologii akustycznej, popularyzacji kultury w mediach regionalnych, muzyki współczesnej dla dzieci, popularyzacji sztuki w blogosferze, nowych metod edukacji muzycznej dzieci, działalności instytucji kulturalnych. Doświadczenie pedagogiczne, dziennikarskie, w zakresie promocji w instytucji kultury.

Magdalena Sasin – Assistant Professor in the Department of Art Education and Pedagogy of Creativity, Faculty of Educational Sciences, University of Lodz. Scientific interests: aesthetic and art education, acoustic ecology, art therapy, media education. Research on acoustic ecology, popularizing culture in regional media, contemporary music for children, popularizing art in blogosphere, new methods of music education for children, activity of cultural institutions. She also has pedagogical, journalistic and promotional experience.