

Wstęp

Doris Lessing we wstępie do jednej ze swoich najlepszych powieści, utyskując na brak zrozumienia krytyków dla artystów (które my możemy pojmować znacznie szerzej: jako trudności w porozumieniu się człowieka z człowiekiem), napisała, iż jest to konsekwencją kształcenia, jakiemu poddane są dzieci. Na starcie bowiem i cały czas spędzony w szkole wychowankowie poddawani są swoistej klasyfikacji — jak nazywa to Noblistka, może mało finezyjnie acz adekwatnie — niczym w **końskiej gonitwie**. Edukacja rozpoczyna się „od ocen, nagród, lokat przydziału do grup w zależności od zdolności, przyznawanych gwiazdek — a w wielu szkołach wciąż także pasków [...]”. Od samego początku dziecko uczy się takiego myślenia — zawsze w kategoriach porównań, zwycięstw i porażek. Jest to system rugowania: słabsi są zniechęceni i odpadają. Jest to system skonstruowany tak, by dawał kilku wygranych, którzy wciąż ze sobą rywalizują” (Lessing, 2009, s. 17). A przecież indywidualne talenty dziecka, „bez względu na iloraz inteligencji, mogłyby pozostać w nim na całe życie, ubogacając je i wszystkich wokół, gdyby nie były traktowane jak akcje, których cenę wyznacza przyszły sukces. Drugą rzeczą wpajaną od samego początku jest nieufność wobec własnych sądów. Dzieci uczy się uległości wobec autorytetów, powoływania się na cudze opinie i decyzje, dostosowywania się i cytowania. Tak jak w polityce — dziecku wpaja się, że jest wolne, że jest demokratą o wolnej woli i nieskrępowanym umyśle, że żyje w wolnym kraju, że podejmuje własne decyzje. A zarazem jest ono więźniem założeń i dogmatów swoich czasów, których nie kwestionuje, gdyż nigdy nie poinformowano go o ich istnieniu. [...] edukacja była

właśnie tym — szukaniem cudzych ocen, przystosowywaniem się do autorytetów, do »opinii z zewnątrz« [...]» (Lessing, 2009, s. 17—18).

Jakiż może być efekt takiego kształtu nauczania-uczenia się najmłodszych? Przestrzegał nas przed skutkami odtwórczej i transmisyjnej edukacji Stanisław Bortnowski (1998). Uważał, iż uczniowie szkół wszystkich szczebli, także uczelni wyższych, często stają się absolwentami — i to z całkiem niezłym rezultatem końcowym — nie będąc autorami żadnej własnej myśli. Wciąż ceni się bardziej w praktyce pedagogicznej posiadanie powielanych informacji niż oryginalne, osobiste poszukiwanie (wystarczy prześledzić realizowane programy nauczania), a uczniowie twórczy, myślący, wątpiący i pytający nie są premiowani, a raczej piętnowani. I choć postulat wprowadzania „edukacji w poszukiwaniu śladów” (zob. Klus-Stańska, 2000, s. 123 i nast.) już mocno się zestarzał, to nie zagościł jeszcze na dobre w szkolnej rzeczywistości. Mnóstwo natomiast pozorowanych praktyk **okołokreacyjnych**, debat i szkoleniowych konferencji. Brakuje jednak faktycznego transferu idei do działań nauczycielskich. Lessing uznaje, że powinniśmy poinformować o takim stanie rzeczy młodych ludzi, a nie zwodzić ich obietnicami rozwoju. Należy ujawnić to wprost, posługując się takim oto wyznaniem: „[...] przekazujemy wam tu amalgamat współczesnych uprzedzeń i wyborów dokonywanych w tej konkretnej kulturze. Pobieżne spojrzenie na dzieje świata uświadomi wam, jak jest to ulotne. Uczą was osoby, które potrafiły przystosować się do reżimu myśli wypracowanych przez ich poprzedników. To system, który sam się utrwała. Co odważniejsi i nastawieni bardziej indywidualistycznie spośród was będą zmuszeni odejść i szukać własnych sposobów edukacji, i wyrabiać sobie własne sądy. Ci, którzy zostaną, bezustannie muszą pamiętać, że są urabiani i kształtowani tak, by zaspokajać ograniczone, szczególne potrzeby tego konkretnego społeczeństwa” (Lessing, 2009, s. 19). I jest dokładnie tak jak pisze Lessing: kto nie zgadza się na powielanie i powtarzalność — rezygnuje, a zostają ci, którzy podporządkowują się gotowym i zebranym jak w hipermarkecie ideom. A przecież nauczyciel — w myśl ponowoczesnych koncepcji — winien pełnić służbę „w praktyce emancypacji i dyskursie wolności”, winien być **transformacyjnym intelektualistą** otwartym na artykułowanie indywidualnego, podmiotowego stanowiska (Śliwerski, 2009, s. 47).

Poszukiwanie drogi kształcenia jednostki niezależnej, rozumiejącej konieczność stałego aktualizowania własnych możliwości, mającej odwagę, by zmierzać do ciągłego modyfikowania strategii działania stosownie do pojmowania zmieniającej się rzeczywistości i transgresyjnego wykraczania poza swoje ograniczenia, okazuje się przeto wciąż wartym namysłu obszarem dociekań pedagogicznych. Zygmunt Bauman powiedział, iż zmiana jest istotą „nowoczesnego sposobu istnienia. Przestaje się być nowocze-

snym, gdy tylko rezygnuje się z unowocześniania, opuszcza ręce i przestaje majstrować przy sobie i otaczającym świecie” (Bauman, 2007, s. 78).

W niniejszym tomie „Chowanny” autorzy artykułów sytuują swoje rozważania właśnie w przestrzeniach unowocześniania siebie, rozumianego jako autokreacja i ekspresja twórcza, uzupełnionych jeszcze o walor artystycznej edukacji, która — zgodnie z doniesieniami z badań przytoczonymi przez autorów — okazuje się najpełniejszym sposobem permanentnego budowania i pielęgnowania własnej wyjątkowości. Kolejne artykuły ujęte zostały w pięciu grupach tematycznych, różnicujących problematykę zgodnie z materia i specyfiką tworzenia. Część I to *Kreacja — rozwój — aktywność artystyczna*, II — *Język — tekst — tworzenie siebie*, wreszcie III, skoncentrowana na wizualizacjach: *Obraz — wizja — samopoznanie*, i IV, mieszcząca teksty dotyczące wsparcia rozwoju i terapeutycznych walorów kreacji: *Twórczość — profilaktyka — wsparcie*. Opracowania pomieszczone w poszczególnych częściach prezentują zarówno teoretyczne wyznaczniki tworzenia, jak i analizę empirycznych eksploracji, przynoszą zatem materiał inspirujący dla czytelników. Będą nimi niewątpliwie otwarci i kreatywni pedagodzy, czerpiący natchnienie dla własnych działań praktycznych, ale też studenci pragnący określić swoje pola badawcze i stawiający pytania o transformatywną tożsamość. Zainteresowani problematyką czasopisma mogą okazać się również poszukujący odniesień dla własnej twórczości artyści oraz animatorzy artystycznych działań dzieci i młodzieży.

Niejako w finale umieszczono artykuł odmienny, ukazujący aspekt autokreacyjny rodzicielstwa adopcyjnego; i tylko pozornie tekst ten wybiega poza zakres zainteresowania tomu. W nim bowiem najbardziej uwidoczniona jest idea budowania samego siebie, właśnie — co dla nas niebywale istotne — w wymiarze wolności i niezależności, które nie wykluczają pełnego bycia z innymi ludźmi. Tworzenie siebie nie miałoby przecież sensu, jeśli kończyłoby się na podmiocie, konieczne jest dzielenie się sobą i transgresja, która buduje wciąż nowe wyzwania w relacjach z drugim człowiekiem.

Przesłanie pomieszczonych w tym tomie tekstów można doskonale zezemplifikować myślą zaczerpniętą z bogatej spuścizny Antoniego Kępińskiego. W *Rytmie życia* pisze on bowiem: „postawa artystyczna jest postawą wolności, w tym sensie, że szuka się w niej wypowiedzenia tego, co w nas jest najbardziej indywidualne i spontaniczne, a tym samym zrzucenia z siebie uwierających masek i więzów” (Kępiński, 2003, s. 73).

Bibliografia

- Bauman Z., 2007: *Tożsamość. Rozmowy z Genetto Vecchim*. Tłum. J. Łaszczyński. Gdańsk.
- Bortnowski S., 1998: *Jak uczyć poezji?* Warszawa.
- Kępiński A., 2003: *Autoportret człowieka. Myśli — aforyzmy*. Wybór i wstęp Z.J. Ryn. Kraków.
- Klus-Stańska D., 2000: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn.
- Lessing D., 2009: *Wstęp*. W: Eadem: *Złoty notes*. Tłum B. Maliborski. Warszawa.
- Śliwerski B., 2009: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków.

Katarzyna Krason