

**TOMASZ RAKOWSKI**

**(Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej, Uniwersytet Warszawski)**

**EDUKACJA TWÓRCZA. PODWÓJNA RZECZYWISTOŚĆ UCZESTNICTWA W KULTURZE I NAWRÓT DO TEGO, CO SPOŁECZNE**

W obecnych warunkach edukacja twórcza jest coraz bardziej ugruntowaną społecznie i zrozumiałą aktywnością. Przy tym wszystkim jednocześnie jest jednak czymś niezwykle ryzykownym. Przygotowanie do uczestniczenia w kulturze trafia bowiem w sam środek bardzo wrażliwego „mechanizmu społecznego”, w coś w rodzaju „punktu archimedesowego” odtwarzającego się społeczeństwa. Nawet w ramach nowego późnonowoczesnego i późnokapitalistycznego uniwersum sięga tam, gdzie odsłania się pewna czasowa i historyczna kontynuacja, gdzie, by powtórzyć za Nicolasem Bourriaudem<sup>1</sup>, człowiek odkrywa nieznanne jeszcze napięcia i siły społeczne, tak samo jak od stuleci na swój sposób odkrywały je pokolenia artystów, widzów-uczestników, nauczycieli, twórców. Sięgali oni w stronę nowego, innego modelu myślenia, budowaniu tego, co jeszcze-nie-wyobrażalne, a co już gdzieś wewnątrz społeczeństw się dokonuje. Stąd edukacja, o której tu mowa, jeśli nawet nie jest pełną próbą wprowadzenia w świat kultury (uczestnictwo w kulturze), to zawsze jest bardzo szybką próbą wprowadzenia w życie społeczne z całą jego presją, siłami strukturalnymi i zdolnością do tworzenia nowych podziałów.

Edukacja twórcza jest pojęciem szerokim i neutralnym, ale może być oczywiście rozumiana w kategoriach dosyć staroświeckich – jako edukacja kulturalna, wprowadzenie do właściwej, wysoko cenionej kultury artystycznej i świata sztuk wymagających od uczestników pewnej wyraźnej kompetencji. Temu wyobrażeniu przeciwstawia się nowe, bardziej adekwatne pojęcie edukacji kulturowej, używane przez autorów *Poręcznika*<sup>2</sup> i sięgające w stronę antropologicznie rozumianej praktyki kulturowej jako umiejętności życia codziennego i wszelkiego procesu twórczego, wychodzącego poza „naturalnie”, czyli paternalistycznie uznawane kryteria kompetencji i wartości artystycznej. Potencjał twórczy zawarty w mechanizmach oddolnej kultury i oddolnych doświadczeń społecznych jest rzeczywiście olbrzymi. Właściwie to obszar wszystkich badań kulturowych i etnograficznych sięgających od azjatyckich sposobów posługiwania się smartfonami (wysyłanie smsów podrzucając go w górę w stepowej Mongolii, obecne też w serialach telewizyjnych) do sposobów nawiązywania znajomości w brukselskim parlamencie. To szerokie, antropologiczne ujęcie

---

<sup>1</sup> N. Bourriaud, *Estetyka relacyjna*, przeł. Ł. Białkowski, MOCAK, Kraków 2012.

<sup>2</sup> *Edukacja kulturowa. Poręcznik*, red. R. Koschany, A. Skórzyńska, Centrum Kultury Zamek, Poznań 2014.; zob. szczególnie: M. Kosińska, *Co to jest edukacja kulturowa?* w: *Edukacja kulturowa...*, s. 175-176.

kultury wprowadza więc wyraźnie perspektywę tłących się, niewidocznych aktywności, które edukacja kulturalna musi rozpoznawać, na które musi się otwierać przechodząc bardziej na stronę edukacji kulturowej.

Dokonuje się w ten sposób także zmiana w sposobie rozumienia zjawiska samego uczestnictwa w kulturze. Jest ono rozumiane obecnie znacznie szerzej, a szczególnie w pracach Marka Krajewskiego<sup>3</sup> zostało mocno rozbudowane i związane ze zdolnościami do przekształcania relacji międzyludzkich, relacji między ludźmi a przedmiotami, do budowania poprzez nowe media nowych wzorów współdziałania, aktywności kulturalnej, tworzenia wydarzeń itd. Wydaje się ponadto, że przejście do szerokiego i zdemokratyzowanego rozumienia uczestnictwa w kulturze przekłada się na zmianę w samej rzeczywistości, na sam sposób funkcjonowania instytucji kultury. Od kilku, a w wielu przypadkach nawet od kilkunastu lat dokonuje się z różną prędkością reforma i zmiana sposobu ich prowadzenia. Wyraźnie otwierają się one na nowe, bardziej „zantropologizowane” relacje pracowników i uczestników, na pracę warsztatową; coraz więcej prac z zakresu edukacji i animacji kultury sięga do pracy nad zdolnościami manualnymi, relacyjnymi, nad zdolnością do budowania interakcji, zdolnościami związanymi z somatycznie doznawanym miastem, ogrodnictwem, kolekcjonowaniem dźwięków, konstruowaniem ubrań itd.

Można więc powiedzieć, że uczestnictwo w kulturze – jako praktyka – adaptuje się stopniowo do zmiany sposobu rozumienia kultury, i poprzez to – następuje proces uruchomienia się potencjałów twórczych ludzi biorących udział w wydarzeniach. Zamiast normatywnego traktowania działań kulturalnych jako pozwalających na właściwy rozwój w kierunku „bycia osobą” i „bycia obywatelem” odstania się zatem bardzo zdemokratyzowany obraz aktywności kulturalnej jako aktywności codziennej, inwencyjnej, układającej się w nieprzewidywalne wzory. To w te miejsca wpisuje się zróżnicowana tradycja animacji kultury, otwierająca różne potencjały społeczne, kontestacyjne, więziotwórcze, a chwilami bardzo jednostkowe. Tu jednak zaczynają się problemy. Polegają one na tym, że zarówno instytucjonalne, jak i teoretyczne poszerzenie samego pojęcia kultury oraz wskazanie na ich skomplikowany i dynamiczny charakter nie przekreśla wcale napięcia społecznego wpisanego edukację, w działanie w kulturze, nawet w samą animację kultury. Uczestnictwo w kulturze ma bowiem charakter nieusuwalnie ambiwalentny. Odnosi się jednocześnie do pojęcia kultury szerokiej, antropologicznie rozumianej, jak i zarazem niesie w sobie nieustannie przypomnienie o realnym mechanizmie dystynktywnego, zawierającego klasowe i strukturalne podziały różnicowania, zhierarchizowania, co przejawia się w praktyce społecznej na wiele sposobów.

---

<sup>3</sup> M. Krajewski, *W stronę relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze*, „Kultura i Społeczeństwo” 2013, nr 1.

**Edukacja kulturowa/kulturalna: perspektywa wielostanowiskowa**

Chciałbym zatem zaproponować częściowe odejście od dosyć bezpiecznego, szerokiego i antropologicznego pojęcia kultury (jako pewnej ludzkiej *praxis*) oraz nowego, relacyjnego pojęcia uczestnictwa w kulturze. Zapleczem takiego myślenia jest między innymi etnograficzna teoria George'a Marcusa<sup>4</sup>, wskazująca na wielostanowiskowy charakter rzeczywistości kulturowej. Marcus pokazuje, że kultura i zarazem aktywności twórcze nigdy nie są związane tylko ze środowiskiem społecznym, miejscem, grupą ludzi i że trudno jest nieustannie wskazywać jedynie na antropologiczny, opisowy charakter „grupy” wyposażonej np. w kulturę oddolną (wernakularną). Pojawiają się tu bowiem takie warunki współczesności, w których oprócz kultury oddolnej mamy do czynienia z ośrodkami wiedzy i władzy zupełnie zewnętrznymi wobec lokalnych aktorów (polityki kulturalne, koniunktury, nowe technologie) i w których antropolog, i podobnie animator kultury, nie tylko wchodzi w relacje z ludźmi „na miejscu”, ale jednocześnie wszyscy oni odnajdują obecność tego niepokojącego innego, „trzeciego aktora”, całego pola społecznych napięć i globalnych zależności, mającego silny wpływ na to, co się dzieje w życiu codziennym. Poznanie sposobów uczestniczenia w kulturze odbywa się w ten sposób zarówno na poziomie lokalnej kultury, jak i na poziomie zewnętrznych wpływów, nierówności, migracji zarobkowych, presji społecznych hierarchii.

Marcus nazywa taką wiedzę etnografią wielostanowiskową, czyli poznanie ułożonym jednocześnie wewnątrz lokalnych światów, jak i na zewnątrz nich, w „systemach światowych” (*ethnography in/of the world system*), czyli Wallersteinowskich ponadlokalnych, zewnętrznych układach. Stąd zarówno edukacja jak i animacja, i jednocześnie to, co zwiemy uczestnictwem w kulturze, będą miały w sobie ową nieusuwalną ambiwalencję, napięcie strukturalne. Nie można już zatem udawać, że nasza wiedza odnosi się jedynie do lokalnych, twórczych aktywności, ale nie odnosi się już do społecznych czy hierarchicznych dystynkcji, jakie niesie ze sobą samo działanie w kulturze. Chodzi więc o to, aby powstającą wiedzę „pozostawiać” wciąż w obrębie tego co społeczne, aby nie dochodziło do niewidocznego procesu jej *odspołecznienia* (*desocialization*, pojęcie stworzone przez antropologa i badacza praktyk medycznych na Haiti i w Afryce, Paula Farmera<sup>5</sup>). Chciałbym zatem mówić o praktykach edukacyjnych analogicznie do sposobu, w jaki George Marcus buduje swoją perspektywę, czyli zachowując całą ich ambiwalencję i wielostanowiskowość; chciałbym mówić o edukacji twórczej jako edukacji kulturalnej/kulturowej (o perspektywie antropologicznej, *in*, zderzonej z perspektywą dystynktywną, *of*), a więc o dwóch polach działań, spiętych ze sobą i

---

<sup>4</sup> G. Marcus, *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography*, „Annual Review of Anthropology” 1995, nr 24, s. 95-117.

<sup>5</sup> P. Farmer, *Ethnography, Social Analysis, and the Prevention of Sexually Transmitted HIV Infection among Poor Women in Haiti*, w: H. Saussy (red.), *Partner to the Poor. A Paul Farmer Reader*, Berkeley 2010.; zob. także *Rich World, Poor World. Medical Ethics and Global Inequality*, w: H. Saussy (red.), *Partner to the Poor. A Paul Farmer Reader*, Berkeley 2010.

pozostających jednocześnie wewnątrz lokalnego świata i tego, co lokuje się w sieci społecznych przemieszczeń, poszukiwania pracy, konkurencji, migracji zarobkowych i wszystkiego tego, co dotyczy realnych, codziennych presji i zależności.

Dobrym przykładem są efekty pracy zgromadzone w raporcie *Punkty styczne: między praktyką a kulturą (nie)uczestnictwa*, zrealizowanym przez zespół socjologów z Trójmiasta<sup>6</sup>. Zawarte są tam doświadczenia i wypowiedzi osób nieuczestniczących w wydarzeniach i akcjach kulturalnych w kilku większych miastach Polski, nasyconych w dużym stopniu otwartymi instytucjami kultury, z bardzo rozbudowaną ofertą zajęć/wydarzeń (m.in. Gdańsk, Lublin, Wrocław). Widać tam, że pomimo zmiany sposobu myślenia o edukacji animacji kultury, i jednocześnie reformy instytucji, wciąż pojawia się pewien nowy typ „(nie)uczestniczenia” w kulturze: w materiałach tych w pewnym momencie odsłania się kategoria ludzi, którzy nie biorą udziału w działaniach, albo którzy widzą się i deklarują jako ci, którzy nie korzystają z różnorodnych instytucji kultury, choć wciąż mają poczucie, że „chcieliby” tam być i brać udział w wydarzeniach. Pojawiają się więc doświadczenia grupy ludzi, którzy w stronę uczestniczenia w kulturze „zerkają”, „śledzą”, starają się mieć „rękę na pulsie”, starają się „być”, ale jednocześnie nie uczestniczą w wydarzeniach. Widać w ten sposób, że nieuczestniczenie w kulturze, nawet mimo pozytywnych czy nowych zmian w działaniach instytucji, może wiązać się z pracą i wymogami karier, z tzw. *time poverty*, słowem – z doświadczeniami społecznymi stawiającymi po prostu inne bariery w dostępie do kultury niż dystynkcja i elitarność pola sztuki. Oznacza to, że przejście w stronę bardziej antropologicznej, niewartościującego pojęcia kultury i uczestnictwa w kulturze (oraz w stronę bardziej otwartego modelu działania instytucji kultury) nie musi wcale przynosić mechanizmu zapewniającego pełne otwarcie na potrzeby mieszkańców współczesnych miast. Okazuje się bowiem, że wciąż obecne są mechanizmy wykluczeń z kultury (samo-wykluczeń) i różne bariery obecne bardziej w doświadczeniu podmiotów i bardziej w perspektywie biograficznej, prywatnej. Obecna sytuacja może zatem w dużym stopniu powodować przeniesienie napięć społecznych w pole bardziej prywatne, „życiowe”, w sferę wyboru i „miękkich” tj. niewidocznych presji. Chodzi więc o to, aby w badaniach nad edukacją kulturalną/kulturową nie zastępować społecznych i strukturalnych wymiarów uczestniczenia w kulturze, by nie zachodził proces owego *odspołeczniania* wiedzy, tj. proces w którym opis „kulturowy” przesłania obecność problemów strukturalnych/życiowych w perspektywie biograficznej i najbliższej podmiotom. Przeciwnie, edukacja kulturalna/kulturowa powinna zatem raczej stawać naprzeciwko takiego doświadczenia życiowego (przekazywanego pomiędzy jednostkami), które zawiera elementy pamięci i obecności jak najbardziej realnych społecznych mechanizmów ekskluzji i inkluzji kulturowej.

---

<sup>6</sup> *Punkty styczne: między praktyką a kulturą (nie)uczestnictwa*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2014 (raport badawczy).

**Poza wspólnotę, poza kolektywność doświadczenia**

łączy się to też z praktykami pojawiającymi się w polu sztuki współczesnej (i jednocześnie w polu praktyk edukacyjnych), czyli z koniecznością działania zbiorowego, partycypacyjnego, z lokowaniem akcji artystycznych w kontekście tworzących się wspólnot. Z jednej strony bowiem to model partycypacyjny wywołuje zmiany w sztuce współczesnej, coraz bardziej pracującej na relacjach i obecnościach „innych”<sup>7</sup>, z drugiej – to budowa wspólnot stała się niekwestionowaną wartością w budowaniu lokalnych polityk rozwojowych i „dobrych praktyk” edukacyjnych. Obecność coraz większej ilości projektów sztuki kolektywnej i współtworzonej (choćby w przebiegu edukacji) łączy się zatem z potrzebą zaistnienia podmiotu społecznego w jego „inności” i „wielości”, a więc ludzi którzy utworzą pole dla działań kulturalnych. Cóż, sztuka najnowsza – jak pokazywał Nicolas Bourriaud – to przecież szczególnie często wydobywane czy wytwarzane relacje pomiędzy ludźmi, właśnie poprzez odkrywanie realnych sieci napięć społecznych; istnieje tylko wtedy, gdy ktoś coś robi, jest, uczestniczy. Jest ona, jak napisał Liam Gillick, „jak światło w lodówce – funkcjonuje tylko wtedy, gdy znajdzie się ktoś, kto otworzy drzwi”<sup>8</sup>. Jednocześnie to przecież już Raymond Williams i inni przedstawiciele studiów kulturowych pokazywali ponad dwie dekady temu, że to w tych miejscach, w szerokich rzeszach odbiorców, wykuwa się to, co polityczne – to, co będzie nadawało ton na kolejne dziesięciolecia i co zawiera w sobie wciąż możliwości dominacji jednego porządku nad drugim. Problem polega więc na tym, że to co zbiorowe w praktykach artystycznych i w edukacji kulturalnej/kulturowej jest jednocześnie miejscem spornym, i że formy wspólnoty budowane w edukacji kulturalnej/kulturowej mogą być czymś bardzo różnym. Idee zbiorowego działania mogą nakładać się na inne, bardziej oddolne formy samoorganizacji, których wektor zwrócony jest w zupełnie inna stronę; mogą w końcu też złamać i unieważniać bardziej „zastane” wzory wspólnotowości (obecne np. we wspólnotowo zorientowanej edukacji i animacji kultury). Stąd, jak sądzą niektórzy, działania artystyczne powinny może nawet burzyć te formy wspólnoty, które są wyobrażane i często wręcz narzucane przez zewnętrzne idee tak, by zaistniało to, co społeczne i żywiołowe. Naprzeciwko wspólnoty realizowanej w programach edukacji kulturalnej i animacji kultury możemy zatem znaleźć wspólnoty o własnych dynamikach i wektorach organizowania się. Zamiast obrazu poprawnej, sąsiedzkiej, obywatelskiej grupy-wspólnoty, którą chcielibyśmy zwykle widzieć w trakcie projektu animacyjnego (czy edukacyjnego), może zatem pojawić się wtedy bardziej potrzebny obraz pęknięć, przekroczeń i konfliktów, tak naprawdę niezbędny dla powstawania, trwania i rozwijania się współczesnych wspólnot. To dlatego narzędzia sztuki mogą ten wyobrażony,

---

<sup>7</sup> Zob. H. Foster, *Artysta jako etnograf?* w: tegoż, *Powrót Realnego. Awangarda u schyłku XX wieku*, tłum. M. Borowski i M. Sugiera, Universitas, Kraków 2012.

<sup>8</sup> L. Gillick, katalog wystawy *Renovation filter: Recent, Past and Near Future*, Bristol, 2000, za N. Bourriard, op. cit., s. 19.

wspólnotowy porządek zdemontować; zburzyć chociażby na chwilę, właśnie ze względu na tkwiące w nim – jak pisze Andrzej Turowski: „zagrożenie dla demokratycznej samoorganizacji i samorealizacji, wynikających z dynamiki życia społecznego”<sup>9</sup>.

Nie chodzi tu jednak tylko o problem samej grupy, zbiorowości czy kolektywności. Nie jest przecież samo w sobie niczym niepokojącym, że ludzie się gromadzą, tworzą wspólnotę itd. Trzeba natomiast uświadomić sobie, że jednocześnie perspektywa grupy czy społeczności lokalnej należy do repertuaru polityk regionalnych i rozwojowych, i że grupa i jej antropologicznie rozumiana kultura może być czymś konstruowanym, poszukiwanym, że może przede wszystkim być *potrzebna*: dla artystów, animatorów, edukatorów, dla wszystkich, którzy przygotowują wnioski grantowe i dokumenty konkursowe. Wymóg zaangażowanego uczestnictwa, przymus partycypacji<sup>10</sup>, ale i przymus inicjatywy obywatelskiej (budowany według zewnętrznych wzorów) może być w ten sposób formą zarządzania kapitałem społecznym, jako nawet pewnym zasobem, poddanym „uprodukcyjnieniu”. Jest to pole najbardziej aktualnej debaty: do jakiego stopnia uczestniczące w kulturze wspólnoty, zamiast odzyskiwać czy budować swe podmiotowości, stają się abstrakcyjnymi, a następnie skutecznie wytwarzanymi bytami wchodzącymi w obieg zupełnie zewnętrznych, późnokapitalistycznych polityk.

### **„Bycia jednostką” i nawrót do tego, co społeczne**

Ważna jest jednak jeszcze jedna rzecz: chodzi o to, by odkryć, że proces budowania mechanizmów partycypacji może tworzyć też takie odruchy myślenia (wspólne też dla animatorów i twórców edukacji kulturalnej) i takie ramy działania, które wygaszają perspektywy biograficznych i jednostkowych doświadczeń uczestników, a w szczególności perspektywy biograficznego i jednostkowego doświadczenia obecności owego „trzeciego aktora”, wszystkich strukturalnych napięć obecnych na poziomie indywidualnego życia. Są to przede wszystkim sytuacje, kiedy dochodzi do zakrycia owego jednostkowego wymiaru – biograficznych dróg, narracji i wewnętrznych procesów – poprzez procesy grupowe i potrzeby grupy. Szczególnie istotne jest to, że zakrywany jest też wówczas pewien zakres wolności, a więc zdolności jednostki do liminalności i do bycia „kimś innym”, do przekraczania swej roli życiowej, o czym ostatnio dużo pisał Nigel Rapport<sup>11</sup>, a i podobnie Andrzej Turowski w swoim eseju o „sztuce szczególnej”<sup>12</sup>. Nie chodzi więc tutaj o żadne „odkrycie”

---

<sup>99</sup> A. Turowski, *Sztuka, która wzniesła niepokój, Manifest artystyczno-polityczny sztuki szczególnej*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2012, s. 41.

<sup>10</sup> Zob. A. Nacher, *Poza fetysz partycypacji w: Edukacja kulturalna. Poręcznik*, op. cit; zob. też A. Skórzyńska, *Kto potrzebuje współ-badań? (Participatory) action research jako projekt emancypacji (intelektualistów)*, „Kultura Współczesna”, 2013, nr 2.

<sup>11</sup> N. Rapport, *Apprehending Anyone: the non-indexical, post-cultural and cosmopolitan human actor*, “Journal of Royal Anthropological Institute” 2010, nr 1.

<sup>12</sup> A. Turowski, op. cit.

perspektywy jednostki, ani w ogóle o odkrycie, że istnieją jednostki, ale o myślenie poprzez jednostkę, która jest postacią „w ruchu”, poszukującą drogi, zmieniającą swoje „ja”. To w tym miejscu pojawia się bowiem możliwość działania, wykonania zwrotu, swego rodzaju „obywatelskie nieposłuszeństwo”. „Tak rozumiane nieposłuszeństwo – pisze na przykład Andrzej Turowski – realizując wolność jednostki, przybiera formę przemocy, której celem jest wymuszenie zmiany w obrębie wspólnoty”. Jednocześnie to właśnie na tym poziomie widać, że postrzeganie grupy jako „typowej” czy też „ukształtowanej kulturowo” może stworzyć niebezpieczne wrażenie spójności, powtarzalności zachowań, sposobów mówienia, powtarzalności sądów, ułatwiając tym samym zasłonięcie tego, co najbardziej twórcze na poziomie jednostkowej historii.

Wspólnotowość, kolektywność może zatem oznaczać nie tylko odejście od poziomu społecznych napięć, ale i odsunięcie się od jednostkowego sprawstwa, wbrew zewnętrznym warunkom. To zatem jakby ponowne odsunięcie się od obecności presji strukturalnych, napięć, problemów ze zdobyciem i utrzymaniem pracy i w ogóle – problemów z czasem w późnokapitalistycznych gospodarkach, w których czas zależności i zadań pracy wkracza w każdą niemal wolną chwilę. Perspektywa biograficzna, wymiar jednostkowego działania – są więc paradoksalnie również nawrotem do „tego, co społeczne”, co je w ogóle tworzy i umożliwia, i co nieustannie przeciwstawia się koniecznościom społeczno-ekonomicznym (np. sztuka oporu). Jest to taki wymiar działania, który umożliwia ukazanie tego, co nie zostało *odspołecznione* i przykryte pod iluzjami aktywności, wspólnoty, „atrakcyjnego” albo „pożytecznego” czasu wolnego. Myślę, że ten właśnie związek tego, co kulturalne i kulturowe, twórcze i życiowe, lokalne i strukturalne, może być czymś wprowadzającym zupełnie nową jakość i pozwalającym rozpoznać różnego rodzaju aktywności po obu stronach projektu edukacyjnego czy artystycznego. Edukacja kulturowa/kulturalna byłaby wtedy takim rodzajem współdziałania, które wprowadza w zupełnie nowe role zarówno animatorów, edukatorów, pracowników instytucji kultury, jak i samych uczestników projektów, mieszkańców wsi, małych miast, przedmieść, dużych centrów miejskich. Po obu stronach może pojawić się wtedy wzajemne przepływanie znaczeń, idei, odczuć tak, aby „to trzecie” zamigotało gdzieś wyraźnie i aby w tle współpracy i uczestnictwa pojawiało się to, co najbardziej ludzkie, biograficzne i wzajemnie przekazywane, często właśnie w formie twórczego przeciwstawiania się temu, co nas najbardziej niepokoi.

**Tekst został przygotowany na podstawie prac badawczych realizowanych w ramach grantu NCN nr 2012/05/D/HS2/03639.**