

Prace Kulturoznawcze 27
2023, nr 1

Acta Universitatis Wratislaviensis No 4170

Prace Kulturoznawcze 27
2023, nr 1

Spółeczne obiegi wiedzy

Redakcja
Magdalena Matysek-Imielińska

Rada Redakcyjna

Dipesh Chakrabarty (University of Chicago, U.S.A.)

Ewa Domańska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)

Alan Liu (University of California, Santa Barbara, U.S.A.)

Sławomir Magala (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Richard Shusterman (Florida Atlantic University, U.S.A.)

Harald Wydra (University of Cambridge, UK)

Joanna Żylińska (Goldsmiths University of London, UK)

Kolegium Redakcyjne

Jacek Małczyński (sekretarz redakcji), Magdalena Matysek-Imielińska,

Renata Tańczuk (redaktor naczelna)

© Autorzy oraz Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego sp. z o.o., 2023

Publikacja udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 4.0 (CC BY 4.0).

Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autorów oraz Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego.

Treść licencji jest dostępna pod adresem <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.pl>.

ISSN 0239-6661 (AUWr)

ISSN 0860-6668 (PK)

Wersją pierwotną czasopisma jest wersja drukowana

Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego sp. z o.o.

50-137 Wrocław, pl. Uniwersytecki 15

tel. 71 3752474, e-mail: sekretariat@uwur.com.pl

Spis treści

Wprowadzenie (Magdalena Matysek-Imielińska)	9
Raport z terenu	
Agata Skórzyńska, Społeczne obiegi wiedzy — wstępny raport z terenu	15
Społeczne obiegi wiedzy	
Joanna Szczepanik, Sztuka jako nauka na specjalnych zasadach. Dziedzina, instrument poznania, kryteria ewaluacji	23
Maja Dobiasz-Krysiak, Na drodze do metodologii otwartej, czyli animacja kultury jako badanie na przykładzie działań olsztyńskiej „Pracowni”	37
Karolina Sikorska, Zgrzyt, który przeradza się w działanie. O poszukiwaniu artystek, widoczności kobiet w akademii i dzieleniu się wiedzą	63
Upowszechnianie nauki i polityki kulturalne	
Ilona Iłowiecka-Tańska, Wędrówka przez las zjawisk. Centrum nauki jako projekt zmiany kulturowej	85
Karolina Golinowska, Transparentność konfliktu: o różnych funkcjach polityki kulturalnej	111
Szkic krytyczny	
Dariusz Brzostek, Świat niezamieszany. Statek niewolniczy i statek kosmiczny „Ziemia” jako modele postkolonialnej ekologii	123

Contents

Foreword (Magdalena Matysek-Imielińska)	9
Field report	
Agata Skórzyńska, Social circuits of knowledge — a preliminary field report	15
Social circuits of knowledge	
Joanna Szczepanik, Art as a science on special terms: A field, an instrument of cognition and its evaluation criteria	23
Maja Dobiasz-Krysiak, Towards an open methodology: Culture animation as research. The case of the activities of “Pracownia” from Olsztyn	37
Karolina Sikorska, A rasp that transforms into action: In search of female artists, the visibility of women in the Academia, and sharing knowledge	63
Dissemination of science and cultural policies	
Ilona Howiecka-Tańska, A journey through the forest of phenomena: A science center as a project of cultural transformation	85
Karolina Golinowska, The transparency of conflict: On various roles of cultural politics	111
Critical sketch	
Dariusz Brzostek, The uninhabited land: A slave ship and Spaceship Earth as the patterns for a postcolonial ecology	123

Wprowadzenie

Zaprezentowane w tym numerze „Prac Kulturoznawczych” artykuły są efektem badań prowadzonych w różnych ośrodkach uniwersyteckich, dyscyplinach i polach przedmiotowych. To, co je łączy, to pytania: jak wiedza (akademicka) krąży w społecznych obiegach formalnych i nieformalnych, jak funkcjonuje w instytucjach pozaakademickich, jak próbuje się ją organizować odgórnie (przez ministerialne projektowanie polityki nauki), wbrew dotychczasowym podziałom pracy akademickiej i wynikającego z niej podziału dyscyplinarnego (humanistyka a nauki społeczne, nauka a sztuka), a jak wytwarzana jest oddolnie, często w wyniku zaangażowania społecznego? Jakie stosuje się wobec niej „polityki kulturalne”, a jakie strategie genderowe? Zarysowane tu problemy badawcze są dla redakcji „Prac Kulturoznawczych” ważne, czego dowodzi pewna ciągłość w podejmowanych zagadnieniach, choć za każdym razem oświetlane są one z innej perspektywy. Wystarczy wspomnieć o numerze 2/2022 poświęconym cnotom epistemicznym oraz numerze 3/2022 dotyczącym relacji między humanistyką, sztuką i nauką.

Jesienne obrady podczas IV Zjazdu Polskiego Towarzystwa Kulturoznawczego we Wrocławiu pozwoliły zobaczyć, jak bardzo temat tego, co i jak wiemy, skąd to wiemy, jak uzasadniamy to, co wiemy i jak w związku z tym działamy, okazał się istotny dla polskich kulturoznawców. Niektóre spośród zgłoszonych do programu Zjazdu paneli wprost nawiązywały do wskazanej tu problematyki: „Społeczne obiegi wiedzy a praktyki humanistyki akademickiej”, „O zagadnieniu polityki kulturalnej”, „Upowszechnianie nauki. Przestrzenie i praktyki”.

W tym numerze publikujemy zaledwie część szczegółowych wyników prowadzonych przez autorki i autorów badań, mając nadzieję, że lektura artykułów pozwoli zarysować czytelnikowi bardziej ogólny obraz pola badawczego związanego ze społecznie wytwarzaną wiedzą i jej cyrkulacją.

Panel „Społeczne obiegi wiedzy a praktyki humanistyki akademickiej” jest efektem prac badawczych prowadzonych przez kolektyw SOWA. Założenia tego projektu opisuje Agata Skórzyńska. W polu jego zainteresowania znajdują się między innymi badania prowadzone przez Joannę Szczepanik, która postawiła śmiałą tezę, że w aktualnej polityce ministerstwa nauka jest odgórnie projektowana w taki sposób, by uczynić niewidocznym zagadnienie współpracy między humanistyką, naukami społecznymi i sztuką. Praktyki oparte na sztuce (*Art Based Research*) przekraczają przecież tradycyjnie pojmowany dyskurs zarówno samej sztuki, jak i badań naukowych. Usuwając z pola nauki artystyczne sposoby opisu

i doświadczania świata, ministerialny projekt nauki zakłada niezwykle zawężony zakres możliwych pytań badawczych, które nauki humanistyczne i społeczne do-
tąd stawiały i stawiać powinny. Wiedza powstająca na przecięciu tych — koncep-
tualizowanych w ministerialnej wizji nauki — dyscyplin wymaga przemyślenia
na nowo nie tylko nauki (jako praktyki społecznie zaangażowanej), lecz w ogó-
le samych pojęć nauki, wiedzy czy badania. Stąd wynika zasadnicze dla kryte-
riów ewaluacji nauki pytanie stawiane przez autorkę: czy sztuka jest nauką? Ma-
ja Dobiasz-Krysiak analizując praktyki Interdyscyplinarnej Placówki Twórczo-
-Badawczej „Pracownia” rekonstruuje metodologię animacji kultury rozumianej
jako badanie w działaniu i badanie przez sztukę. Pokazuje, jak bardzo istotnym
procesem jest oddolne uczenie się i czerpanie wiedzy „z terenu”. Czytelnik znaj-
dzie tu przykłady łączenia i przecinania się praktyki i teorii, różnych dyscyplin
i dziedzin (sztuki, teorii animacji, antropologii, geografii). Zapozna się z jed-
ną z propozycji odpowiedzi na pytanie o rolę animatorów w wytwarzaniu ta-
kiej wiedzy, która w sposób odpowiedzialny, krytyczny, świadomy i polityczny
może zaangażować nas w społeczne tworzenie rzeczywistości. Dzięki artykułowi
Karoliny Sikorskiej także akademię możemy zobaczyć jako instytucję życia
publicznego z jej hierarchą, rytuałami, społecznymi poddziałaniami i genderowymi
uprzedzeniami. Autorka analizuje sytuacje społeczne w obrębie Akademii Sztuk
Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie powstałe dzięki — kontrowersyjnej, jak
się okazało — artystyczno-archiwistycznej inicjatywie Iwony Demko, polegają-
cej na przywróceniu pamięci o pierwszych studentkach tej uczelni.

W panelu „Upowszechnianie nauki. Przestrzenie i praktyki”, zaproponowa-
nym przez Ilonę Hłowiecką-Tańską, dyskutowano o kulturowej roli muzeów, cen-
trów nauki i instytucji edukacji nieformalnej w kształtowaniu społecznego ima-
ginarium dotyczącego nauki, technologii oraz samej idei modernizacji. W swoim
artykule autorka zastanawia się, jaki przekaz dotyczący nauki, technologii oraz
nowoczesności wytwarzają wskazane instytucje. Przywołując eksperyment edu-
kacyjny Exploratorium przypomina, jak latach sześćdziesiątych XX wieku —
czyli, można być rzec, jeszcze przed ugruntowaniem się tak zwanej drugiej nowo-
czesności — dbano nie tylko o komunikowanie społeczeństwu osiągnięć nauki,
ale przede wszystkim o uczynienie zrozumiałym samego procesu badawczego.
Moglibyśmy dziś powiedzieć, że przywołany przykład centrum naukowego to
otwarcie laboratorium z całą jego infrastrukturą na społeczne obiegi i włączenie
w nie racjonalności naukowej.

W ramach panelu „O zagadnieniu polityki kulturalnej” Karolina Golinowska
zadała pytanie o to, co dzieje się, kiedy polityka (kulturalna) zostaje zredukowana
do doraźnego i instrumentalnego oddziaływania, a cele, jakie zamierza osiągnąć,
nie odsyłają już do szerszego zespołu wyobrażeń i wartości. Za Jimem McGuiga-
nem autorka diagnozuje, że polityka kultury to dziś sfera zakamufłowanego kon-
fliktu, przestrzeń kreowana jako neutralna aksjologicznie i w pewnym sensie zin-
dywidualizowana. W tym ujęciu jej treści zostają sprowadzone do roli narzędzia

zaspokajającego osobiste potrzeby. Tracąc sprawczą moc i krytyczny nerw również edukacja kulturalna unika obszarów angażujących społecznie i ogranicza się do indywidualnego rozwoju praktycznych umiejętności (najlepiej tak zwanych miękkich kompetencji). Jak bardzo niebezpieczny to proces pokazywali już Charles Wright Mills i Alfred Schütz. Dziś z kolei to Richard Sennett ostrzega przed korozją charakteru i upadkiem człowieka publicznego.

Główne problemy wyłaniające się z tych artykułów można zatem ująć ogólnie jako pytania o: instytucjonalne relacje między sztuką i nauką w odgórnym (ministerialnym) planowaniu polityki nauki i ich konsekwencje dla nowych modeli badań humanistycznych, o rolę kobiet-badaczek w tych instytucjach, o znaczenie praktyk animacyjnych, nieformalnej edukacji i centrów nauki funkcjonujących jak otwarte laboratoria, gdzie wiedza i mechanizmy jej powstawania (badania w działaniu), procedury badawcze oraz infrastruktura są udostępniane społecznie po to, by oswoić naukę, ale też — w dobie kryzysu zaufania do niej — poddać ją „społecznej kontroli”. Traktowanie nauki jako jednej z praktyk społecznych pozwala zobaczyć jej wymiar prawny, instytucjonalny, genderowy, polityczny, aksjologiczny, aktywistyczny czy krytyczny. Bliskie relacje nauki i życia społecznego w przeróżnych jego wymiarach dowodzą, że nauka nie jest tylko odległym od człowieka obszarem poszukiwania abstrakcyjnej prawdy, lecz także częścią kultury, a wiedzę (w tym również wiedzę naukową) wytwarzamy zawsze w określonym kontekście społecznym.

Integralną częścią numeru poświęconego społecznej cyrkulacji wiedzy jest oczywiście szkic krytyczny. Warto poświęcić mu uwagę, bowiem jego autor pokazuje czytelnikowi nieoczywisty punkt widzenia: spojrzenie spoza światowego centrum, przyjęte przez badaczy pochodzących z dawnych kolonii, z eksploatowanych peryferii. Piszę tu „nieoczywisty”, czyli taki, do którego nie przywykliśmy, który nie jest do końca oswojony, nawykowy. Dla nas, europejskich czytelników z akademickim zapleczem, perspektywa postkolonialna jest co prawda znana, nie jest to jednak wiedza oczywista, zwłaszcza, gdy dotyczy antropocenu czy katastrofy klimatycznej oraz przyszłości przyrody. Dariusz Brzostek analizuje koncepcję Malcolma Ferdinanda, który do opisania współczesnej katastrofy proponuje perspektywę niewolniczą i, zamiast o na przykład antropocenie, woli mówić o negrocenie. Pałace problemy ujęte z perspektywy wiedzy lokalnej obejmują doświadczenia ofiar przekształceń środowiskowych i społeczno-politycznych oraz aktywistów działających na rzecz zmiany. To przykład humanistyki prewencyjnej, „wiedzy-w-działaniu”.

Magdalena Matysek-Imielińska

Raport z terenu

Agata Skórzyńska

ORCID: 0000-0003-2529-1097

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Społeczne obiegi wiedzy — wstępny raport z terenu

Panel „Społeczne obiegi wiedzy a praktyki humanistyki akademickiej”, zorganizowany przez zespół badawczy Społeczne Obiegi Wiedzy Akademickiej (SOWA) podczas IV Zjazdu Polskiego Towarzystwa Kulturoznawczego we Wrocławiu był tyleż pretekstem do prezentacji założeń i wstępnych ustaleń projektu, co formą badania samą w sobie. Niniejszy numer „Prac Kulturoznawczych” stanowi częściowe podsumowanie ustaleń z tej — ważnej — dyskusji.

Projekt SOWA wyłonił się z cyklu seminariów organizowanych w kilku miastach w Polsce z udziałem badaczek i badaczy reprezentujących dyscypliny humanistyczne i społeczne. Podczas seminariów stawialiśmy pytania o społeczną rolę, jaką humanistyka akademicka pełni i pełnić będzie w przyszłości w obliczu szeregu kryzysów i konfliktów oraz w związku z niespiesznym, lecz systematycznym spadkiem uogólnionego zaufania do ustaleń współczesnej nauki. Pytaliśmy o edukacyjny wymiar wiedzy naukowej (wykraczający poza problematykę dydaktyki akademickiej, a obejmujący cyrkulowanie wiedzy w różnych środowiskach społecznych). Zadawaliśmy też pytania o społeczny transfer wiedzy jako jeden z interesów poznawczych w Habermasowskim sensie — a więc o emancypacyjne zadania współczesnej akademii. Na bazie tych pytań stworzyliśmy roboczą mapę praktyk upowszechniania wiedzy przez badaczki i badaczy reprezentujących instytucje akademickie. Na mapie tej znalazły się: popularyzacja, edukacja pozaformalna, animacja społeczno-kulturowa, różne formy ekspertyzy, aktywizm naukowy i współpraca z ruchami społecznymi oraz nowe formy intelektualizmu publicznego.

Okazało się jednak, że podczas kolejnych spotkań (w Warszawie, Toruniu, Wrocławiu) rozmawiamy nie tylko o tych praktykach — czyli o mniej lub bardziej skutecznych metodach naszej codziennej współpracy, za sprawą których wiedza humanistyczna i społeczna „rusza w obieg” po świecie pozaakademickim. Szybko stało się jasne, że równie dużo uwagi poświęcamy samej instytucji uniwersytetu: możliwościom i barierom, które stwarza on dzisiaj, by osiągnąta przez nas wiedza

zyskiwała społeczny rezonans. Oczywistym kontekstem stały się więc — wynikające choćby z kolejnych reform systemu nauki — przemiany strukturalne, zmiany warunków pracy badawczej i dydaktycznej, formy ewaluacji wiedzy. Na plan pierwszy zaczęła się wysuwać krytyczna analiza procesów neoliberalizacji akademii — bo wiele zmian, których doświadczyliśmy w ostatnich kilkunastu latach wpisuje się właśnie w logikę neoliberalizacji. Jak, na przykład, systemy ewaluacji wyników pracy badawczej oraz oceny jednostek akademickich, oparte o indeksowanie publikacji w płatnych i zamkniętych bazach, mają się przyczynić do znajomości, zrozumienia i społecznej akceptacji ustaleń naukowych? Jak ewaluacja tak zwanego trzeciego kryterium (wpływu społecznego nauki), oparta o abstrakcyjny model jednokierunkowego transferu wyników badań — z akademii do podmiotów gospodarczych i społecznych, gotowych wiedzę tę zaaplikować — ma się przyczyniać do potrzebnych, lecz przecież zróżnicowanych form bezpośredniej współpracy akademików (choćby w postaci partycypacyjnych badań w działaniu) ze zróżnicowanymi środowiskami społecznymi? Jak redukcja listy dyscyplin i ingerencja ustawodawcy w ustrój uniwersytetów, wprowadzająca — w miejsce akademickiej kolegiałności — decyzyjność w stylu Nowego Zarządzenia Publicznego, przyczyniać ma się do rozwoju badań interdyscyplinarnych, do pracy zespołowej, do powstawania innowacyjnych projektów metodologicznych? Jak rywalizacja — wymuszona grą o punkty i miejsca w rankingach — wspierać ma relacje oparte na zaufaniu?

Poszukując odpowiedzi na te pytania, postanowiliśmy podjąć się realizacji pierwszego w Polsce empiryczno-teoretycznego projektu „Społeczne obiegi wiedzy w praktykach humanistyki akademickiej”, dziś realizowanego przez kilkunastoosobowy zespół w ramach grantu NCN Opus 19¹. Badania, jak te, których podjęliśmy się — w większej lub mniejszej skali, na przykład w postaci jednoosobowych projektów etnograficznych — są już od pewnego czasu z powodzeniem realizowane w innych krajach. Korzystając częściowo z dostępnych już ustaleń tak zwanych krytycznych studiów nad uniwersytetem, postanowiliśmy jednak wypracować własne — jak sądzimy, przynajmniej częściowo nowatorskie — sposoby postępowania badawczego:

— przyjęliśmy zespołowy (partycypacyjny i demokratyczny) sposób pracy, polegający między innymi na tym, że każda z dwunastu osób współtworzących nasz zespół bierze udział w każdej czynności badawczej projektu: od decyzji metodologicznych, przez gromadzenie danych terenowych po prace konceptualno-teoretyczne. To założenie idące w poprzek warunkom badań w projektach grantowych, w których preferuje się zadaniowość, podział pracy i wąską specjalizację (choćby przez dominujące w grantach formy zatrudnienia), a w konsekwencji zindywidualizowane wyniki badań, tyle, że publikowane wspólnie. Uznaliśmy

¹ Projekt NCN Opus „Społeczne obiegi wiedzy w praktykach humanistyki akademickiej” nr 2020/37/B/HS2/00955.

jednak, że wiedza uzyskana w naszym projekcie dotyczy doświadczeń kolektywnych, a zatem w kolektywny sposób powinna być wypracowana;

— za teoretyczny punkt wyjścia przyjęliśmy kulturoznawcze założenie, że nauka jest dziedziną kultury i jako taka powinna być badana — stąd ważne jest interpretowanie przedsięwzięć naukowych w szerszym (historycznym, społeczno-kulturowym, ekonomicznym czy politycznym) kontekście. Światopogląd naukowy w tym sensie to swoisty dla nauki, regulatywny względem praktyk system przekonań, który zarazem materializuje się w postaci konkretnych praktyk społecznych: uhistorycznionych, uspołecznionych i usytuowanych (na przykład w określonych kontekstach lokalnych czy regionalnych, lecz także w doświadczeniach pokoleniowych, genderowych czy klasowych);

— ramę konceptualną naszych badań, poza kulturoznawczo zorientowaną filozofią nauki, stanowią socjologia wiedzy, społeczne studia nad nauką i technologią, krytyczne studia nad uniwersytetem i wreszcie studia kulturowe. Wszędzie tam nacisk kładzie się na społeczną rolę wiedzy naukowej, na jej krążenie w zróżnicowanych światach społecznych, lecz także na skutki jej społecznego użycia;

— ramy metodologicznej dostarcza nam teoria ugruntowana, twórczo adaptowana przez nas do potrzeb wieloosobowego projektu. Stąd stała konieczność negocjowania między gęstością danych płynących z terenu a generalnymi celami badawczymi, które nam przyświecają. Koncepcja społecznych obiegów wiedzy akademickiej, którą chcemy wypracować, musi mieć ugruntowanie empiryczne — polskiego środowiska akademickiego jak dotąd nie badano pod kątem jego współpracy z innymi środowiskami społecznymi. Dane terenowe są gwarancją, że (inaczej niż reformatorzy nauki) nie będziemy narzucać abstrakcyjnych modeli na realne praktyki badaczek i badaczy, a koncepcję obiegów wiedzy wyprowadzimy z rzeczywistych doświadczeń i uwarunkowań, z faktycznych form usytuowania, lecz także z uzasadnień, motywacji i intencji, które akademicki i akademicy wiążą ze swą codzienną pracą;

— w efekcie projekt realizujemy w kilku fazach. Pierwsza z nich, autoetnograficzna (prowadzona wewnątrz zespołu projektowego), gwarantować ma metodologiczną poprawność (refleksyjność w sensie zaproponowanym przez Bourdieu) oraz etyczną wrażliwość na ukryte założenia, które mogą wynikać z naszych indywidualnych doświadczeń i podskórnie zaburzać wyniki projektu. Druga faza — terenowa — opiera się na obserwacjach, analizie dokumentów pozyskanych w terenie oraz wywiadach pogłębionych IDI, prowadzonych w kilku ośrodkach w kraju. Trzecia — choć zasadniczo ma wieńczyć ma projekt — realizowana jest w zasadzie symultanicznie do dwóch poprzednich metod postępowania, a kryształizuje się podczas systematycznych spotkań seminaryjnych zespołu i służy „wyprowadzeniu z terenu” koncepcji społecznych obiegów wiedzy. Pod kątem zdolności (na różnych etapach) do budowania generalizacji lub konieczności powrotu do danych empirycznych wypracowujemy wszystkie kroki w naszym projekcie: od ustalenia mapy ośrodków, w których prowadzimy badania, przez sformułowa-

nie dyspozycji do wywiadów, po sposoby kodowania, analizy i interpretacji danych. To niezwykle żmudny sposób dochodzenia do wiedzy, lecz gwarantuje on faktycznie kolektywny charakter pracy oraz jej interdyscyplinarność, zespół tworzą wszak osoby związane na co dzień z kulturoznawstwem, filozofią, socjologią i antropologią, pracujące w różnych nurtach teoretycznych i reprezentujące odmienne — choć negocjowalne — podejścia we współczesnej humanistyce i naukach społecznych.

Podczas wrocławskiego Zjazdu podsumowaliśmy autoetnograficzną fazę badań (jej wyniki ukazały się w nr 1/2023 „Tekstów Drugich”) i planowaliśmy fazę terenową, która obecnie trwa. Sam panel także uznaliśmy więc za formę badania — zapraszając do dyskusji akademickiej i akademików, którzy, jak my, podejmują się różnych form współpracy pozaakademickiej, a przy tym odnoszą się refleksyjnie do uwarunkowań współczesnego uniwersytetu. To (wstępne) rozpoznanie „terenu” zaowocowało kilkoma wypowiedziami naukowymi, z których dwie publikujemy w niniejszym tomie „Prac Kulturoznawczych”. Pozostałe wyniki naszych zjazdowych dyskusji bez wątpienia przełożą się na ustalenia projektu SOWA. Już dziś część z nich znajduje potwierdzenie w doświadczeniach i relacjach biograficznych wyłaniających się z wywiadów.

Liczymy, że niebawem uda nam się rozpocząć ogólnopolski cykl spotkań, które służyć będą prezentacji wyników projektu — metodologicznych i przedmiotowych ustaleń, wniosków z wywiadów i wreszcie samej koncepcji społecznej cyrkulacji wiedzy. Sądzymy, że jest to zagadnienie wymagające pilnego opracowania naukowego i szerokiej dyskusji, bowiem to o społeczną akceptację ustaleń nauki będzie się w przyszłości rozbijać szereg społecznych konfliktów i kryzysów. W warunkach neoliberalnej fazy w historycznym rozwoju kapitalizmu, tak zwanej drugiej nowoczesności, w której wiedza naukowa równie często bywa źródłem lęków, co antidotum na nie, kwestia jej społecznego (i publicznego) statusu staje się niebywale ważna. Sądzymy, że akademicka humanistyka i nauki społeczne mają w sprawie zaufania do wiedzy naukowej sporo do zrobienia — biorąc na siebie rolę tłumacza i mediatora, poszerzając pole dyskusyjne, budując podstawy do rozumienia procesów i zjawisk, których doświadcza współczesny świat. Co więcej: nie jest to jedynie postulowana, lecz faktyczna rola humanistyki i nauk społecznych, o czym już dziś — choć badania terenowe wciąż trwają — zaświadcza relacje badaczek i badaczy, z którymi rozmawiamy. Uniwersytet, znajdujący się obecnie — jako środowisko i instytucja społeczna — w stanie transformacji, może tę rolę badań akademickich wspierać, lecz może też niestety stwarzać potężne bariery biurokratyczne, ekonomiczne czy ideologiczne dla jej spełnienia. Rozwiązania systemowe nie są neutralne wobec indywidualnych postaw: formują modele karier akademickich, premiują jedne formy aktywności, deprecjonując inne, wpływają na głęboko zinternalizowane wzorce ról społecznych naukowców i naukowiec. By widzieć i rozumieć, która z tych tendencji — wzmocnienie czy osłabianie zaufania do wiedzy — przeważy w najbliższej przyszłości, trzeba jednak potraktować uniwersytet nie jako abstrakcyjną ideę, lecz jako realne środowisko

pracy, jako miejsce o określonych uwarunkowaniach materialnych i społecznych, jako przedmiot sporu. Wreszcie jako kulturę organizacyjną, którą reprodukujemy w nawykach lub wobec której wypracowujemy rozmaite taktyki oporu i akomodacji. Widziany tak, i tylko tak — jako splot materialnych praktyk i powiązanych z nimi form refleksyjności — uniwersytet jest naszym „terenem”. Jest też przedmiotem troski. Przede wszystkim jednak jest dla nas źródłem wiedzy o zbliżających się zagrożeniach i szansach na przyszłość. Sprawozdania z tego terenu postaramy się dawać Państwu pod rozwagę na kolejnych etapach naszych badań.

Spółeczne obiegi wiedzy

Joanna Szczepanik

ORCID: 0000-0002-6371-4161

Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie

Sztuka jako nauka na specjalnych zasadach. Dziedzina, instrument poznania, kryteria ewaluacji

Abstrakt: Czy w obrębie polskiego systemu szkolnictwa wyższego sztuka jest nauką? Choć w oficjalnych dokumentach mowa o „poziomie artystycznym prowadzonej działalności naukowej”, kluczowa instytucja narodowa promująca badania naukowe nie finansuje działalności artystycznej. Rodzi się zatem pytanie o obecność sztuki i kryteria jej ewaluacji nie tylko w ramach dyscyplin artystycznych, lecz również nauk humanistycznych i społecznych. Mowa tu o praktykach opartych na sztuce (*Art Based Research*), przekraczających konwencje zarówno sztuki, jak i badań naukowych. Włączenie sztuki w obszar nauki jest bowiem równoznaczne z wyborem sposobu, poprzez który świat ma być opisywany i doświadczany, wpływa na dobór tematów i pytań badawczych. Wzbudzając emocje, kwestionuje dominującą rolę słowa, podważa pozytywistyczną dychotomię fakt–fikcja, racjonalne–emocjonalne. Jednocześnie otwiera się na otoczenie społeczne, dążąc ku generowaniu wiedzy społecznie i politycznie zaangażowanej. Nowe formy przedstawienia wymagają nie tylko wypracowania przez badaczy nowych kompetencji, lecz również ustalenia nowych kryteriów oceny badań naukowych, a być może również redefinicji podstawowych pojęć, takich jak nauka, wiedza czy badanie. Ustalenie i wdrożenie tych kryteriów jest zależne od decyzji państwowego systemu szkolnictwa, od władzy ewaluacyjnej kształtującej również sektor nauki.

Słowa-klucze: badania oparte na sztuce (ABR), kryteria ewaluacji, sztuka jako nauka, dydaktyka akademicka, kulturoznawstwo zaangażowane, misja uniwersytetu, hegemonia w szkolnictwie wyższym, dyscyplina sztuki plastyczne i konserwacja dzieł sztuki

Wraz z wprowadzeniem nowego podziału dziedzin i dyscyplin naukowych w 2019 roku pracownicy naukowci mają obowiązek zadeklarowania się w konkretnym polu badawczym oraz przyjęcia sposobu sprawozdawczości ustalonego przez organ zarządzający edukacją. Sytuacja ta posłużyła jako inspiracja do zajęcia się zagadnieniem relacji sztuki i nauki na polskim uniwersytecie i w akademii artystycznej. Rodzi się bowiem pytanie: czy w obrębie polskiego systemu szkolnictwa wyższego sztuka jest nauką?

Zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2019 roku wyróżnia się dwa rodzaje działalności naukowej: prowadzoną w dyscyplinach naukowych oraz w zakresie twórczości artystycznej (w jednej z dyscyplin artystycznych w ramach dziedziny sztuka). Dziedzina sztuki wykluczona jest jednak z konkursów Narodowego Centrum Nauki, która to instytucja nie finansuje działalności artystycznej, lecz „prace [...] mające na celu zdobywanie nowej wiedzy, bez nastawienia na bezpośrednie zastosowanie komercyjne”¹, zaś „[p]odstawą procesu kwalifikacji jest podział na 25 paneli dziedzinowych (dyscyplin lub grup dyscyplin) tematycznie pokrywających cały obszar badań naukowych, w trzech głównych działach”². Zatem, zgodnie z definicją, osiągnięcia artystyczne są działalnością naukową, ale nie stanowią efektu badań naukowych.

W szerszym ujęciu zagadnienie relacji pomiędzy sztuką i nauką wymaga również zdefiniowania, czym owa wiedza i nauka są — jako podstawowe kategorie badawcze, z definicji obowiązujące wszystkie dziedziny naukowe. W praktyce akademickiej istnieją także przedsięwzięcia znajdujące się na styku obu dziedzin. Czy znajdują one swoje miejsce w tabelach ewaluacyjnych? Refleksje dotyczące aktualnie obowiązujących kryteriów ewaluacji są również istotną częścią niniejszego wywodu, zarówno w odniesieniu do jakości badań naukowych (tak zwane pierwsze kryterium), jak i przydatności badań naukowych i działalności artystycznej dla społeczeństwa i gospodarki (kryterium trzecie).

Celem pracy jest zatem próba uchwycenia obowiązującego i realizowanego modelu relacji między nauką i sztuką w obrębie polskich uczelni w ostatnich latach. Obserwacje poczynione zostały na uczelni technologicznej, na której istnieje dyscyplina sztuki plastyczne i konserwacja dzieł sztuki, oraz na uczelni artystycznej, na której dyscyplina ta jest jedną z dominujących.

Konteksty, inspiracje

Okres zbierania materiałów i ich analiza przypadły na czas przygotowań do pierwszej ewaluacji po wprowadzeniu nowej ustawy o szkolnictwie wyższym, czemu towarzyszyło wiele pytań. Prace przy ewaluacji dyscypliny sztuki plastyczne i konserwacja dzieł sztuki napotkały na szereg wątpliwości, związanych na przykład z brakiem precyzji językowej w odniesieniu do zasad i kryteriów, co pozostawiało dużą dowolność interpretacji zarówno podmiotom ewaluowanym, jak i ekspertom. Obowiązujące przepisy nie dają nawet podstaw do sporządzania wykazu czasopism w dyscyplinach stricte artystycznych, który byłby równoważ-

¹ *Zadania NCN*, Narodowe Centrum Nauki, <https://ncn.gov.pl/o-ncn/zadania-ncn> (dostęp: 31.12.2022).

² *Panele NCN*, Narodowe Centrum Nauki, <https://ncn.gov.pl/finansowanie-nauki/panele-ncn> (dostęp: 31.12.2022).

ny wykazowi czasopism dla dyscyplin naukowych. Ustawa precyzuje, że „poziom artystyczny działalności naukowej w zakresie twórczości artystycznej”³ jest zatwierdzany przez ekspertów Komisji Ewaluacji Nauki, którzy stwierdzają, czy osiągnięcie jest wybitne (200 punktów), czy też „o dużym znaczeniu” (100 albo 50 punktów). O ile zdefiniowano, co świadczy o owej „wybitności” — „prestiżowa nagroda krajowa albo zagraniczna [...] lub umieszczenie dzieła [...] w prestiżowej kolekcji lub miejscu o szczególnym znaczeniu dla kultury”, wciąż niejasne pozostają wyrażenia takie jak „prestiżowa nagroda”, „renomowana galeria”, czy „o szczególnym znaczeniu dla kultury”. Jednocześnie normy nieujęte w tabelach, takie jak na przykład *artist talk* czy książka artystyczna, nie są brane pod uwagę jako podstawa do wykazania osiągnięcia.

Sytuacja wymagała nie tylko zapoznania się z głosem artystów, którzy aktualnie przygotowali swoje osiągnięcia do ewaluacji, lecz również tych, którym od dawna towarzyszy głębsza refleksja na temat generowania wiedzy w obszarze sztuki. Nieocenionym źródłem inspiracji okazał się wywiad z Olgą Lewicką, kulturoznawczynią, artystką i teoretyczką sztuki, jak również wypowiedź Grzegorza Kowalskiego, wybitnego rzeźbiarza i pedagoga, dotycząca jego doświadczeń dydaktycznych. Swoistym odkryciem była publikacja *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce* autorstwa Patricii Leavy, która od dłuższego czasu eksploruje zagadnienie sztuki i nauki. Wydaje się, że daje ona gotową receptę na połączenie obu uniwersów, nauki i sztuki, i na wykazanie w tabelach ewaluacyjnych efektów do tej pory nieuwzględnianych, czyli o poszerzenie zakresu i/lub treści tych tabel. Rozważania na temat roli i misji uniwersytetu podejmują natomiast przywoływani w tym artykule autorzy Bill Readings i Krzysztof Szadkowski. Brytyjski literaturoznawca w publikacji *Uniwersytet w ruinie* śledzi rozwój idei uniwersytetu i rozważa jej ewolucję w kontekście przemian związanych z dominacją modelu neoliberalnego, z kolei autor publikacji *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*, przyjmując perspektywę marksistowską, koncentruje się na pojęciu hegemonii.

Jednym z najistotniejszych kontekstów interpretacyjnych dla niniejszej pracy jest autoidentyfikacja autorki z założeniami kulturoznawstwa zaangażowanego, jak również doświadczenie w obszarze krytyki sztuki ze szczególnym uwzględnieniem krytycznej sztuki współczesnej. Punktem wyjścia jest natomiast perspektywa badaczki zadeklarowanej w dziedzinie nauk humanistycznych, zawodowo związanej z uniwersytetem technologicznym, a okresowo zaangażowanej zarówno w działania związane z pozyskiwaniem grantów, jak i ewaluacją dyscypliny sztuki plastycznej i konserwacją dzieł sztuki.

Pozostaje wspomnieć o jeszcze jednym istotnym wątku i inspiracji, w polskich realiach niemającym bezpośredniego związku z realiami akademickimi. Chodzi

³ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. — Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. z 2018 r. poz. 1668.

o literaturę faktu, a konkretnie reportaż. Analiza porównawcza podejścia do publikowania badań znajdujących się na pograniczu literatury i nauki, a więc do poszerzania pola, z którego czerpiemy wiedzę to ważny trop, a zarazem przyczynek dla refleksji dotyczących relacji sztuki i nauki w obrębie polskiego szkolnictwa wyższego.

Uczyć sztuki czy kształcić artystów?

Dylemat „uczyć sztuki czy kształcić artystów” rozważa w swoim artykule Grzegorz Kowalski, założyciel słynnej pracowni na Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, wychowanek Jerzego Jarnuszkiewicza i Oskara Hansena. Nauczając reguł warsztatu czy kształtować osobowość artysty? Autor podkreśla rolę przestrzeni, jaką jest pracownia, rozumiana jako tło dla manifestacji indywidualnego systemu wartości i kryteriów oceny. Opisuje jedno z zadań⁴, w którym na równych zasadach uczestniczą studenci i pedagodzy. Nie ma ono z góry narzuconego celu, jest raczej zainicjowaniem procesu, w trakcie którego kryteria oceny są tworzone.

Na czas trwania zadania zawieszamy posługiwanie się językiem werbalnym — nie rozmawiamy o tym, co robimy aż do momentu przerwania procesu i jego analizy. Zamiast słów możemy używać języka gestów, znaków, form i kolorów — całego repertuaru sztuk wizualnych, a także dźwięków, polimorficznego języka pozawerbalnego [...]. Z pozornego chaosu naszych działań wyłania się tendencja podtrzymywania i rozwoju procesu porozumiewania się, wzbogacania go o nowe wątki i znaczenia. W trakcie procesu stabilizuje się język — na przykład respektowane przez wszystkich kody kolorystyczne, zainicjowane przez jednego z uczestników w jakimś momencie wspólnych działań⁵.

Kowalski wskazuje na wartość procesu, w trakcie którego samoistnie wyodrębniają się kryteria oceny.

Olga Lewicka podkreśla, że dydaktyka także stanowi część działalności artystycznej, a wykładowcy mają dużą dowolność kształcenia. Ponadto akademia, będąc niejako poza systemem⁶, jest jedynym miejscem w społeczeństwie, w którym można wypróbować rzeczy radykalnie krytyczne⁷, a co więcej „szczegółnej

⁴ Chodzi o „Obszar wspólny i własny”, zob. G. Kowalski, *Uczyć sztuki czy kształcić artystów (Kilka spostrzeżeń szarlatana)*, [w:] *Polskie Szkolnictwo artystyczne. Dzieje, teoria, praktyka. Materiały III ogólnopolskiej sesji naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2005, s. 24.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Na przykład nie podlega Ministerstwu Edukacji i Nauki, ale Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

⁷ Doskonałym przykładem takiego działania jest projekt „East Art Map. Contemporary Art in Eastern Europe” grupy Irwin. Na początku lat dwutysięcznych artyści „wymyślili” stworzenie mapy sztuki Europy Wschodniej, co byłoby ryzykownym posunięciem dla szanowanych badaczy. Członkowie kolektywu Irwin nie mieli jednak kompetencji do zrealizowania tego zadania, zaprosili więc do współpracy uznanych historyków i teoretyków sztuki, uprawomocniając w ten sposób naukowo

siły nabiera w zestawieniu z teorią, która jest mocnym narzędziem, mostem, połączeniem pomiędzy naukowością i sztuką”⁸.

Tymczasem Bill Readings krytykuje system oceny efektywności uczelni, uważając, że w jego ramach „myślenie jest pracą nieproduktywną i dlatego w zestawieniach finansowych figuruje jako wydatek”⁹. Uniwersytet nowoczesny, zapoczątkowany przez Kanta, realizuje zasadę rozumu, który jest instancją nadrzędną, porządkującą pozostałe dyscypliny. Natomiast uniwersytet Humboldtowski, a zatem uniwersytet kultury:

czepie swą legitymizację z kultury, która oznacza syntezę nauczania i badań, procesu i produktu, historii i rozumu, filologii i krytyki, badań historycznych i estetycznego doświadczenia, instytucji i jednostki. Dlatego odkrywanie idei kultury i kształtowanie jednostki są tym samym procesem. Przedmiot i proces łączą się organicznie ze sobą, a miejscem, gdzie to się dzieje, jest Uniwersytet¹⁰.

Jego założeniem nie jest produkcja podwładnych, lecz podmiotów, a jego celem jest zdobywanie wiedzy jako procesu, a nie jako produktu¹¹. Brytyjski literaturoznawca podkreśla, że wraz z ustąpieniem przez państwo pola globalnemu kapitałowi kultura utraciła swoje wpływy, co ma konsekwencje dla uniwersytetu, gdyż „w ogólnej ekonomii doskonałości działalność badawcza ma znaczenie tylko jako pewna wartość wymierna na rynku i nie posiada już sama w sobie wartości użytkowej dla państwa narodowego”¹². W efekcie pensum dydaktyczne jest uznawane za kryterium jakości i wydajności, a skoncentrowanie uczelni na przygotowaniu studenta do wejścia na rynek pracy powoduje zawężenie oferty dydaktycznej, pozostawiając na całkowitym marginesie odkrywanie idei kultury tożsamej z kształtowaniem jednostki.

Zdaniem Billa Readingsa wyzwanie dla uniwersytetu polega dziś na tym, by myśleć wewnątrz instytucji, „której rozwój czyni myślenie coraz trudniejszym i coraz mniej koniecznym”¹³.

Zamieszkiwać w ruinach uniwersytetu znaczy próbować robić wszystko, co tylko można, zostawiając jednocześnie przestrzeń na to, czego nie potrafimy sobie wyobrazić. Należy na przykład przekonać administratorów, że zasoby uwolnione dzięki otwarciu nowej przestrzeni w obrębie dyscyplin uniwersyteckich, [...] powinny być przeznaczone na zasilenie krótkoterminowych projektów grupowych, obejmujących zarówno nauczanie, jak i badania [...], które to projekty po określonym czasie ulegałyby rozwiązaniu, niezależnie od ich powodzenia¹⁴.

swoją pracę. Zob. J. Szczepanik, *Geografia artystyczna Neue Slowenische Kunst. Wieloaspektowość i kolektywizm*, Gdańsk 2014.

⁸ Przywołanie i cytowanie na podstawie wywiadu przeprowadzonego z Olgą Lewicką w lipcu 2022 r.

⁹ B. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Warszawa 2017, s. 263.

¹⁰ *Ibidem*, s. 110.

¹¹ *Ibidem*, s. 112.

¹² *Ibidem*, s. 30.

¹³ *Ibidem*, s. 263.

¹⁴ *Ibidem*, s. 264.

Innymi słowy — powinny przyczynić się do wygenerowania przestrzeni na proces.

W publikacji *Uniwersytet jako dobro wspólne* Krystian Szadkowski definiuje system ewaluacji jako „polityczną technologię dyscyplinującą pracę akademicką [...] tworzącą instytucjonalną kulturę uległości. [...] Ewaluacja i porównania [...] są przykładem neoliberalnych technologii politycznych umożliwiających zarządzanie w warunkach niepewności i regulowanie nieprzewidywalnego z natury obszaru, jakim jest kształcenie i nauka”¹⁵. Wiąże się to z problemem hegemonii w szkolnictwie wyższym, który dotyczy wszystkich obszarów życia, przy czym edukacja jest jednym z kluczowych¹⁶. Władza ewaluacyjna jest potężnym narzędziem do kształtowania zachowań i praktyk indywidualnych i instytucjonalnych. Jej efektem jest standaryzacja form, centralizacja obszarów cyrkulacji wiedzy oraz przyjęcie kryteriów możliwych do oceny w postaci liczb i punktów.

Czy jednak wspieranie idei uniwersytetu kultury jest priorytetem w aktualnym systemie edukacji wyższej? Już Antonio Gramsci wskazywał na tendencję do odmawiania finansowania kierunków humanistycznych, które nie dość, że są „na użytek szczupłej »elity« panów i pań, którzy nie potrzebują się troszczyć o przygotowanie zawodowe”¹⁷ i mogą prowadzić do wykształcenia grupy kontestującej odgórnie narzucony ład społeczny i polityczny, to jeszcze są obciążeniem ekonomicznym, bowiem nie generują pracowników z przygotowaniem zawodowym zdolnych szybko podjąć pracę i płacić podatki. W latach osiemdziesiątych XX wieku kwestię tę poruszał Saul Bellow. W przedmowie do publikacji Allana Blooma *Umysł zamknięty* autor *Daru Humboldta* snuje refleksje na temat edukacji w ramach systemu demokracji amerykańskiej. Wskazuje przy tym, że „wszelkie reformy, których celem byłaby poprawa wykształcenia ogólnego studentów, postawiłaby uniwersytet w stan konfliktu z całym krajem. Są więc nie do pomyślenia”¹⁸. Na polskim gruncie o problemie tym pisał Tomasz Majewski, w kontekście „zarządzania akademią przez bibliometrię, [która — dop. J.S.] nie tworzy warunków do kształcenia umysłów »zdolnych stać o własnych siłach«, a jej zasady prowadzą do likwidacji norm nowożytnego uniwersytetu”¹⁹.

Szadkowski koncentruje się na problemie hegemonii w szkolnictwie wyższym, sytuując je w obszarze dominacji neoliberalizmu rozumianego jako „he-

¹⁵ K. Szadkowski, *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*, Warszawa 2015, s. 68.

¹⁶ *Ibidem*, s. 42.

¹⁷ A. Gramsci, *Intelektualiści i organizowanie kultury*, [w:] A. Gramsci, *Pisma wybrane*, t. 1, przeł. B. Sieroszewska, Warszawa 1961, s. 711.

¹⁸ S. Bellow, *Słowo wstępne*, [w:] A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Warszawa 2012, s. 18.

¹⁹ T. Majewski, *Przestrzeń uwagi a współczesna inżynieria epistemiczna. O przyszłości uniwersytetu*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Philosophica. Ethica — Aesthetica — Practica” 2021, nr 38, s. 25.

gemoniczny projekt koncentracji władzy i bogactwa w rękach elit²⁰, rama ideologiczna dla działań w sferze polityki, edukacji, kultury, gospodarki. Zgodnie z tym ujęciem państwo staje się narzędziem w rękach gospodarki kapitalistycznej, a uniwersytet przejmując przyświecające temu procesowi założenia i idee, co znajduje odzwierciedlenie w takich obszarach, jak „standaryzacja języka, stylów pisania, czy centralizacja samych obszarów cyrkulacji wiedzy”²¹. Uniwersytetowi przedsiębiorczemu w ujęciu Krystiana Szadkowskiego odpowiadałoby pojęcie ekonomii doskonałości zaproponowane przez Billa Readingsa²². Autor publikacji *Uniwersytet jako dobro wspólne* rozważa także możliwość alternatywy dla instytucji uniwersytetu w postaci metodologii współbadania, w której uczestnicy stają się podmiotami procesu wytwarzania wiedzy upodmiotawiającymi się w procesie badania²³.

Podobne założenie wciela w swoją teorię i praktykę badawczą Patricia Leavy, konkretyzując zasady w ramach własnego kodeksu etycznego. We wstępie do polskiego wydania książki *Metoda spotyka sztukę. Badania oparte na sztuce* Ewa Rewers wskazuje na cztery etapy rozwoju praktyk badawczych, z których wyłaniają się nowe przestrzenie „łączone z badaniami jakościowymi stosowanymi w naukach społecznych, głównie socjologii, pedagogice, psychologii społecznej, pracy socjalnej i etnografii”²⁴. Jako pierwszy z nich wymienia zmianę krajobrazów akademickich i przywołanie tradycji krytycznej w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, kiedy „epistemologia zmieniała swój centryczny charakter i stawała się epistemologią kładącą główny nacisk na relacje między praktykami badawczymi i węzły tych relacji”²⁵. Drugi to zmiana globalnego kontekstu nauki, która prowadzi do badań transdyscyplinarnych, odrzucających podział na sztukę i naukę, stanowiący „formalną i instytucjonalną przeszkodę dla przepływów innowacji, rozbudzanie wyobraźni oraz zdolności oceny i przyjęcia ryzyka związanego z prowadzonymi projektami badawczymi”²⁶. Trzeci to zmiana w formułowaniu problemów badawczych i przyjęcie modelu dyskusji skoncentrowanego na problemie badań, zakładający rewizję słownika każdego z przedstawicieli różnych dyscyplin uczestniczących w badaniach interdyscyplinarnych. Ostatni etap dotyczy formowania nowych transdyscyplinarnych praktyk na obrzeżach badań jakościowych, do których Ewa Rewers zalicza badania inspirowane sztuką, czy też oparte na sztuce (ABR)²⁷.

Publikacja Leavy to inspirujący przykład takiego podejścia. Socjolożka, początkowo kierująca katedrą kryminologii, posługująca się metodą wywiadu pogłę-

²⁰ K. Szadkowski, *Uniwersytet jako dobro wspólne*, s. 46.

²¹ *Ibidem*, s. 45.

²² B. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, s. 263.

²³ K. Szadkowski, *Uniwersytet jako dobro wspólne*, s. 280.

²⁴ E. Rewers, *Sztuka podstawą nowej kultury narodowej*, [w:] P. Leavy, *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce*, przeł. K. Stanisławski, J. Kucharska, Warszawa 2018, s. 11.

²⁵ *Ibidem*, s. 13.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Art Based Research* — badania oparte na sztuce.

bionego, stopniowo zaczęła opracowywać i publikować wyniki badań w postaci powieści. Artystyczne formy reprezentacji pozwalają jej wyjść z orbity ograniczonej grupy akademików ku szerszemu gronu odbiorców obecnych na spotkaniach autorskich, śledzących i komentujących jej blog, którego język jest wolny od żargonu naukowego: „Dzięki formie literackiej byłam w stanie przekazać treści, na jakich mi zależało, zawrzeć więcej tematów, staranniej przedstawić złożone postaci, wytworzyć rodzaj empatycznego zrozumienia, zachęcić czytelników do autorefleksji, dać im możliwość długotrwałego doświadczenia edukacyjnego, a przede wszystkim — dotrzeć z moją pracą do odbiorców”²⁸.

Autorka podkreśla podobieństwo sztuki i nauki, bowiem obie dążą do

unaocznienia różnych aspektów kondycji ludzkiej. Obie mają swoje korzenie w eksploracji, objawieniu i reprezentacji — zmierzają do poszerzenia wiedzy o ludzkim rozumieniu. Pomimo tego, że w przeszłości nasze myślenie o sztuce zostało oddzielone od badań naukowych, rozpoczynają się poważne badania nad relacją nauka–sztuka. [...] Opisywanie badań jest re(prezentowaniem) zbioru znaczeń odbiorcom²⁹.

Jednak podczas gdy akt pisania zakłada postawę przekonującą, sztuka oferuje znacznie szerszy wachlarz narzędzi badawczych i komunikacyjnych do pozyskiwania i przekazywania znaczeń.

Leavy powołała własną serię wydawniczą oraz nowe czasopisma, przekraczające ograniczenia periodyków akademickich, a przede wszystkim zaadoptowała zasady sztuk artystycznych do stawiania pytań badawczych. „A zatem zachowawcza, [wszak oparta na wywiadach pogłębionych — dop. J.S.] lecz z czasem coraz bardziej rewolucyjna postawa wykorzystana została do budowy nowej kultury naukowej (przekraczającej granice akademii), co uznać trzeba za największe osiągnięcie Leavy”³⁰, komentuje Ewa Rewers.

Amerykańska badaczka definiuje praktyki ABR jako zrodzone

z naturalnego pokrewieństwa pomiędzy praktyką badawczą a praktyką artystyczną, gdzie obie można postrzeć jako rzemiosło. [...] To zestaw metodologicznych narzędzi wykorzystywanych przez naukowców, przedstawicieli różnych dziedzin we wszystkich fazach badań społecznych, między innymi podczas generowania danych, analizy, interpretacji, reprezentacji [...]. Formy reprezentacyjne to między innymi opowiadania, powieści, eksperymentalne formy pisarskie, komiksy, wiersze, kolaże, obrazy malarskie, sztuka 3d, pikowane narzuty i robótki ręczne, scenariusze performansów, przedstawienia teatralne, tańce, filmy, a także utwory muzyczne i nuty³¹.

Zdaniem Leavy tym, co odróżnia badania oparte na sztuce od tradycyjnych dzieł sztuki jest cel, dla którego powstały — odniesienie się do konkretnych treści tematycznych, nawiązanie kontaktu z czytelnikami, aby pobudzać do refleksji³².

²⁸ P. Leavy, *Metoda spotyka sztukę*, s. 44.

²⁹ *Ibidem*, s. 46–67.

³⁰ E. Rewers, *Sztuka podstawą nowej kultury narodowej*, s. 13.

³¹ P. Leavy, *Metoda spotyka sztukę*, s. 30.

³² *Ibidem*, s. 374.

W odniesieniu do tworzenia kryteriów ewaluacji Leavy postuluje odrębne dla każdego gatunku standardy, odpowiadające konkretnemu podejściu stosowanemu w obrębie tego gatunku, bowiem „[j]est to obszar nieuporządkowany, [...] każdy badacz może cenić lub traktować priorytetowo inne kryteria”³³, takie jak artystyczność (estetykę), transparentność czy użyteczność (potencjał transformacyjny, emancypujący). Zatem kryteria ewaluacji, oprócz wymienionych, mogłyby obejmować również metodologię, znaczenie, dotarcie do szerokiego grona odbiorców i ich reakcję, znak rozpoznawczy (styl artysty). Leavy proponuje również kodeks etyczny, który zakłada: portretowanie z wyczuciem (niedokonywanie kolonizacji), sesje prawykonaniowe przy prezentacjach publicznych, badania uczestniczące (partnerstwo badacza i artysty), zrównoważenie środków artystycznych (względem praktyki badawczej) oraz stałą (auto)refleksyjność.

Między sztuką i nauką

Sposoby badania oparte na języku są uprzywilejowane. Ale czym właściwie jest badanie? Jak wskazuje Norman Denzin, „z punktu widzenia społeczeństw, które doświadczyły kolonizacji, [...] termin »badanie« jest w sposób nierozrwalnie związany z europejskim imperializmem i kolonializmem. Samo słowo »badanie« — to najprawdopodobniej jedno z najbardziej nieprzyzwoitych haseł w słowniku świata tubylców”³⁴.

Zdaniem Olgi Lewickiej każda sztuka, która traktuje siebie poważnie, jest badaniem w tym sensie, że jest tworzeniem własnego języka. Będzie ona rozumiała samą siebie jako badanie, choć system nie będzie jej jako takie widział³⁵. Z perspektywy dydaktyka, podkreśla Lewicka, w polskim szkolnictwie artystycznym brakuje pomostu między nauką a sztuką, co przekłada się również na funkcjonowanie pracowni. Jednakże posługiwanie się teorią w obszarze edukacji artystycznej jest korzystne z wielu powodów. Kluczowym jest posiadanie platformy komunikacji, punktu wyjścia osadzonego w rzeczywistości pozaartystycznej. Natomiast najbardziej wartościowa jest luka, która rodzi się pomiędzy rozumieniem a dziełem, stanowi bowiem otwarcie nowego pola. Bez siły, którą daje teoria, pracownia na akademii staje się obszarem pozbawionym szansy na tę lukę, a zatem obszarem reprodukcji³⁶.

W programach dydaktycznych edukacji w ramach dyscypliny sztuki plastycznej i konserwacji dzieł sztuki nie widać chęci wzmocnienia studentów narzędziem,

³³ *Ibidem*, s. 357.

³⁴ N.K. Denzin, *Dyskursy emancypacyjne. Etyka i polityka interpretacji*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2014, s. 418.

³⁵ Z rozmowy z Olgą Lewicką.

³⁶ *Ibidem*.

jakim jest teoria. Często prowadzi to do sytuacji, w której student (lub nawet doktorant) kierunku artystycznego, będąc zobligowanym do przygotowania pracy teoretycznej, staje przed trudnym zadaniem napisania obszernego, podpartego logiczną argumentacją wywodu, czasami na temat własnej twórczości (autoreferatu), odpowiednio sformatowanego, z przypisami itp. Jeszcze większym wyzwaniem okazuje się dopasowanie treści do jakiejś teorii, rozpaczliwe początkowo poszukiwanie koncepcji z zakresu humanistyki, którą można byłoby „wypełnić” część teoretyczną pracy.

W wyniku ewolucji podejścia do praktyk badawczych ewoluuje również definicja. Autoetnografia i praktyki oparte na sztuce (*Art Based Research*), sytuujące się w ramach nauk społecznych i humanistyki, przekraczają konwencje zarówno sztuki, jak i badań naukowych. Elliot Eisner zaznacza, że „wybór sposobu, poprzez który świat ma być opisywany, przedstawiany, nie tylko determinuje to, co ludzie mogą powiedzieć czy przekazać, ale tworzy też ramy tego, co może być w ogóle doświadczane”³⁷, lecz również „poszczególne sposoby opisywania, przedstawiania świata, które zostały zaakceptowane w społeczności badaczy systemu edukacji, są tyleż kwestią epistemologii, co polityki”³⁸.

Jak zatem oceniać efekty badań opartych na sztuce? I o ile sztuka może przyczynić się do znalezienia nowych sposobów badania, czy będzie miało to przełożenie na odpowiednią rubrykę w systemie ewaluacji? Jak ustalić kryteria ewaluacji dla tego typu rezultatów? Gdyby uznać za gotowy do zastosowania model wypracowany przez Leavy, jako kategorię ewaluującą wpływ na otoczenie społeczne (odpowiednik obecnego trzeciego kryterium) można przyjąć ilość sprzedanych książek, komentarzy na blogu czy osób na spotkaniu autorskim. Trudniej jest ustalić kryteria doskonałości naukowej dla odpowiednika aktualnie przyjętego pierwszego kryterium ewaluacji, a zatem zmieścić wyszczególnioną przez amerykańską socjolożkę długą listę możliwych kryteriów w ujednociających tabelach ewaluacyjnych. I komu, oprócz niewielkiej grupy badaczy stosujących owe strategie, będzie na tym zależało? Raczej nie sceptycznym wobec takich strategii badaczom stojącym na stanowisku niezanieczyszczenia dyscypliny naukowej elementami o trudnej do zdefiniowania jakości merytorycznej. Wątpliwe jest również, by wśród zwolenników poszerzenia zawartości tabel ewaluacyjnych znaleźli się decydenci, szczególnie gdyby zastosowanie owych strategii miało przyczynić się do krytyki systemu ewaluacji, edukacji, czy wręcz całego systemu politycznego. Czy zatem możliwe jest istnienie systemu ewaluacji, który pozytywnie wartościowałby myślenie jako proces, ceniłby „otwieranie nowego pola”, dopuszczał ryzyko, a nawet błąd? Z pewnością jest to trudne, a w situa-

³⁷ S. Finley, *Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie*, przeł. M. Podgórski, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, s. 63.

³⁸ *Ibidem*, s. 64.

cji uniwersytetu nastawionego na doskonałość wręcz zbędne. Wszak, jak sugeruje Bill Readings, w tym systemie „myślenie figuruje jako wydatek”³⁹.

W tym kontekście zrozumiała jest pewność, z jaką Piotr Oleksy — historyk, publicysta, autor reportażu *Wyspy odzyskane. Wolin i nieznaną archipelag*, odpowiedział na pytanie o potencjalną widoczność jego publikacji w świecie akademickim: „nie ma takich czasopism, a działalność którą uprawiam jest poniekąd wbrew obecnym trendom i wymogom”⁴⁰. Lektura tej pozycji z zakresu literatury faktu była dla mnie jedną z kluczowych inspiracji do zajęcia się tematem widzialności działań na pograniczu sztuki i nauki dla systemu ewaluacji. W pierwszym zdaniu posłowania autor przyznaje (się do tego), że „prezentowana książka stanowi próbę syntezy naukowej metody badawczej z formą reporterską i eseistyczną”⁴¹, co stanowiło niemałe zaskoczenie czytelnicze. Postulowane przez Patricię Leavy przekraczanie granicy między sztuką i nauką oraz rozmach i przekonanie, z jakim propaguje ona tę metodę w świecie akademickim, zarówno swoją postawą jako intelektualistki publicznej, jak i za sprawą działalności powołanego przez siebie wydawnictwa, znajduje się na przeciwnym biegunie wobec konstruowania modelu sprawozdawczości obowiązującego w Polsce.

Trudno w nim dostrzec przywoływaną przez Readingsa ideę uniwersytetu kultury, w którym to właśnie kultura (i dzieła sztuki jako jej wytwory *par excellence*⁴²) pełni decydującą rolę w procesie estetycznej edukacji, w procesie przechodzenia od „stanu natury” do „stanu rozumu”. Zamiast uniwersytetu kultury wdrażany jest raczej przywoływany przez Szadkowskiego model uniwersytetu przedsiębiorczego, układającego kryteria ewaluacji w sposób podporządkowany prawom rynku, skoncentrowanego wyłącznie na efekcie końcowym w postaci wysokopunktowanych publikacji czy wystaw. Dydaktyka pozostaje całkowicie pominięta, co nie motywuje do podnoszenia jej jakości.

Poszerzyć kryteria o jakość

Wprowadzanie nowych rozwiązań i rewolucyjnych zmian bywa trudne i wymaga ogromu pracy oraz długotrwałego zaangażowania wielu podmiotów. Nowy system ewaluacji, wynikający ze zmiany ustawy o szkolnictwie wyższym, nie należy do wyjątków. W realiach zmieniającego się świata uparte trwanie w postawie sentymentalnej nie wnosi żadnej konstruktywnej wartości. Jeśli zamieszkujemy w ruinach uniwersytetu, by użyć określenia Readingsa, warto przede wszystkim

³⁹ B. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, s. 263.

⁴⁰ Kontakt z autorem poprzez komunikator internetowy, 8.10.2021.

⁴¹ P. Oleksy, *Wyspy odzyskane. Wolin i nieznaną archipelag*, Wołowiec 2021, s. 273.

⁴² Określenie Hannah Arendt, zob. G. Dziamski, *Kulturoznawstwo czyli wprowadzenie do kultury ponowoczesnej*, Gdańsk 2016, s. 9.

wyartykułować wątpliwości i zaproponować rozwiązania⁴³. Nie należy również stracić z oczu perspektywy określonego „momentu dziejowego” na tle całej osi czasu, pamiętając, że zmiana jest nieodłączną częścią wszelkich procesów.

Prymat przydatności dla społeczeństwa i gospodarki, sformułowany jako kryterium, jest szczególnie trudny do wykazania w przypadku działań artystycznych. W ewaluacji chodzi bowiem o przydatność bezpośrednią, obserwowalną, wymierną, praktyczną. O ile łatwo jest ją wykazać w obszarze designu czy konserwacji dzieł sztuki, w przypadku malarstwa, sztuki nowych mediów czy sztuki (post)konceptualnej jest to zdecydowanie trudniejsze. Jeśli jednak analizie poddamy wyniki badań na pograniczu nauki i sztuki, proponowane na przykład przez Patricię Leavy, dostrzegamy potencjał udokumentowanej przydatności dla społeczeństwa w postaci głosów odbiorców jej powieści, którzy artykułują bezpośredni wpływ pisarki na zmianę własnego życia. Lecz i tutaj mowa raczej o wpływie jakościowym niż ilościowym, a takiego kryterium obecne tabele ewaluacyjne nie uwzględniają.

Sztuka nie mieści się w ciasnych tabelach kryteriów ewaluacji. Daje ogromne możliwości poszerzenia pola i znalezienia nowych systemów badania. Włączenie do systemu ewaluacji tego typu rezultatów, a może nawet samego procesu, byłoby korzystne nie tylko dla dziedziny sztuki, lecz również dla modelu kształcenia zakładającego kreatywność, samodzielność i uważność na otaczający nas świat. Jednak efektem uważności bywa krytyka. Zatem nowe formy przedstawienia wymagają nowych kompetencji i poszerzenia kryteriów oceny badań naukowych („i artystycznych”), a być może również redefinicji podstawowych pojęć, takich jak nauka, wiedza czy badanie. I choć ustalenie oraz wdrożenie tych kryteriów jest zależne od decyzji państwowego systemu szkolnictwa, od władzy ewaluacyjnej kształtującej sektor nauki, bez konstruktywnych głosów postulujących stopniową zmianę nie będzie możliwe.

Art as a science on special terms: A field, an instrument of cognition and its evaluation criteria

Abstract

Is art a science within the Polish higher education system? Although official documents refer to the “artistic level of scientific activity”, a key national institution promoting scientific research does not finance artistic activity. The question arises about the presence of art and the criteria for its

⁴³ Pozytywnym przykładem jest powrót do klasyfikacji dyscyplin po czterech latach formalnego niebytu etnologii i antropologii kulturowej. Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych, Dz.U. z 2022 r. poz. 2202.

evaluation, not only within the framework of artistic disciplines, but also within the humanities and social sciences. We are talking here about Art Based Research practices that go beyond art and scientific research conventions. Including art in the area of science is the choice of the way in which the world is to be described and experienced, and affects the selection of topics and research questions. By arousing emotions, it questions the world's dominant role, undermining the positivist dichotomy of fact–fiction, rational–emotional. At the same time, it opens up to the social environment, striving to generate socially and politically engaged knowledge. New forms of presentation require not only new competencies from researchers, but also the establishment of new criteria for evaluating scientific research, perhaps also redefining basic concepts such as science, knowledge or research. Determining and implementing these criteria depends on the decision of the state education system as well as on the evaluation authority that also shapes the science sector.

Keywords: Art Based Research, evaluation criteria, art as science, academic didactics, engaged cultural studies, the mission of the university, hegemony in higher education, fine arts and art conservation discipline

Bibliografia

- Bellow S., *Słowo wstępne*, [w:] A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Warszawa 2012, s. 9–19.
- Denzin N.K., *Dyskursy emancypacyjne. Etyka i polityka interpretacji*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2014, s. 417–455.
- Dziamski G., *Kulturoznawstwo czyli wprowadzenie do kultury ponowoczesnej*, Gdańsk 2016.
- Finley S., *Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie*, przeł. M. Podgórski, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2014, s. 57–79.
- Gramsci A., *Intelektualiści i organizowanie kultury*, [w:] A. Gramsci, *Pisma wybrane*, t. 1, przeł. B. Sieroszewska, Warszawa 1961, s. 685–736.
- Kowalski G., *Uczyć sztuki czy kształcić artystów (Kilka spostrzeżeń szarlatana)*, [w:] *Polskie Szkolnictwo artystyczne. Dzieje, teoria, praktyka. Materiały III ogólnopolskiej sesji naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2000, s. 21–25.
- Leavy P., *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce*, przeł. K. Stanisiz, J. Kucharska, Warszawa 2018.
- Majewski T., *Przestrzeń uwagi a współczesna inżynieria epistemiczna. O przyszłości uniwersytetu*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Philosophica. Ethica — Aesthetica — Practica” 2021, nr 38, s. 7–26.
- Oleksy P., *Wyspy odzyskane. Wolin i nieznany archipelag*, Wołowiec 2021.
- Panele NCN*, Narodowe Centrum Nauki, <https://ncn.gov.pl/finansowanie-nauki/panele-ncn>.
- Readings B., *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Warszawa 2017.
- Rewers E., *Sztuka podstawą nowej kultury narodowej*, [w:] P. Leavy, *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce*, przeł. K. Stanisiz, J. Kucharska, Warszawa 2018.
- Szadkowski K., *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*, Warszawa 2015.
- Zadania NCN*, Narodowe Centrum Nauki, <https://ncn.gov.pl/o-ncn/zadania-ncn>.

* * *

Joanna Szczepanik — kulturoznawczyni zainteresowana kontekstem społecznym i politycznym kultury. Główne obszary jej badań związane są ze sztuką współczesną, filozofią polityczną oraz dydaktyką akademicką. Adiunktka na Wydziale Architektury Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie.

Maja Dobiasz-Krysiak

ORCID: 0000-0002-9534-6463

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Na drodze do metodologii otwartej, czyli animacja kultury jako badanie na przykładzie działań olsztyńskiej „Pracowni”^{*}

Abstrakt: W artykule opisuję zarys otwartej metodologii animacji kultury jako twórczego badania siebie i świata. Wychodząc od praktyk Interdyscyplinarnej Placówki Twórczo-Badawczej „Pracownia” proponuję typologię, na którą składa się sześć ruchów po mapie. Pierwszy z nich to degradujący ruch w dół, który nazywam również „brudem”. Ma on dwa wymiary. Po pierwsze, oznacza otwartość na działanie w obszarach objętych kryzysem. Po drugie, wskazuje na gotowość do „zabrudzenia sensu”, a więc działania subwersywnego, krytycznego, politycznego. Dalej następuje ruch w górę: wznoszący, oczyszczający, budujący *koinopolityczne* wspólnoty myśli lokalnej, zwane przez „Pracownię” domowiskami. Innym jego aspektem jest ruch sondy — podróż w głąb siebie. Ostatnie z typów ruchu to przemieszczanie się wzdłuż i w poprzek. Wzdłużny ruch badawczy podąża za geografią, odkrywa i ucieleśnia ją. Ruch poprzeczny wyznacza nowe, wielorakie linie nadające doświadczeniu głębię, wydeptuje nowe ścieżki, wytwarza świadomość mięśniową i gotowość do przekraczania, modyfikowania i demontażu mapy.

Słowa-klucze: animacja kultury, badanie w działaniu, twórcze badanie, ruch, mapa, metodologia otwarta

Czy działanie z obszaru animacji kultury może być rozumiane jako badanie w działaniu? Czy można naszkicować metodologiczną mapę badań animacyjnych? Czy istnieją w Polsce tradycje animacyjno-badawcze, których analiza pozwoli na osadzenie nowych rozpoznań teoretycznych w realnych praktykach animacyjnych? To tylko niektóre z pytań badawczych, które zadawałam sobie

^{*} Tekst napisany w ramach grantu Sonatina 5 nr 2021/40/C/HS2/00038 „Na drodze do animacji kultury. Interdyscyplinarne studium badawcze Interdyscyplinarnej Placówki Twórczo-Badawczej »Pracownia«” finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki.

podczas pracy nad tym artykułem. Proponuję tu nową typologię twórczo-badawczą, która może stanowić punkt wyjścia do ponownej conceptualizacji animacji kultury i usytuowania jej w nurcie badań w działaniu i badań przez sztukę.

1. Kryzys animacji

Animacja kultury — polski odpowiednik brytyjskiego ruchu *community arts*, rozwinęła się po przełomie demokratycznym 1989 roku jako praktyka łącząca sztukę, zaangażowanie społeczne i pogłębiony namysł teoretyczny¹. Zakorzeniona była w polskich tradycjach społecznikowskich XIX i XX wieku oraz w kształtującej się od przedwojnia (za sprawą Heleny Radlińskiej) pedagogice społecznej — nauce praktycznej. W latach dziewięćdziesiątych animacja miała za zadanie wspieranie budowy demokratycznego społeczeństwa po 45 latach PRL. Stąd czerpanie z praktyk ruchów kontrkulturowych (rozwijających się w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych na Zachodzie oraz z dziesięcioletnim opóźnieniem w Polsce, głównie za sprawą parateatru), wolnościowych, tworzących jak najmniej hierarchiczne społeczności. Leżały one w polu zainteresowań polskich antropologów i kulturoznawców, którzy conceptualizując animację kultury nazwali ją wręcz „stosowaną antropologią kulturową”². Miała to więc być szansa na prawdziwie uspołecznioną naukę społeczną, splatającą teorię, praktykę i aktywizm, a do tego operującą egalitarnym językiem sztuki, czy może raczej po Beuysowsku rozumianej twórczości.

Dziś, po ponad trzydziestu latach, nadzieje, jakie wiązano z animacją, a zatem stawiane jej wymagania teoretyczne, można uznać za nad wyraz ambitne. Niemal każdy z jej elementów składowych objawił swoją słabość, co doprowadziło do kryzysu, który znalazł odbicie chociażby w zmianie nazwy specjalizacji animacja kultury w Instytucie Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego na stosowane sztuki społeczne. Społecznikowskie zaangażowanie inteligencji ukazało swój kolonialny potencjał narzucania miejskich stylów życia i reprodukcji społecznych nierówności. Zakorzenienie w przebrzmiałym etosie kontrkultury objawiło swój antyintelektualizm i sentymentalizm. Postulowana interdyscyplinarność spowodowała, że animacja funkcjonuje dziś z różnymi „dookreśleniami” (społeczna, kulturalna, społeczno-kulturalna, animacja kultury), a wykładana jest przez pedagogów, antropologów, kulturoznawców czy wykładowców na uczelniach artystycznych. Środowiska te jednak rzadko dyskutują i przenikają się

¹ Zob. G. Godlewski, *Animacja i antropologia*, [w:] *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, red. G. Godlewski, I. Kurz, A. Mencwel, M. Wójtowski, Warszawa 2002, s. 63–65 oraz K. Czyżewski, *Czas animacji kultury*, [w:] K. Czyżewski, *Małe centrum świata. Zapiski praktyka idei*, Sejny-Krasnogruda 2017, s. 145.

² G. Godlewski, *Animacja i antropologia*, s. 65.

nawzajem, wytworzyły więc odrębne kanony tekstów, a ponadto nigdy nie zbadały i nie napisały swojej wspólnej historii.

Następująca po 1989 roku profesjonalizacja animacji przeniosła punkt ciężkości z działań grup twórczych na zadania koordynatorów i trenerów. Zmieniło to radykalnie charakter animacji z *gemeinschaftlich* na *gesellschaftlich*³. „Styl życia”, „postawa” i „etos” przynależne kontrkulturze, zmieniły się w „szkołę”, „metodę” i „zawód”. Zamiast kolektywów i grup pojawił się model organizacyjny. Mimo tego, nowy układ nie przekreślił poprzedniego. Oba sposoby myślenia o animacji funkcjonują wspólnie, wspierając się i znosząc jednocześnie. Wskazuje to jednak na immanentne pęknięcie. Metody animacji zgromadzone przez szkołę pedagogiczną (projekt animacyjny, diagnoza społeczna itp.) nakierowują się na praktyczną realizację i stają stosowanymi teoriami, natomiast antropologiczna szkoła animacji kieruje się coraz mocniej w stronę praktyk artystycznych.

Brak spójnej metodologii działań animacyjno-badawczych spotkał się z esencjalistycznymi tendencjami pedagogów do tworzenia metodyk nauczania. Język pedagogiki wpłynął więc na słownictwo animacji, na co nałożył się dodatkowo neoliberalny żargon grantów, do rozpowszechnienia którego wydatnie przyczyniło się przejście sporej części działań animacyjnych przez rozkwitające po przełomie demokratycznym NGO-sy. W rezultacie język animacji splótł się gatunkowo ze stylem wniosków dotacyjnych, z którym nie utożsamia się spora część środowiska animatorów. Do tego sama idea stosowanej nauki społecznej — czy to antropologii, czy pedagogiki — wydaje mi się dziś dość anachroniczna, zwłaszcza jeśli zakłada działanie odgórne (*top-down*), teoretyczny koncept myślowy, eksperymentalnie stosowany w praktyce. Eksperyment ten, dodam, z powodów słabości animacyjnej myśli teoretycznej, nigdy nie został zrealizowany w pełni. Obecny impas, w którym tkwi animacja, doprowadził do tego, że polega ona niemal wyłącznie na dobrych praktykach i mierzy się z ograniczeniami adaptowalności lokalnych rozwiązań do innych warunków kulturowych, społecznych czy przyrodniczych.

2. Animacja jako badanie

Propozycja, którą przedstawiam w tym artykule, zachęca do wykorzystania momentu kryzysu animacji jako szansy na jej ponowną konceptualizację. Postulowany przeze mnie kierunek zmian zakładałby przesunięcie akcentów z animowania jako działania jednych na rzecz drugich, czy też działania wyrównującego szanse, na animowanie procesu badawczego zorientowane na poznanie samego siebie i świata, w którym żyjemy. Procesu, któremu podlega zarówno animator,

³ Zob. F. Tönnies, *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 2008.

jak i grupa, z którą pracuje. Po pierwsze na zasadzie obopólnych odkształceń⁴, po drugie w duchu uczenia się jako badania, eksperymentowania, które jest wrodzoną ludzką dyspozycją. Jak pisze pedagog i terapeuta Jesper Juul, już „dzieci przypominają bardziej badaczy niż uczniów: żeby zdobyć wiedzę, muszą eksperymentować i samodzielnie wyciągać wnioski”⁵. Celem działań animacyjnych byłoby zatem rozpoznanie i wzmacnianie „postawy badawczej człowieka”, a więc, za psychologiem twórczości Józefem Kozińskim, „pewnej trwałej tendencji do poszukiwania problemów w świecie i do samodzielnego ich przewyższania”⁶. Byłoby to zatem budowanie stabilnej dyspozycji człowieka jako badacza, który „rozwiązuje zadania, formułuje hipotezy i weryfikuje je, a który jednocześnie umie samodzielnie działać w złożonych i zmiennych układach instytucjonalnych”⁷.

Animacja jako metoda badania domagałaby się więc wypracowania metodologii, a nie metodyki. Nie zestawu narzędzi, metod czy dobrych praktyk, pod które standaryzują sposoby rozwiązywania problemów, ale raczej skonkretyzowania elastycznej, otwartej metodologii badania w działaniu. Takie ujęcie bliskie jest więc koncepcjom *Art Based Research*, a polska animacja mogłaby być oryginalną odpowiedzią na postulat Susan Finley i Normana Denzina dotyczący pilnej konieczności opracowania nowych, włączających, niekonserwatywnych i angażujących metodologii badawczych⁸. Ponowna conceptualizacja animacji kultury oddala ją więc od pierwotnych koncepcji stosowanej nauki społecznej, a zbliża ją ku twórczemu badaniu. Uważam, że jedynie jako taka może uzasadnić swoje funkcjonowanie zarówno na akademii, jak i w działaniach społecznych wobec wyzwań wpisanych we współczesną rzeczywistość.

3. Z nadzieją w przeszłość — „Pracownia”

Koncepcja i praktyka animacji kultury jako badania w działaniu nie są na polskim gruncie zupełnie nowe. Warto wspomnieć choćby teksty antropologów Tomasza Rakowskiego (2013), Agaty Skórzyńskiej (2014) czy Anny Ptak (2008), będące podstawą dla mojej propozycji i sytuujące polskie praktyki w kontekście badań i działań zagranicznych. Ważne są dla mnie także badania Weroniki Plińskiej nad działaniami animacyjnymi podejmowanymi przez Laboratorium Edukacji Twórczej w Pierogu w latach 1990–1993 oraz projekt badawczy Olgi Kwiat-

⁴ Zob. *Etnografia/animacja/sztuka. Nerozpoznane wymiary rozwoju kulturalnego*, red. T. Rakowski, Warszawa 2013.

⁵ J. Juul, „Nie” z miłości, Podkowa Leśna 2011, s. 27.

⁶ J. Koziński, *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1988, s. 43.

⁷ *Ibidem*, s. 252.

⁸ Zob. S. Finley, *Critical arts-based inquiry: Performances of resistance politics*, [w:] *Sage Handbook of Qualitative Research*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Thousand Oaks 2017, s. 561–575.

kowskiej poświęcony (sytuującej się w polu sztuki) Grupie 111, działającej od lat siedemdziesiątych we wsi Lucim. Badaczki te podjęły się spisania historii oraz analizy wybranych społecznych działań twórczych w Polsce, dzięki czemu poznać możemy inspiracje i konteksty dla kształtującej się po przełomie demokratycznym animacji.

Szukając podstaw dla nowej konceptualizacji animacji kultury patrzę więc z nadzieją w przeszłość. Moim polem badawczym stała się Interdyscyplinarna Placówka Twórczo-Badawcza „Pracownia”, działająca w Olsztynie i na wiejskich terenach Warmii w ramach Stowarzyszenia Społeczno-Kulturalnego „Pojezierze” w latach 1977–1982 i później, jako Ośrodek Działań Teatralnych „Pracownia” od drugiej połowy 1982 roku w ramach Wojewódzkiego Domu Kultury w Olsztynie. Działalność tej grupy stanowi swoisty pomost między teatrem alternatywnym i parateatrem, czerpiącym z idei Jerzego Grotowskiego, a animacją praktykowaną po 1989 roku w nowej rzeczywistości kulturowej.

Początkowo tron grupy tworzyło pięć osób: Krzysztof Gedroyć, Krzysztof Łepkowski, Ewa Kusiorska (później Wołoczko i Scheliga), Ryszard Michalski i Waław Sobaszek. Skład jednak zmieniał się w czasie, a do tego oprócz osób zatrudnionych na etacie w „Pracowni” działali także zaprzyjaźnieni artyści, młodzi twórcy i inni przyjaciele grupy. Do członków „Pracowni” zaliczam więc również Marię (Jenny) i Tadeusza Burniewiczów, Macieja Łepkowskiego, Erdmute Sobaszek, Waławę Wachowskiego, Tadeusza Piotrowskiego, Waldemara Piekarskiego, Krzysztofa Wołoczko i innych uczestników ruchu społecznego, który zaanimowała „Pracownia”. Pracowano głównie z miejscową młodzieżą i mieszkańcami, a także z grupami zagrożonymi wykluczeniem społecznym, dziećmi wiejskimi, wychowankami domów dziecka i pacjentami szpitali. Metody tych działań były różnorodne: performanse, warsztaty, akcje miejskie, spektakle itp. Istotnym wątkiem była również działalność impresaryjna w Olsztynie: prezentacje ważnych grup, zjawisk artystycznych z Polski i ze świata, a także przedsięwzięcia edukacyjno-teoretyczne, na przykład Otwarte Studium Kultury, sympozja i konferencje, spotkania autorskie. „Pracownia” uczestniczyła również w badaniach Zakładu Badań nad Stylami Życia IS PAN, prowadząc wywiady w Dobrym Mieście, utrzymywała też intensywny kontakt z badaczami i badaczkami z tego środowiska, a profesor Andrzej Siciński był członkiem jej rady programowej. Charakterystyczne dla grupy było skupienie się na twórczym badaniu. Podejmowano aktualne tematy społeczne nieporuszane w dominującym dyskursie, takie jak zmiany klimatyczne, mieszkalnictwo i migracje, sytuacja „ziem odzyskanych”, aktualna sytuacja polityczna itp.

Jak pisała Elżbieta Matynia, socjolożka badająca „Pracownię” w latach osiemdziesiątych⁹:

⁹ Zob. E. Matynia, *Życie teatrem*, „Dialog” 25, 1980, nr 9, s. 106–112.

ważną — i prawie niezauważalną — cechą tego, co nazywam „życiem przez teatr”, jest orientacja na badania. Mówiąc ściślej, chodzi o rozwiązywanie problemów tradycyjnie zarezerwowanych dla szeroko pojętych nauk społecznych — socjologii i psychologii społecznej, etnografii, antropologii kulturowej i etyki. To rodzaj eksploracyjnego podejścia do świata. Proces twórczy wykazuje pewne podobieństwa z procesem badawczym. Tworzenie jest tutaj ważnym środkiem uczenia się¹⁰.

„Orientacja na badania” w działaniach twórczych nie oznacza tu poszukiwania nowych środków artystycznego wyrazu, lecz skupienie się na tym, co Matynia nazywa później „demokracją performatywną”. W niedemokratycznych systemach politycznych dialogiczne „publiczne” zastępowane jest monologicznym „oficjalnym”¹¹. Nadmiernie rozbudowanej i ściśle nadzorowanej sferze oficjalnej przeciwstawić można więc niemal tylko to, co prywatne, domowe, organizowane w najbliższym gronie. Stąd kameralny wymiar społecznych działań twórczych, będących jednak jedynym sposobem, by w sytuacji ucisku ideologicznego wytworzyła się nieistniejąca niemal w PRL sfera publiczna. Publiczność „Pracowni” nie kontemplowała jednak kwestii społecznych prywatnie, ale razem z animatorami, stając się aktywnymi uczestnikami ruchu. Za pośrednictwem teatru i twórczości prowadzono dialog o wspólnych sprawach, stając się zarazem obywatelami. Narzędzia artystyczne służyły do badania i eksploracji najpilniejszych problemów rzeczywistości w celu jej diagnozowania i przekształcania¹². Badawczy wymiar tych działań ma więc charakter ponadjednostkowy, prowadzi do demokratyzacji i obywatelskich przemian społecznych.

Sama nazwa „Interdyscyplinarna Placówka Twórczo-Badawcza »Pracownia«” wskazuje na koncentrację na procesie twórczym, badaniach i łączeniu różnych dyscyplin. „Placówka” to przyczółek, lokalny odłam myśli formułowanej w centrum, ale ulokowanej na geograficznych peryferiach kraju. Pozwala to na pewną swobodę i umożliwia praktykowanie alternatywnego stylu życia. „Pracownię” można rozumieć jako „warsztat,” a więc miejsce pracy, przestrzeń do naprawiania tego, co zepsute, do majsterkowania, czyli aktywności nieprofesjonalnej. Miejsce nauki metodą prób i błędów lub prób teatralnych. Interesująco wytłumaczył użycie tego słowa Janusz Bałdyga (Akademia Ruchu) w kontekście „Pracowni Dziekanka”, którą założył w drugiej połowie lat siedemdziesiątych w Warszawie. Nazwa „Pracownia” odnosić się miała do warsztatów akademickich prowadzonych przez profesorów w Akademii Sztuk Pięknych. Jej charakter miał być edukacyjny, jednak przy tym dysydencki, subwersywny, bo nastawiony na nauczanie oddolne, rówieśnicze¹³. Wertykalny transfer wiedzy został zakwestionowany. Horyzontal-

¹⁰ E. Matynia, *Poland: Living through theatre*, [w:] *Alternative Ways of Life in Contemporary Europe*, red. A. Siciński, M. Wemegah, Tokyo 1983, s. 140 [przeł. — M.D.-K.].

¹¹ E. Matynia, *Demokracja performatywna*, Wrocław 2008, s. 26.

¹² *Ibidem*.

¹³ A. Sosnowska, *Performans oporu*, Warszawa 2018, s. 89–90.

ny, z powodu braku wzorca, koncentrował się na badaniach oraz samopoznaniu, które prowadzą do poszukiwań nowego sposobu pracy: nie teatralnej, lecz kreatywnej, obywatelskiej i zorientowanej lokalnie — a więc animacji kultury. Program „Pracowni” z 1977 roku głosi: „»Pracownia« będzie miała charakter eksperymentalnego warsztatu twórczego. Sensem głównych działań będzie proces twórczy, współuczestnictwo w nim, jego trwanie i penetracja. Koncentrować się będziemy bardziej na samej twórczości niż na dążeniu do uzyskania gotowego produktu w formie spektaklu, wystawy itp.”¹⁴

Źródła ich inspiracji były wielowątkowe. Czerpali z parateatralnych ćwiczeń fizycznych Grotowskiego, niezwykle popularnego wśród ówczesnych grup alternatywnych biegu, psychologii humanistycznej, alternatywnej socjologii i antropologii. Inspirowali się performansami zaprzyjaźnionej Akademii Ruchu, a także konceptualizmem i po-sztuką¹⁵. Proponowane przez nich ćwiczenia warsztatowe koncentrowały się na relacjach wewnętrznych i zewnętrznych uczestników oraz służyły jako metody badawcze do poznania i zrozumienia siebie i świata. Anna Wyka, socjolożka badająca „Pracownię”, ukuła do analizy ich działań mini-typologię, dzieląc je na działania integrujące człowieka z samym sobą oraz integrujące go z otoczeniem; derytualizujące i zakorzeniające¹⁶. Te dwie perspektywy były podstawą i celem wszelkiej ich działalności.

4. Ku metodologii otwartej

Jak jednak wypracować „nową, włączającą, niekonserwatywną i angażującą metodologię”¹⁷ dla rekonceptualizowanej animacji kultury tak, żeby nie była ona jedynie teorią, którą się próbuje realizować w praktyce? Aby to zrobić, podążać będą drogą „Pracowni” i posłużyć się kierunkowskazami, które wyłaniają się z jej działań. To metodologia otwarta. Rozumiem przez to przede wszystkim zbiór otwarty, do którego dokładać można kolejne elementy, będące raczej taktykami niż strategiami w rozumieniu Michela de Certeau. Ale także, jak w opisaney przez Andrzeja Kostołowskiego „sztuce otwartej” — „otwarcie na *teatr życia*”, gdzie „granice między sztuką i niesztuką ulegają zamazaniu”¹⁸. Jest to więc metodologia spleciona z tym, co współcześni „Pracowni” socjologowie określali jako „styl

¹⁴ *Interdyscyplinarna Placówka Twórczo-Badawcza „Pracownia”*, [w:] *Sztuka otwarta. Parateatr II. Działania integracyjne*, red. E. Dawidejt-Jastrzębska, Wrocław 1981/1982, s. 63.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ A. Wyka, *Niektóre awangardowe środowiska wzorotwórcze w Polsce*, Warszawa 1983 [niepublikowana praca doktorska, IFiS PAN], s. 140–149.

¹⁷ S. Finley, *Critical arts-based inquiry*, s. 562.

¹⁸ A. Kostołowski, *Przeciw korupcji świadomości*, [w:] *Sztuka otwarta. Parateatr. Kreacje plastyczne, teatralizowany rytuał*, red. E. Dawidejt-Jastrzębska, Wrocław 1980, s. 128–129.

życia”, a środowisko antropologiczne woli nazywać „etosem”¹⁹. Tę holistyczną koncepcję można rozciągnąć na animatorów oraz ludzi, z którymi pracują i nazywać „badawczym stylem życia”. W przypadku „Pracowni” sposób życia grupy miał „promieniować na zmiennych odbiorców konkretnego wydarzenia”²⁰, a nawet tworzyć wokół grupy ruch społeczny²¹. Celem rozwijania tak rozumianej postawy badawczej jest poprawa jakości życia osób ją praktykujących — wzrost rezyliencji, zwiększenie odporności na kryzysy, rozwój poznawczy, umiejętność interpretacji siebie i świata.

Nie jest to więc metodologia, która skupia się na wypracowaniu produktu — nowej teorii czy wiedzy naukowej, lecz metodologia badawcza, która zakłada stawianie nowych pytań, zidentyfikowanie nowych problemów oraz próbę ich interpretacji i wypracowania rozwiązań. Różnica ta jest tu podstawowa i odróżnia animację od nauk społecznych, nawet tych stosowanych. Koresponduje to z założeniem Ryszarda Michalskiego dotyczącym „Pracowni”, która miała mieć „charakter badawczy, a nie naukowy, a działalność badawcza nie wymaga koniecznie od pracowników posiadania doktoratu”²². Jest to więc metodologia „czasownikowa”, nie „rzeczownikowa”, by posłużyć się frazeologią Ryszarda Nycza i Tima Ingolda, a za tym ostatnim można dookreślić, że zarazem taka, która „nie wie i jest uważna” (jak w tytule jego artykułu *On not knowing and paying attention: How to walk in a possible world*). To wreszcie, metodologia, którą wyprowadzam z analizy działań, a więc nieuchronnie praxistyczna — uznająca prymat praktyki nad teorią.

5. Ruch po mapie

Konstruując metodologię animacyjnych badań w działaniu wywiedzioną z analizy praktyk „Pracowni”, chciałabym posłużyć się kategorią ruchu i zaproponować typologię opartą o triadę — logikę trójwartościową, opierającą się na współdziałaniu trzech jakości: czasu, przestrzeni i współczynnika humanistycznego w rozumieniu Floriana Znanieckiego, czyli sensu i znaczenia przypisywanego działaniom przez ludzi²³. Jest ona zatem zależna od wszystkich trzech

¹⁹ K. Czyżewski, *Czas animacji kultury*, [w:] K. Czyżewski, *Małe centrum świata. Zapiski praktyka idei*, Sejny-Krasnogruda 2017, s. 5; M. Litwinowicz, *Z ducha kultury czynnej*, [w:] *Localnie. Animacja kultury / Community arts*, red. I. Kurz, Warszawa, 2008, s. 29 oraz M. Hasiuk, *Etos i utopia w działaniach Teatru Węgałty*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 74, 2020, nr 3, s. 226–236.

²⁰ S. Morawski, *Rozmyślenia bez tytułu*, [w:] *Sztuka otwarta. Parateatr II. Działania integracyjne*, red. E. Dawidejt-Jastrzębska, Wrocław 1981/1982, s. 131.

²¹ A. Wyka, *Niektóre awangardowe środowiska wzorotwórcze w Polsce*, s. 138–139.

²² Wywiad P_R_M_65_2022, „Pracownia”, mężczyzna, 65 lat, 2022 rok.

²³ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa, 1973, s. 29–30.

splatających się ze sobą elementów: zmienna w czasie, związana z przestrzenią oraz kształtowana przez przydawane jej przez ludzi wartości i znaczenia. Ruch to przede wszystkim działanie, ma więc wymiar „czasownikowy” — wektor, cel, który również może być zmienny i stanowi raczej kamień milowy niż ideał do osiągnięcia. Nie jest to więc w żadnym razie „dobra praktyka”, którą można wykorzystywać jako matrycę czy szablon w różnych sytuacjach społecznych, lecz logika działania, dostosowywana za każdym razem do zaistniałych warunków. Aby tak rozumiana metodologia była operacyjna, należy więc w dalszych krokach wypracować kryteria weryfikacji (osobowe, merytoryczne), które pozwoliłyby utrzymać działanie w metodologicznych ramach.

Postaram się jednak najpierw nakreślić mapę przecinających się i splatających ze sobą trajektorii animacyjno-badawczego ruchu. Typologia różnych typów ruchu może być traktowana jako kierunkowskaz, praca do wykonania, droga do przebycia. Mapa jest tu dla mnie nieprzypadkowym wyborem. W rozumieniu Deleuze’a i Guattariego jest to niehierarchiczna siatka

zwrócona całkowicie w stronę eksperymentowania w kontakcie z rzeczywistością. Mapa nie odtwarza nieświadomości zamkniętej w niej samej, lecz ją konstruuje. Przyczynia się ona do łączenia pól, odblokowywania ciał bez organów, ich maksymalnego otwarcia na płaszczyznę spójności. Sama jest częścią kłacza. Mapa jest otwarta, daje się łączyć we wszystkich wymiarach, demontować, odwracać, jest podatna na ciągle modyfikacje. Może zostać rozdarta, odwrócona, nalepiona na każdą powierzchnię, przerobiona przez jednostkę, grupę, formację społeczną. Można ją narysować na ścianie, uznać za dzieło sztuki, skonstruować jako działanie polityczne albo jako medytację. Wiele wejść — to być może najważniejsza cecha kłacza: w tym sensie nora jest kłaczem zwierzęcym, zawierającym niekiedy wyraźne rozróżnienie pomiędzy linią ujścia jako korytarzem umożliwiającym przemieszczanie się i warstwami przeznaczonymi do zamieszkania (por. piżmak). Mapa ma liczne wejścia, w odróżnieniu od kalki, która odsyła zawsze do „tego samego”. Mapa jest kwestią działania²⁴.

Pierwszy typ ruchu wykonywany po tej mapie odbywa się w dół. Tak jak u Bachtina, jest to ruch degradowujący²⁵, który nazywam również „brudem”. Ma on dwa znaczenia. Po pierwsze, oznacza otwartość na działanie w obszarach będących w cyklu przemiany w swoim najniższym, najbardziej podatnym na zranienie, czy też kryzysowym momencie. Po drugie, to gotowość do „zabrudzenia sensu”, a więc działania subwersywnego, krytycznego, politycznego. Dalej następuje ruch w górę: wznoszący, oczyszczający, budujący. Nie jest to ruch pojedynczy, lecz ma charakter wiązki, warkocza, splotu. Jest łączący, budujący *koinopolityczne* wspólnoty myśli lokalnej, zwane przez „Pracownię” domowiskami. To także ruch sondy — podróż w głąb siebie. Ostatnie z wydobytych przeze mnie z praktyki „Pracowni” typów ruchu to przemieszczanie się wzdłuż i w poprzek.

²⁴ G. Deleuze, F. Guattari, *Tysiąc plateau. Kapitalizm i schizofrenia II*, przeł. J. Bednarek, Warszawa 2015, s. 16.

²⁵ Zob. M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais 'go a kultura ludowa Średniowiecza i Renesansu*, przeł. A. Goreń, A. Goreń, Kraków 1975, s. 501–535.

Wzdłużny ruch badawczy podąża za geografią, odkrywa i ucieleśnia ją. Ruch poprzeczny — wyznaczający nowe, wielorakie linie nadające doświadczeniu głębię, wydeptujący nowe ścieżki, wytwarzające świadomość mięśniową i gotowość do przekraczania, modyfikowania i demontażu mapy.

5.1. Ruch w dół — brud — oczyszczanie

Ruch w dół rozumiem jako gest degradujący. Jest to ruch niszczący, jednak mimo to konieczny, ponieważ, jak pisze Michaił Bachtin, to co skończone, musi zostać „rzucone w ziemię, w dół cielesny, ażeby umarło i narodziło się na nowo”²⁶. Praca na zgliszczach, w ruinach, w brudzie, jest zatem nieodłącznym elementem cyklu życia, będącym kontinuum „zabrudzenia” i „oczyszczania”. Kategorie te zaproponowali mi moi rozmówcy z olsztyńskiej „Pracowni”, którzy, wspominając początki swojej pracy animacyjnej na Warmii, często przywoływali historie dotyczące działań w miejscach znajdujących się w stanie degradacji materialnej i duchowej:

To jest wybudowane właśnie w miejscu kloaki średniowiecznej²⁷.

Zapierdzielaliśmy jak psy. Zrobić Węgajty to bardzo ciężka fizyczna praca, i do tego jeszcze dojeżdżaliśmy codziennie. Myśmy kluli kilofami taki zbity gnój w tej sali. Metry tego. To była robota naprawdę trwająca długo²⁸.

Wraz z Harcerzami „pojezierzanie” zrywali kolejne „plastry” obornika dokładnie ubitego przez spacerującą w koło krowę, ładując to na przyczepę²⁹.

Skojarzenie z degradacją dotyczy zarówno dziury w murach obronnych (średniowiecznej kloaki), na miejscu której wybudowano Klub w Baszcie na ul. Okopowej w Olsztynie, gdzie działała później „Pracownia”, jak i innych miejsc ich pracy. Były to między innymi opuszczone wiejskie domy na Warmii, gdzie robiono warsztaty i performanse, oddziały SSK „Pojezierze”: wiatrak w Bęsi, „izba kultury” w Rudzienicach, zaułki miast i miasteczek, gdzie grano uliczne spektakle, domy dziecka, brzegi rzeki Łyny, obora w Węgajtach. Mówiąc za Yi-Fu Tuanem, przestały one być antropologicznymi „miejscami” — rozpoznanymi, bezpiecznymi, udomowionymi, by stać się na powrót „przestrzeniami”, a więc zdziczyć, zarosnąć³⁰.

Odbudowanie, oczyszczenie, karczowanie i ponowne zasiedlanie „przestrzeni” jest aktem założycielskim. Tworzenie „miejsc”, to działanie konstruktywne, porządkujące świat, walczące z nieczystością (*the viscous*) „odbierającą człowie-

²⁶ *Ibidem*, s. 504.

²⁷ Wywiad P_B_M_70_2012, „Pracownia”, mężczyzna, 70 lat, 2012 rok.

²⁸ Wywiad P_R_M_65_2022, „Pracownia”, mężczyzna, 65 lat, 2022 rok.

²⁹ I. Modrzejewska, *Oddział w Bęsi*, [w]: „*Pojezierze*”. *Czasy i ludzie*, red. J. Sikorski, Olsztyn 2006, s. 115.

³⁰ Y.-F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, przeł. A. Morawińska, Warszawa 1987, s. 51–70.

kowi wolność i panowanie nad ciałem”³¹. Jak pisze Mary Douglas: „nasze unikanie brudu [...] to twórcza aktywność, wysiłek mający na celu [...] ujednoczenie doświadczenia”³². Porządkowanie to budowanie bezpieczeństwa poznawczego opartego na poczuciu stabilności świata, którego przewidywalne zasady pozwalają nam na pokonywanie trudności. Jak jednak zauważa Douglas, kontakt z tym, co nieczyste — a więc wywrotowe — może być dla nas również ożywczy: „usiłując skupić się na brudzie, występujemy zatem przeciwko naszym najsilniejszym nawykom mentalnym”³³. To więc rodzaj poznawczego wyzwania, który derytualizuje naszą codzienność, stawia nam pytania, nie pozwala na wygodną obojętność.

Posługując się logiką działania, która zakłada wykonanie ruchu w dół, a więc przyjrzenie się temu, co zdegradowane i zmarginalizowane, „Pracownia” poruszała istotne tematy społeczne, takie jak sytuacja ziem i domów pozostawionych po zmuszonych do migracji w ramach tak zwanej II akcji łączenia rodzin (Warmiaków i Niemców). Do niej właśnie odwoływał się performans *Podróż do domu* autorstwa Ewy Scheligi i Krzysztofa Łepkowskiego, realizowany w kwietniu 1978 roku (i ponownie rok później) w okolicach wsi Nowe Włóki, Plutki, Sętał. Była to długa wędrówka po opuszczonych, częściowo już splądrowanych przez szabrowników domach, po pełnych błota i gliny bezdrożach, zakończona ogniskiem i wspólnym posiłkiem. Inicjatorzy tak opisują to wydarzenie:

DROGA

Droga, którą obraliśmy z Krzysztofem przechodziła obok kilkunastu niezamieszkałych gospodarstw. Wszystkie leżały poza terenem wiosek. Każdy dom oznaczyliśmy niebieską chorągiewką. Na ścianach domów, na zewnątrz i w środku, malowaliśmy farbami przedmioty — echa / garnek, dzbanek, krzesło, łóżko, fragment dziecięcego łóżka/ oraz postaci — cienie / dzieci, kobietę w ciąży, ptaka, psa, kota, kury.../

DOM

Dom, który był na końcu naszej drogi, schowany w leśnej kotlinie potraktowaliśmy inaczej. W dzień wyprawy, rano, kilka osób rozpoczęło prace adaptacyjne. Usunięto gruz, uruchomiono kuchnię, aby na ogniu mogła grzać się zupa dla 50 osób. Jeden z pokoi przygotowano do „zamieszkania”: dziury po oknach zaklejono kolorową bibułą, podłogę przykryto płótnem, pod ścianami koce do siedzenia. Zapalone o zmierzchu świece przyniosły ciepło. Na ścianach, gdzie były ślady po wiszących dawniej obrazach, namalowano portrety nowej rodziny. Gdzieś w rogu — nadnaturalnej wielkości pełnie namalowany pajak. Wreszcie tekst jednego z songów „Teatru 8 Dnia”: „To jest nasz dom...”.

[...]

Kiedy wchodzi się do takiego domu, pełnego gruzu, butelek po winie i ekskrementów, przychodzi pytanie: czym jest dom, gdy nie ma już tych, którzy uważają go za swój dom? Postanowiliśmy przygotować zdarzenie, które innych skłoniłoby do postawienia sobie pytania: czym jest dom? Nie ten konkretny, mój. Dom w ogóle. Co znaczy dla mnie dom?³⁴

³¹ W.K. Pessel, *Antropologia nieczystości. Studia z kultury sanitarnej Warszawy XIX i XX wieku*, Warszawa 2010, s. 61.

³² M. Douglas, *Czystość i zmaza*, przeł. M. Bucholc, Warszawa 2007, s. 46.

³³ *Ibidem*, s. 77.

³⁴ *Materiały o Pracowni, sierpień 1978–marzec 1980*, Olsztyn 1980, s. 39–40.

Kluczowy dla rozwijania metodologii otwartej jest badawczy wymiar tego przedsięwzięcia związany ruchem w dół — skupieniem się na tym, co brudne. Wydarzenie zostało zorganizowane przy minimalnej ingerencji artystyczno-estetycznej, która miała raczej na celu oswojenie obcej przestrzeni (rysunki, bibułka, świeczki, koce). „Pracownia” zmapowała teren (chorągiewki), oraz posprzątała jeden dom i rozpałała piec, na którym ugotowała posiłek dla wszystkich. Organizując wspólną wędrowkę w tereny bliskie, ale obce — bo przecież nieodwiedzane — „Pracownia” umożliwiła młodym ludziom z miasta fizyczne doświadczenie tego, było przedmiotem niewygodnej pamięci, trudnej polityki; niedyskutowanej w szkołach, przemilczanej w domach. To co najbardziej prywatne — dom, stawało się polityczne. To co bezpieczne — zmieniało się w zagrożającą bezpieczeństwu ruinę, obiekt szabru, gwałtu, grabieży, politycznego rozdawnictwa. To co najbardziej ulotne — relacje międzyludzkie, zostało zniszczone i trzeba to odbudować. „Podróż do domu” to zdarzenie „czasownikowe”, wzywające do działania. Związane jest z także z ludzkim doświadczeniem zmęczenia i trudu w kontakcie z terenem, który się zamieszkuje, z brudem wiążącym człowieka z ziemią i Ziemią.

5.2. Ruch w dół — subwersja — łańcuch przechwyceń

Ruch w dół ma również potencjał subwersywny — wywraca, demaskuje i podważa mechanizmy kulturowe. Jest przeciwstawieniem się kulturze ekskluzywnej i elitarnej, usuwającej z pola widzenia wszystko, co nie spełnia jej konwencjonalnych oczekiwań. Obnaża ją jako kulturę pozorów, czysto wizualną, opartą na spektaklu. „Pracownia” tak jak sytuacyjności starała się aranżować zdarzenia, które ujawniałyby zarówno pewną fasadowość, jak i złożoność doświadczeń kulturowych. Stąd praca w miejscach wykluczonych, trudnych, marginalizowanych, „brudnych” społecznie: domach dziecka (tu przede wszystkim na uwagę zasługują działania teatralno-warsztatowe Marii Jenny Burniewicz), w szpitalu dziecięcym, w zaułkach małych miasteczek, na wsiach. Sięganie w dół to zatem uznanie wartości tego, co Tadeusz Kantor nazywał „realnością najniższej rangi”, czyli miejsc i przedmiotów najbiedniejszych, pozbawionych prestiżu, które mogą ujawnić swoje znaczenie właśnie poprzez sztukę³⁵.

Wyniesienie tego, co niskie do najwyższego statusu przez artystów jest karnawalowym odwróceniem oficjalnego porządku. Wywrotowe działanie powoduje serię przechwyceń kulturowych (*détournement* u sytuacjonistów)³⁶ i tymczasową zmianę obowiązującego porządku. Kultura dominująca dokonuje jednak ko-

³⁵ T. Kantor, *Rozwój moich idei scenicznych. Określenia*, [w:] Tadeusz Kantor. *Metamorfozy. Teksty o latach 1938–1974*, red. K. Pleśniarowicz, Kraków 2000, s. 238–241.

³⁶ G. Debord, G.J. Wolman, *A user's guide to détournement*, przeł. K. Knabb, Situationist International Online, <https://www.cddc.vt.edu/sionline/presitu/usersguide.html> (dostęp: 3.07.2023).

lejných przechwyceń, w tym kompromitacji dążącej do unieważnienia subwersywnego potencjału „brudu”. Następuje więc gra w obustronne przechwylenia. W przypadku „Pracowni” możemy mówić o całej serii tych przechwyceń w duchu demokracji performatywnej skonceptualizowanej przez Elżbietę Matynię³⁷, a więc na linii oficjalne–nieoficjalne (publiczno–prywatne).

Pierwsze przechwycenie w historii „Pracowni” dotyczy jej aktu założycielskiego — budowlanego „czynu społecznego”, który z przedsięwzięcia publicznego (choć na niedużą skalę, więc para–prywatnego) przeobraził się w oficjalne. Moi rozmówcy sytuują początki „Pracowni” jeszcze przed 1977 rokiem, w momencie oddolnego odbudowywania staromiejskiej baszty przez hipisowską młodzież, która chciała zorganizować sobie miejsce spotkań. Spotkało się to z negatywną reakcją milicji. Aby „uratować” inicjatywę młodych, nastąpiło przejście idei klubu młodzieżowego przez SSK „Pojezierze”, które poskutkowało zorganizowaniem (w miejsce młodzieżowej samowoli budowlanej) „legalnego” czynu społecznego z udziałem członków stowarzyszenia, który został sfotografowany i opisany w informatorze „Pojezierza” z grudnia 1979 roku.



Ilustracja 1. Czyn społeczny — budowa siedziby SSK „Pojezierze”. Pierwszy po prawej na dole — sekretarz generalny SSK „Pojezierze” Mieczysław Porzuczek

Źródło: „Informator Zarządu Głównego Stowarzyszenia Społeczno-Kulturalnego »Pojezierze« w Olsztynie”, grudzień 1979, *XI Zjazd Delegatów SS-K „Pojezierze”*, b.n.s.

Spowodowało to jednak reakcję subwersywną i kolejne przechwycenie w postaci wkroczenia Interdyscyplinarnej Placówki Twórczo-Badawczej „Pracownia” w ramy PRL-owskiej organizacji — z hierarchiczną strukturą, delegatami, oddziałami, prezydium i zarządem głównym — jaką było SSK „Pojezierze”. Skomplikowaną i niezrozumiałą dla władz SSK „Pojezierze” nazwę wymyślił „Pra-

³⁷ Zob. E. Matynia, *Demokracja performatywna*, Wrocław 2008.

cowni” wytrawny gracz w *détournement* — Jerzy Grotowski. Grupa ta miała kontrkulturowe cele, a „maszerując przez instytucję” starała się rozsadzać formułę „Pojezierza” — przede wszystkim podejmując próby demokratyzacji miejsca pracy. Założono klub „Solidarności” i próbowano tworzyć zręby pracowniczej samorządności. Przechwytywano też na inne sposoby: zamiast siedzieć przy biurku, organizowano warsztaty, akcje miejskie, wędrownki, spotkania. Biernemu siedzeniu przeciwstawiano ruch. Określonym godzinom pracy — całodzienne dyżury w „Pracowni”, gdzie młodzież zawsze mogła wpaść po lekcjach. Formalnym stosunkom — gościnność i familiarność. Elitarnemu nastawieniu do sztuki — uwypuklanie wartości twórczości i wspólnotowy stosunek do autorstwa. Do twórczości amatorów podchodzono tak samo poważnie jak do znakomitych gości z Polski i ze świata, których zapraszano do Olsztyna i okolic. Młodzież prowadziła warsztaty, wystawiała swoje prace w galerii w korytarzu „Pracowni”, była zapraszana do akcji Akademii Ruchu, do spektakli i działań animacyjnych takich jak warsztaty masek w Bęsi i Rudzienicach. Podczas gdy w „Pojezierzu” wydawano i wystawiano „nazwiska”, „Pracownia” zamiast gwiazd promowała grupy, zespoły, kolektywy. Było to spójne z modelem działania samej formacji, czego symbolem stał się tak zwany ślepy plakat, czyli rama-afisz wykonany przez Krzysztofa Janickiego i przedstawiający człowieka „bez twarzy” trzymającego na wysokości głowy biały transparent — miejsce do wypełnienia. Wpisywało się to także w poszukiwania ważnego dla członków „Pracowni” Edwarda Stachury, który, chcąc zbliżyć się do ideału, jakim był „człowiek-nikt”, dążył do usunięcia swojego nazwiska z okładki *Fabuli rasy* wydanej przez „Pojezierze” w 1979 roku. W logikę *détournement* wpisuje się też samo badawcze podejście do rzeczywistości, które przeciwstawia się usztywniającemu podejściu naukowemu, tworzącemu teorie i produkującemu wiedzę.

Wszystkie te działania doprowadziły do kolejnego przechwycenia i mocnej reakcji kultury dominującej. Początkowo zarzucano członków „Pracowni” stosem biurokratycznych formalności, a ostatecznie (z nadejściem stanu wojennego) wyrzucono jej członków z „Pojezierza”. „Pracownia” wychodziła sobie jednak miejsce w wojewódzkim domu kultury i zaczęła działać jako Ośrodek Działań Teatralnych. Wraz z nazwą zmienił się jednak również jej charakter.

5.3. Ruch w górę — domowisko — *koinopolis*

Kolejny ruch na mapie metodologii otwartej to ruch w górę. Wyobrażam go sobie jako ruch wznoszący w miejscu, jak w przypadku powoli i cyrkularnie rozpościerającego się obrazu z kamery umieszczonej na startującym w górę dronie. Jest to więc poszerzanie horyzontów, wizualne anektowanie nowych przestrzeni, wzrost i rozwój, a zatem kierunek przeciwny do przywoływanego powyżej bachtinowskiego degradującego ruchu w dół.

Siedziba „Pracowni” stawała się dla odwiedzających ją młodych ludzi miejscem wspólnym i własnym. Wpadali tam po szkole, pili herbatę, rozmawiali, uczestniczyli w warsztatach i tworzyli. Pełniący w 1978 roku funkcję kierownika „Pracowni” Krzysztof Łepkowski nazywał to „domowiskiem”, czyli „miejscem, w którym coś się zaczyna. Takim miejscem, które pcha, do przodu, w górę”³⁸. Sufiks -isko sugeruje nagromadzenie elementów — jak w słowach „targowisko”, „mrowisko”, „rumowisko”, „skupisko”. Rymuje się to poniekąd z przesiąkniętą ideą linii i splotów myślą Tima Ingolda, który pisze za Heideggerem, że „rzecz pierwotnie nie oznaczała przedmiotu, lecz *skupisko*, specyficznie związane z sobą nici życia”³⁹. Domowisko może być więc rozumiane jako splot linii życia różnych osób, czasów, biografii, doświadczeń, czymś pomiędzy prywatnym a publicznym, domowym a politycznym, czymś jednak, co za sprawą nagromadzenia i skupienia daje się do działania, do tworzenia, do zaczynania od początku.



Ilustracja 2. Domowisko — góra. Zdjęcie uczestników akcji „Zdjęcia grupowe”,
fot. Ewa Scheliga

Źródło: archiwum „Pracowni”.

„Domowisko” to kolejne miejsce przechwycone, wykradzione „oficjalnemu”. W łańcuch przechwyceń włączone były także przestrzenie publiczne, w których

³⁸ K. Łepkowski, *Pracownia (cd.). Wypowiedź programowa*, [w:] A. Wyka A., *Niektóre awan-gardowe środowiska wzorotwórcze w Polsce*, s. 310.

³⁹ T. Ingold, *Splatać otwarty świat. Architektura, archeologia, design*, oprac. E. Klekot, przeł. E. Klekot, D. Wąsik, Kraków 2018, s. 91.

działała „Pracownia”. W każdej z nich — czy to w opuszczonych warmińskim domach, czy to w świetlicach w oddziałach „Pojezierza”, na ulicach, brzegach rzeki, miejskich placach, czy też w szkołach, domach dziecka — przez samą swoją obecność „Pracownia” zadawała pytania o społeczny, demokratyczny potencjał tych miejsc, o ich wymiar publiczny, o to, czy mogą być one wspólne. A więc — wykorzystując kategorię Marii Mendel — o to, czy istnieje potencjał na zawiązanie *koinopolis* — wspólnoty myśli lokalnej. Jak pisze Mendel, miejsce wspólne jest pedagogiczne — wykazuje zdolność nauczania i uczenia się. To miejsce „będące aktywną i nieograniczenie twórczą, samo-wytwarzającą się myślą »stąd«, wspólną i lokalną”⁴⁰. Myśleniem *koinopolitycznym* prześlągnięty jest drugi manifest „Pracowni” z 1980 roku zatytułowany *Geografia działania*. Podkreśla on wagę działania lokalnego — „w miejscu”. To właśnie ono ma być matecznikiem „żywej kultury”, która nie jest — z samej swej istoty — zdolna stracić kontaktu z miejscem w sensie fizycznym: wsią, miastem, uniwersyte-tem, podwórkiem⁴¹.

„Pracownia” podkreśla także transgresywny, twórczy charakter takich społeczności i ich naturalną skłonność do wypełniania luk, artykułowania swoich kulturowych potrzeb i praktyk — przekraczania tego, co zaistniałe i tworzenia własnej kultury. Miejsca wspólne i pedagogiczne zakorzenione są więc w miejskiej wspólnocie zdolnej do dalszej autokreacji. To przekraczanie siebie, to właśnie „ruch w górę”, który wykonać można tylko „w miejscu”, lecz nigdy samotnie. To „skupisko”, ruch o charakterze „wiązki” czy „splotu” — niejednorodny, wspólny, wielokrotny, taki, który działa jedynie za sprawą wspólnoty.

5.4. Ruch w głąb — *anima* — *multiman/wholeman*

Interesującym aspektem ruchu w górę jest ruch w głąb siebie, związany z samopoznaniem. Dla animacji kultury zdaje się on być wręcz immanentny, bo zawarty w etymologii jej nazwy, łacińskim *anima* odnoszącym do ruchu, powietrza, oddechu, ale też duszy. Jak pisze Jolanta Brach-Czaina: „obecność ducha w jednostce jest stanem, procesem, ruchem wznoszącym”⁴². Myślenie o działaniu badawczym jako o akcie wewnętrznym i transgresywnym jest ważnym elementem metodologii otwartej. To przyznanie wartości zarówno społecznym, jak i rozwojowym celom animacji. Odejście od postawy czysto intelektualno-scjentystycznej na rzecz podejścia holistycznego, skupionego na aspekcie emocjonalnym czy duchowym.

⁴⁰ M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk 2017, s. 72.

⁴¹ *Interdyscyplinarna Placówka Twórczo-Badawcza „Pracownia”*, [w:] *Sztuka otwarta. Parateatr II. Działania integracyjne*, red. E. Dawidejt-Jastrzębska, Wrocław 1981/1982, s. 62–72.

⁴² J. Brach-Czaina, *Etos nowej sztuki*, Warszawa 1984, s. 231.

Aby osiągnąć „inny stan”, jak nazwała go Brach-Czaina, członkowie „Pracowni” zwracali się ku ćwiczeniom fizycznym w typie *ilinx* — doznaniom transowym, polegającym na oszołomieniu zmysłów. Z inspiracji parateatralnych Ryszard Michalski wypracował z pomocą Waława Sobaszka plan treningu fizyczno-mentalnego „Ćwiczenia w widzeniu ruchu i samego siebie”, które miały zwiększać percepcję doznań „ruchu w głębi”. Jak pisze Magdalena Hasiuk:

Cykl zajmował około dwóch dni kilkugodzinnej pracy. Jego trzon składał się z trzech ćwiczeń — autorskiego ćwiczenia „spider” opracowanego przez Michalskiego i rozwijanego później przez Erdmute Sobaszek, „stania” i „wirowania”⁴³. To ostatnie ćwiczenie przechodziło w tzw. „loty”, czyli wirowania połączonego z lekkim unoszeniem się na palcach oraz — pod wpływem siły odśrodkowej — z próbą jakby oderwania się od podłoża, trwania w locie. Jak wspomina Waław Sobaszek, choć brzmi to niewiarygodnie, po upływie długiego, skupionego, wielogodzinnego ćwiczenia przez kilka dni, można było uzyskać efekt lotu⁴⁴.

Próby przekraczania siebie związane są z naturą samej twórczości, która ma charakter samotranscendencji. Polega ona na znoszeniu (dezaktualizacji) pewnej dziedziny w wyniku jej własnego, wewnętrznego rozwoju i przekraczanie jej ku wartościom leżącym poza nią⁴⁵. Jolanta Brach-Czaina (filozofka, którą „Pracownia” i „Akademia Ruchu” zaprosiły do Olsztyna na II Międzynarodowe Biennale Teatru Amatorskiego w 1980 roku) określa to jako „przekraczanie w górę”, a wtórują jej również mentorzy „Pracowni”: Edward Stachura i Jerzy Grotowski, którzy sami wykorzystywali metaforę wchodzenia na górę.

Dwa lata temu, na początku 77 straciłem bezboleśnie Wszystko. Wkrótce potem otrzymałem nowe Wszystko. Byłem na wielkiej górze. Trwało to ponad dwa lata. Wtedy się napisało *Fabula Rasa (rzecz o egoizmie)* oraz drugi tekst pod tytułem *OTO*. Mówię się napisało, a nie: napisałem, bo to tak, jakbym nie ja to napisał, ale ktoś inny. Ten ktoś inny nazwał siebie człowiekiem-nikt. Ja nim byłem i zarazem nim nie byłem⁴⁶.

Na „Górze” każdy, kto tam rzeczywiście wspiął się, może być poetą. To znaczy — może doświadczyć czegoś, co nazywa się procesem twórczym, twórczą wrażliwością albo jakoś podobnie⁴⁷.

Forsowanie przeszkód zewnętrznych i wewnętrznych związanych ze „wspinaczką”, to stwarzanie warunków dla twórczości. Dla psychiatry Kazimierza Dąbrowskiego, uczestnika „ulów” organizowanych przez zespół Grotowskiego, były o właśnie doświadczenia rozwojowe:

⁴³ Według Ryszarda Michalskiego kolejność była inna: „spider”, wirowanie i stanie.

⁴⁴ M. Hasiuk, „Międzygatunkowa wspólnota wzorca”. *Kamienie i drzewa w pracy Teatru Węgaży i poezji Andrzeja Sulimy-Suryana*, „Performer” 2021, nr 22,

https://grotowski.net/performer/performer-22/miedzygatunkowa-wspolnota-wzorca-kamienie-i-drzewa-w-pracy-teatru-wegajty-i#footnote45_bwh0ay8 (dostęp: 3.07.2023).

⁴⁵ J. Brach-Czaina, *Etos nowej sztuki*, s. 192.

⁴⁶ E. Stachura, *Dzienniki. Zeszyty podrózne 2*, oprac. D. Pachocki, Warszawa 2011, s. 354.

⁴⁷ T. Burzyński, *W stronę kultury czynnej*, [w:] *Laboratorium Grotowskiego*, red. T. Burzyński, Z. Osiński, Warszawa 1978, s. 137. Cytat dotyczy *Przedsięwzięcia Góra* Jerzego Grotowskiego.

Tak więc zasadniczo różne typy dynamizmów występujących w „ulach” reprezentowały dla mnie sytuację rozwoju [...] zaryzykowałbym twierdzenie, że misterium rozwojowe, którym jest „ul”, daje możliwości oddziaływania psychoterapeutycznego, społecznego i psychologicznego⁴⁸.

W argumentacji Dąbrowskiego — również ważnej dla „Pracowni” postaci — ponownie pojawia się jednak ponadjednostkowe znaczenie rozwoju; taka też jest opisywana przeze mnie powyżej natura ruchu w górę. Brach-Czaina pisze, że to właśnie rozwój duchowy „wyprowadza jednostkę poza egoizm indywidualny i poza grupowy egoizm społeczny”⁴⁹. Ponadindywidualny to jednak nie tylko grupowy, ale również złożony. To nie tyle wyzbycie się siebie, jak w przypadku „człowieka-nikogo” u Stachury, co raczej antropologiczna umiejętność wykroczenia poza przezroczystości własnych uwarunkowań kulturowych, temporalnych i przestrzennych. Empatyczne dostrzeżenie Innego w sobie. Oddaje to performans Krzysztofa Łepkowskiego zrealizowany podczas warsztatu inicjującego założenie „Pracowni” w sierpniu 1977 roku, który odbywał się w starym warminskim domu rodziny Doliwów w Trękusie, dzierzawionym przez lata przez Tadeusza i Marię Burniewiczów. Łepkowski krzycząc „Chciałbym być kimś, kim ktoś już kiedyś był” (wedle relacji członków „Pracowni” miało to być cytatem z *Kaspara Hausera* Petera Handkego) uderzał kilkakrotnie barkiem w ścianę stodoły, jak gdyby fizycznie mierząc się z materialnym i duchowym dziedzictwem Warmii i swoją, zupełnie nową, obecnością pod starymi dachami. Wiele lat później pisał w podobnym duchu inny animator „Pracowni” Krzysztof Gedroyć, zarysowując spektrum, rozpięcie między *multimanem* a *wholemanem*:

Powinienem być człowiekiem zwielokrotnionym, wieloosobowym, przepelnionym życiorysami [...] człowiekiem niefabularnym, a właściwie wielofabularnym [...]. Jako *multiman* — osoba złożona z wielu postaci — [...] jestem kolejnym szczeblem na drabinie ewolucji-degradacji ducha, ale łatwość przemiany i zdolność życia równoległego pozwalają mi niekiedy wstąpić na poziom człowieka scalonego (*wholeman*)⁵⁰.

Ruch w głąb to jednak nie ruch w dół, lecz odmiana ruchu wznoszącego. Wyobrażać sobie go można nie jako wypuszczanie drona, lecz raczej wykorzystanie sondy. Jak pisze posługujący się tą metaforą Ryszard Nycz, jest to:

badanie prowadzone od wewnątrz. Można powiedzieć, że scjentystyczne analizowanie zastępujemy przez sondowanie (sonda jest przecież urządzeniem do badania wybranego środowiska od wewnątrz właśnie). Z tego punktu widzenia kultura jest siecią działań i znaczeń, w których aktywnie uczestniczymy, kształtując je i podlegając ich oddziaływaniom⁵¹.

Dialektyczne przekształcanie się wnętrza i zewnątrz, człowieka i jego środowiska, jest więc efektem „zmiany”, jaką osiągnąć można w działaniach animacyjnych.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 129.

⁴⁹ J. Brach-Czaina, *Etos nowej sztuki*, s. 228.

⁵⁰ K. Gedroyć, *Listy z dolnego miasta*, Białystok 2003, s. 31.

⁵¹ R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa 2017, s. 72.

5.5. Ruch wzdłuż — ucieleśnianie — antropologia chodzona

Jednym najłatwiejszych do wyobrażenia sobie ruchów po mapie metodologii otwartej jest ruch wzdłuż. To ruch po ścieżkach i drogach oraz podążanie po liniach wyznaczanych przez geografę — w dolinach i wąwozach, wzdłuż rzek, wkoło jezior. To ruch badawczy, umożliwiający odkrycie i ucieleśnienie okolicznej przestrzeni.

„Pracownia”, działając z inspiracji parateatralnych, ceniła sobie poznanie przez ruch. Obok wspomnianych wyżej ćwiczeń fizycznych, które mogły odbywać się również w sali, ważny był dla nich bieg po okolicy — rozgrzewka cielesna i rodzaj badawczego, często porannego, „obchodu” terenu, przywitania, dostrzeżenia zmian gospodarskim okiem. Na opuszczonej przez autochtonów Warmii bieg i wędrówki umożliwiały członkom „Pracowni” poznawanie ziemi, którą zastali i dostali tymczasowo pod opiekę. Samo chodzenie po śladach osób, których już nie ma, miało w sobie element badania nie tylko przyrody, lecz również krajobrazu kulturowego. Taki sens miały ich warsztaty we wspomnianej już wsi Trękus, performanse jak *Podróż do domu* i wędrówki (również nocne) w okolicy wsi Plutki, gdzie brat Krzysztofa (Maciej Łepkowski) otrzymał od SKR Gradki mieszkanie służbowe w opuszczonym warmińskim domu. Zrealizowano w nim w 1978 roku „Działania zimowe” — tygodniowy warsztat dla młodzieży, jak również warsztat poezji i muzyki, gdzie publiczność wraz z Piotrem Bikontem czytała i recytowała poezję amerykańską: wiersze Ginsberga, Ferlinghettiego, Corso, McGregora i współczesnych poetów polskich. W duchu „nowego życia pod starymi dachami” tworzono również salę we wsi Węgajty, która, zanim stała się siedzibą teatru, miała być salą „Pracowni”, szukającej miejsca do pracy po wyrzuceniu jej z „Pojezierza”.

Utożsamianie chodzenia z myśleniem, badaniem i poznaniem upowszechniło się przede wszystkim dzięki teorii Michela de Certeau i tłumaczenia jego książki *Wynaleźć codzienność*. Jest to jednak idea o długich tradycjach. Rebecca Solnit, kreśląc kulturową historię chodzenia, odwołuje się do największych: od Rousseau, przez Kierkegaarda, po Husserla⁵². Antropolog codzienności Roch Sulima we wstępie do *Powidoków codzienności* nazywa swoje badania terenowe i praktykę dydaktyczną „antropologią chodzoną”:

Nie znałem tego, a mniej więcej w tym samym czasie [co Michel de Certeau — przyp. M.D.-K.] uprawiałem ze studentami „antropologię chodzoną”, której pomysły podsuwała literatura. Praktyki chodzenia to przecież nic nowego. Białoszewski, te jego leżenia... chodzenia. Albo Przyboś i jego wiersze „wychodzone”⁵³.

⁵² R. Solnit, *Zew włóczęgi. Opowieści wędrownie*, przeł. A. Dzierzgowska, S. Królak, Kraków 2018, s. 30–52.

⁵³ R. Sulima, *Powidoki codzienności*, Warszawa 2022, s. 32.

Chodzi się bezpośrednio po ziemi, pozwala to na przyjrzenie się zjawiskom z bliska, bez zapośredniczenia. W chodzenie zaangażowane są wszystkie zmysły, wywołuje ono wysiłek fizyczny, jest więc zaangażowane, ale też uwarunkowane politycznie, płciowo, temporalnie. Chodzi się wreszcie niedaleko, co pozwala na bliższą kontemplację własnej kultury.

Członkowie „Pracowni” czytali Stanisława Vincenza — piewcę lokalności. Pierwszy spektakl działającego jeszcze w ramach „Pracowni” WDK Teatru Wiejskiego Węgajty z 1988 roku to właśnie *Historie Vincenza*. Krzysztof i Dorota Łepkowsky, animujący od lat osiemdziesiątych ruch „nowoosiedleńców” w gminie Jonkowo, również odwoływali się do jego twórczości, tworząc mapę gospodarstw działających w duchu poszanowania Ziemi i krajobrazu kulturowego Warmii. Zamieścili na niej tam cytat z jego książki *Po stronie pamięci*, który dobrze oddaje charakter poznania przez ruch:

„Krajobraz” to oczywiście nie tylko malarskie lub wzrokowe efekty, lecz także gleba, po której stąpamy, na której pracujemy, jej falistość lub równinność, jej wody — morza, rzeki lub moczary — jej powietrze, którym oddychamy: to, co nadaje postać ruchom człowieka, co formuje jego kroki, jego pracę, jego ręce i nogi, jego postawę, zapewne jego oddech nawet. Inaczej bowiem żyją ludzie tam, gdzie nieustanna mgła niż gdzie powietrze czyste, horyzont daleki, przejrzysty. Innych ruchów nabiera się grzęznąc w moczarach i piachach, niż gdy się stąpa po skałach, innych płynąc po wodach cichych lub grząskich, a innych przepływając burzliwe cieśniny⁵⁴.

Bycie w krajobrazie to więc również ucieleśnianie go, odnajdywanie jego pogłosów we własnym organizmie, w ruchu wzdłużnym po ziemi, w sposobie stawiania kroków. O wzajemnym odkształcaniu się człowieka i terenu pisze w duchu Edmunda Husserla Tim Ingold, który tak wyjaśnia prosty, lecz głęboki fenomen chodzenia:

Każdy krok pociąga za sobą ryzyko niebezpieczeństwa. Pochylając się do przodu na jednej nodze spadasz w pustkę, tylko po to, by odzyskać równowagę, gdy druga stopa ląduje na ziemi przed tobą. Fizyczna praca nóg przychodzi na ratunek, nim będzie za późno. To, co zaczyna się od wrażliwości ekspozycji, kończy się na opanowaniu mistrzostwa w dostrajaniu się. Zapewnia to z kolei grunt, z którego spacerowicz może ponownie poddać się niebezpieczeństwu ekspozycji. Trwa to naprzemiennie tak długo, ile trwa spacer. Uważam, że ta przemiana ma fundamentalne znaczenie dla całego życia⁵⁵.

⁵⁴ S. Vincenz, *Mit krajobrazu*, [w:] S. Vincenz, *Po stronie pamięci. Wybór esejów*, Paryż 1965, s. 38 [podkr. — M.D.-K.].

⁵⁵ „Every step entails a moment of jeopardy. Falling forwards on one foot, you tumble into the void, only to regain your balance as the other foot comes to land on the ground ahead. Here, the bodily skill of footwork comes to the rescue, just before it is too late. What begins in the vulnerability of exposure ends in the mastery of attunement, providing in turn the ground from which the walker can once again submit to the hazard of exposure, in an alternation that continues for as long as the walk goes on. This alternation, I believe, is fundamental to all life”. T. Ingold, *On not knowing and paying attention: How to walk in a possible world*, „Irish Journal of Sociology” 31, 2023, nr 1, s. 28 [przeł. — M.D.-K.].

Świadome chodzenie po ścieżkach to już zatem przemiana, wzajemne dostrajanie się. Pierwszy i podstawowy rodzaj relacji człowieka i ziemi.

5.6. Ruch w poprzek — korespondowanie ze światem — sploty

Ostatni ruch w tej typologii — ruch w poprzek — pozwala na „korespondowanie ze światem”. Jak pisze Ingold, korespondowanie, to nie interakcja, którą przyrównuje do sytuacji wywiadu, wymiany twarzą w twarz. Korespondencja w jego ujęciu, to działanie obok siebie, ramię w ramię⁵⁶. Oznacza to więc obopólne, relacyjne odkształcenia człowieka i ziemi, związane z wytwarzaniem wiedzy o świecie i samowiedzy. Uchwycić sens tych odkształceń może termin świadomość mięśniowa, którym posługuje się badaczka krajobrazu kulturowego Kirsten Hastrup:

Nie chodzi tu po prostu o wiedzę ucieleśnioną — tak, jakby wiedza pochodziła spoza ciała; to proces działający w dwie strony. Poznawanie to proces, w którym ustanawiane są zarówno osoba, jak i wiedza; jako ludzie stajemy się tym, kim jesteśmy przez nasz związek ze światem. Używam więc pojęcia *świadomość mięśni*, starając się uchwycić wzajemność relacji, w której określają się szlak i ten, kto go wytycza, a także by wskazać tryb poznania bezpośrednio związane z doświadczeniem miejsca⁵⁷.

Świadomość mięśniowa, wiedza z głębi ciała, pozwala na tworzenie siebie i świata za pomocą ruchu ciał w przestrzeni. To rozpoznanie bliskie temu, co pisze Yi-Fu Tuan o relacjach przestrzeni i ciała ludzkiego. To ona wyznacza kierunki i wartości przestrzenne, położenie i odległości — jest miarą świata, stwarza świat i sposoby jego opisu swoim ciałem⁵⁸. Ruch poprzeczny wyznacza nowe kierunki, wytycza wielorakie linie nadające doświadczeniu głębię. Ruch w poprzek mapy wydeptuje nowe ścieżki. To kolejny już ruch transcendentny, pozwalający na przekraczanie, modyfikowanie i demontaż mapy.

W działaniach „Pracowni” ruch poprzeczny wytyczają działania zestawiające ze sobą przynajmniej dwa, zazwyczaj niesąsiadujące ze sobą porządki. Dobrym przykładem ruchu w poprzek są parady masek w Rudzienicach i Bęsi animowane przez Ewę Scheligę. Były to tygodniowe warsztaty, w trakcie których dzieci budowały (pod okiem plastyka Tadeusza Piotrowskiego) kukły-maski, a które wieńczyła parada — barwny, muzyczny pochód prowadzący w Rudzienicach „poprzez wieś, wszerek i wzdłuż”⁵⁹, a w Bęsi na wspak przez pola i łąki, po bez-

⁵⁶ *Ibidem*, s. 32.

⁵⁷ K. Hastrup, *Świadomość mięśniowa. Wytwarzanie wiedzy w Arktyce*, przeł. E. Klekot, „Teksty Drugie” 27, 2018, nr 1, s. 127–153.

⁵⁸ Y.-F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, s. 68.

⁵⁹ E. Wołoczko, *Rudzienice i maski*, „Informator Zarządu Głównego Stowarzyszenia Społeczno-Kulturalnego »Pojezierze« w Olsztynie”, grudzień 1979, *XI Zjazd Delegatów SS-K „Pojezierze”*, b.n.s.

drożach. Tam zza wzgórza wyłaniał się ogromny, animowany ręcznie ptak, a więc mediator między tym, co ziemskie i pozaziemskie. Zestawienie elementów codziennych i bajkowych, fantastycznych, tego co związane z ziemią i tego, co przekracza zwykle bycie w świecie, pozwalało nie tylko na animowanie czasu wolnego, ale także na to, co Ingold nazywa ekspozycją (z łaciny *ex-positio*), byciem poza miejscem (również w przypadku „brudu”, który według Douglas jest czymś, co nie jest na swoim miejscu). To działanie w sposób inny niż na co dzień — bardziej uważnie, jak chce Ingold⁶⁰, czy, używając określenia zaproponowanego przez Annę Wykę, w sposób „zderytualizowany”. Widok parady muzykujących postaci wędrujących przez pola — wytyczających własne ścieżki, czy też idących „swoją drogą” — to charakterystyczny obraz, którym współcześnie posługuje się wyrastający z „Pracowni” Teatr Węgajty. Chodzenie tam, gdzie się zazwyczaj nie chodzi, w sposób, w jaki się tego zazwyczaj nie robi, w łachmanach, w przebraniu dorosłego, zwierzęcia — odwołuje nas do tradycyjnych praktyk karnawalizacji, odwrócenia sytuacji życia codziennego w celu ukazania jego innych jakości, ujrzenia alternatyw. I choć karnawalizacja zakłada *de facto* potwierdzenie i ponowne ustanowienie obowiązującego porządku (metafora wentyla bezpieczeństwa), zawiera też elementy subwersji. Odsłania umowność konwencji i pokazuje możliwości, które skrywa codzienność⁶¹.



Ilustracja 3. Maski w Bęsi. Ptak na polu, fot. E. Scheliga

Źródło: archiwum „Pracowni”.

⁶⁰ T. Ingold, *On not knowing and paying attention: How to walk in a possible world*, s. 31.

⁶¹ W. Dudzik, *Karnawały w kulturze*, Warszawa 2005, s. 103–115.



Ilustracja 4. Maski w Bęsi. Wędrówka przez pola, fot. E. Scheliga

Źródło: archiwum „Pracowni”.

Ruch w poprzek to gest krzyżowania ze sobą linii, zaplatania warkocza łączącego różne linie życia⁶². Korespondowanie ze światem, czyli wzajemnie stwarzanie się, to również wplatanie własnej historii, stylu życia i praktyk codzienności w gruby warkocz historii miejsca i ludzi tam żyjących. W przeciwieństwie do nawarstwiającego się i zanikającego palimpsestu, metafora splatania pozwala na podkreślenie wartości ruchu, który, tak jak wydeptywanie ścieżek, jest w tym samym stopniu fizyczny, co mentalny i kulturowy⁶³. Wykonując ruch w poprzek, dodaję kolejne oczko splotu. Plotę, więc jestem.

Zakończenie

Zaproponowana przez mnie typologia sześciu typów ruchu — w dół (dwa typy), w górę, w głąb, wzdłuż i w poprzek — otwiera nas na logikę działania, która pozwala na rozpoznanie mapy animacji kultury rozumianej jako badanie w działaniu i badanie przez sztukę. Metodologia ta wywiedziona jest z *praxis* — badań nad Interdyscyplinarną Placówką Twórczo-Badawczą „Pracownia”, a jej

⁶² T. Ingold, *On not knowing and paying attention: How to walk in a possible world*, s. 32.

⁶³ T. Ingold, *Footprints through the weather-world: Walking, breathing, knowing*, „Journal of the Royal Anthropological Institute” (N.S.) 16, 2010, nr S1, s. S128.

celem jest stworzenie wspólnej płaszczyzny dla różnych tradycji animacyjnych i nowa konceptualizacja animacji w obliczu kryzysu. Mam nadzieję, że w trakcie dalszych prac nad tą metodologią, które zakładać będą również badania w działaniu prowadzone przez artystów, antropologów i pedagogów, uda się opracować koncepcję, która pozwoli animatorkom i animatorom z różnych szkół i tradycji na lepsze i bardziej pogłębione działanie animacyjno-badawcze.

Towards an open methodology: Culture animation as research. The case of the activities of "Pracownia" from Olsztyn

Abstract

In the article, I describe the outline of an open methodology of culture animation as a creative study of oneself and the world. Based on the practices of the Interdisciplinary Creative Research Center "Pracownia", I propose a typology consisting of six moves on the map. The first is the degrading downward movement, which I also call "dirt". It has two meanings. It is openness to action in areas that are in the cycle of change at their lowest, most vulnerable or critical moment. Secondly, it is the readiness to "getting the sense dirty", i.e. subversive, critical and political action. The next one is an upward movement: uplifting, purifying, building *koinopolitical* communities of local thought. Its other aspect is the movement of the probe — a journey into yourself. The last of the types of movement is moving along and across. The longitudinal research movement follows, discovers, and embodies geography. Movement across draws new multiple lines that give depth to the experience, treads new paths, produces muscular awareness and readiness to cross, modify and dismantle the map.

Keywords: culture animation, action research, creative research, movement, map, open methodology

Bibliografia

- Bachtin M., *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa Średniowiecza i Renesansu*, przeł. A. Goreń, A. Goreń, Kraków 1975.
- Biernat J., *The landscape of Węgajty theatre*, „Theatre Research International” 46, 2021, nr 3, s. 303–321.
- Brach-Czaina J., *Etos nowej sztuki*, Warszawa 1984.
- Burzyński T., *W stronę kultury czynnej*, [w:] *Laboratorium Grotowskiego*, red. T. Burzyński, Z. Osiński, Warszawa 1978, s. 126–137.
- Certeau de M., *Wynaleźć codzienność*, t. 1. *Sztuki działania*, przeł. K. Thiel-Jańczuk, Kraków 2008.
- Community arts: wprowadzenie do praktyki*, [w:] *Lokalnie. Animacja kultury / Community arts*, red. I. Kurz, Warszawa 2008, s. 52–73.
- Czyżewski K., *Czas animacji kultury*, [w:] K. Czyżewski, *Małe centrum świata. Zapiski praktyka idei*, Sejny-Krasnogruda 2017, s. 137–147.

- Debord G., Wolman G.J., *A user's guide to détournement*, przeł. K. Knabb, Situationist International Online, <https://www.cddc.vt.edu/sionline/presitu/usersguide.html>.
- Deleuze G., Guattari F., *Tysiąc plateau. Kapitalizm i schizofrenia II*, przeł. J. Bednarek, Warszawa 2015.
- Douglas M., *Czystość i zmaza*, przeł. M. Bucholc, Warszawa 2007.
- Dudzik W., *Karnawały w kulturze*, Warszawa 2005.
- Etnografia/animacja/sztuka. Nierozpoznane wymiary rozwoju kulturalnego*, red. T. Rakowski, Warszawa 2013.
- Finley S., *Critical arts-based inquiry performances of resistance politics*, [w:] *Sage Handbook of Qualitative Research*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Thousand Oaks 2017, s. 561–575.
- Gedroyc K., *Listy z dolnego miasta*, Białystok 2003.
- Godlewski G., *Animacja i antropologia*, [w:] *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, red. G. Godlewski, I. Kurz, A. Mencwel, M., Wójtowski, Warszawa 2002, s. 56–67.
- Hasiuk M., *Etos i utopia w działaniach Teatru Węgajty*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 74, 2020, nr 3, s. 226–236.
- Hasiuk M., „Międzygatunkowa wspólnota wzorca”. *Kamienie i drzewa w pracy Teatru Węgajty i poezji Andrzeja Sulimy-Suryana*, „Performer” 2021, nr 22, https://grotowski.net/performer/performer-22/miedzygatunkowa-wspolnota-wzorca-kamienie-i-drzewa-w-pracy-teatru-wegajty-i#footnote45_bwh0ay8.
- Hastrup K., *Świadomość mięśniowa. Wytwarzanie wiedzy w Arktyce*, przeł. E. Klekot, „Teksty Druge” 27, 2018, nr 1, s. 127–153.
- Ingold T., *Footprints through the weather-world: Walking, breathing, knowing*, „Journal of the Royal Anthropological Institute” (N.S.) 16, 2010, nr S1, s. S121–S139.
- Ingold T., *On not knowing and paying attention: How to walk in a possible world*, „Irish Journal of Sociology” 31, 2023, nr 1, s. 20–36.
- Ingold T., *Splatać otwarty świat. Architektura, archeologia, design*, oprac. E. Klekot, przeł. E. Klekot, D. Wąsik, Kraków 2018.
- Interdyscyplinarna Placówka Twórczo-Badawcza „Pracownia”*, [w:] *Sztuka otwarta. Parateatr II. Działania integracyjne*, red. E. Dawidejt-Jastrzębska, Wrocław 1981/1982, s. 62–72.
- Juul J., „Nie” z miłości, przeł. D. Syska, Podkowa Leśna 2011.
- Kantor T., *Rozwój moich idei scenicznych. Określenia*, [w:] *Tadeusz Kantor: Metamorfozy. Teksty o latach 1938–1974*, red. K. Pleśniarowicz, Kraków 2000, s. 238–241.
- Kostołowski A., *Przeciw korupcji świadomości*, [w:] *Sztuka otwarta. Parateatr. Kreacje plastyczne, teatralizowany rytuał*, red. E. Dawidejt-Jastrzębska, Wrocław 1980, s. 127–138.
- Kozielecki J., *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1988.
- Kwiatkowska O., *Kolaż pamięci — wizerunek artystów w perspektywie lokalnej społeczności Lucimia*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 73, 2019, nr 4, s. 6–11.
- Litwinowicz M., *Z ducha kultury czynnej*, [w:] *Lokalnie. Animacja kultury / Community arts*, red. I. Kurz, Warszawa 2008, s. 25–33.
- Lępkowski K., *Pracownia (cd.). Wypowiedź programowa*, [w:] A. Wyka, *Niektóre awangardowe środowiska wzorotwórcze w Polsce*, Warszawa 1983 [niepublikowana praca doktorska, IFiS PAN].
- Materiały o Pracowni, sierpień 1978–marzec 1980*, Olsztyn 1980.
- Matynia E., *Demokracja performatywna*, Wrocław 2008.
- Matynia E., *Poland: Living through theatre*, [w:] *Alternative Ways of Life in Contemporary Europe*, red. A. Siciński, M. Wemegah, Tokyo 1983, s. 132–143.
- Matynia E., *Życie teatrem*, „Dialog” 25, 1980, nr 9, s. 106–112.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk 2017.

- Modrzejewska I., *Oddział w Bęsi*, [w:] „*Pojezierze*”. *Czasy i ludzie*, red. J. Sikorski, Olsztyn 2006, s. 113–118.
- Morawski S., *Rozmyślania bez tytułu*, [w:] *Sztuka otwarta. Parateatr II. Działania integracyjne*, red. E. Dawidejt-Jastrzębska, Wrocław 1981/1982, s. 120–137.
- Nycz R., *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa 2017.
- Pessel W.K., *Antropologia nieczystości. Studia z kultury sanitarnej Warszawy XIX i XX wieku*, Warszawa 2010.
- Plińska W., *Sprawczość sztuki*, Kraków 2021.
- Ptak A., *Community arts: wprowadzenie do idei*, [w:] *Lokalnie. Animacja kultury / Community arts*, red. I. Kurz, Warszawa 2008, s. 36–51.
- Skórzyńska A., *Praxis i miasto. Ćwiczenie z kulturowych badań angażujących*, Warszawa 2017.
- Skórzyńska A., *W poszukiwaniu miasta jako praxis*, [w:] *Kulturowe studia miejskie*, red. E. Rewers, Warszawa 2014, s. 335–373.
- Sobaszek W., *Spiski życiowe. Dziennik węgajcki 1982–2020*, Węgajty 2020.
- Solnit R., *Zew włóczęgi. Opowieści wędrowne*, przeł. A. Dzierzowska, S. Królak, Kraków 2018.
- Sosnowska A., *Performas oporu*, Warszawa 2018.
- Stachura E., *Dzienniki. Zeszyty podróżne 2*, oprac. D. Pachocki, Warszawa 2011.
- Sulima R., *Powidoki codzienności*, Warszawa 2022.
- Tönnies F., *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 2008.
- Tuan Y.-F., *Przestrzeń i miejsce*, przeł. A. Morawińska, Warszawa 1987.
- Vincenz S., *Mit krajobrazu*, [w:] S. Vincenz, *Po stronie pamięci. Wybór esejów*, Paryż 1965, s. 38.
- Wołoczko E., *Rudzienice i maski*, „Informator Zarządu Głównego Stowarzyszenia Społeczno-Kulturalnego »Pojezierze« w Olsztynie”, grudzień 1979, *XI Zjazd Delegatów SS-K »Pojezierze*”, b.n.s.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, Warszawa, 1973, s. 29-30.

Spis wywiadów:

- P_B_M_70_2012, „Pracownia”, mężczyzna, 70 lat, 2012 rok.
 P_R_M_65_2022, „Pracownia”, mężczyzna, 65 lat, 2022 rok.

* * *

Maja Dobiasz-Krysiak — antropolożka kultury, doktora nauk o kulturze i religii, adiunkta w Katedrze Etnologii i Antropologii Kulturowej na UMK w Toruniu, gdzie realizuje projekt badawczy „Na drodze do animacji kultury. Interdyscyplinarne studium badawcze Interdyscyplinarnej Placówki Twórczo-Badawczej »Pracownia«”. Absolwentka Instytutu Kultury Polskiej na UW ze specjalizacją animacja kultury, gdzie obroniła pracę doktorską. W 2021 roku w krakowskiej Oficynie Wydawniczej Impuls wydała książkę *Szkoła transformacji. O szkole waldorfskiej w dobie przełomu demokratycznego*.

Karolina Sikorska

ORCID: 0000-0001-9947-6516

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Zgrzyt, który przeradza się w działanie. O poszukiwaniu artystek, widoczności kobiet w akademii i dzieleniu się wiedzą

Abstrakt: Artykuł problematyzuje działania artystyczno-archiwistyczne Iwony Demko dotyczące pierwszych studentek Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie. Rozpoznając swoje usytuowanie w akademii jako kobieta, artystka zdaje sprawę z trudności, jakich mogły doświadczać jej poprzedniczki, chcące studiować sztukę w czasach, gdy na akademię wstęp mieli wyłącznie mężczyźni. Przywracając historii sylwetki zapomnianych pierwszych studentek, Demko stawia pytania o miejsce kobiet w historii sztuki, sposoby konstruowania tego dyskursu, ale i o obraz akademii jako instytucji edukacyjnej. Przyjrzenie się tym działaniom skłania do refleksji nad zainicjowanymi przez artystkę sposobami wytwarzania i dzielenia się wiedzą.

Słowa-klucze: Iwona Demko, pierwsze studentki ASP w Krakowie, afektywny dysonans, feminizm, wiedza

Analizując najbardziej upowszechnione opowieści o teorii drugiej fali feminizmu, Clare Hemmings krytykuje tendencję do ujednociania głosów składających się na te różnorodne historie¹. Pokazuje, jak posługując się dość jednorodnym i uproszczonym wyobrażeniem historii zachodniego feminizmu, a także traktując tę historię jako opowieść o postępie, jej badaczki legitymizują partykularny obraz feministycznej teorii: przechodzącej od esencjalizmu do postrukturalistycznego rozmontowania „kobiety” jako kategorii analitycznej (i uznania postrukturalizmu jako wiodącej teorii, która krytycznie tę kategorię przepracowuje). Jak przekonuje teoretyczka, historia feministycznej wiedzy, warunków jej uzgadniania i obowiązywania jest bardziej złożona i wieloznaczna. Samą Hemmings nie bardzo jednak interesuje, jaka „faktycznie” była ta wiedza w latach siedemdziesiątych XX wieku (skupia się przede wszystkim na formowaniu opowieści o drugiej fali feminizmu), indaguje ona raczej o sposoby powstawania takich dominujących

¹ C. Hemmings, *Telling feminist stories*, „Feminist Theory” 6, 2005, nr 2, s. 115–139.

opowieści i ich znaczenie dla feministycznych (i nie tylko) badań. Jak zauważa bowiem, „cała historia rozgrywa się w terażniejszości, bo tworzymy i przetwarzamy opowieści o przeszłości, by umożliwić określonej terażniejszości uzyskanie uprawomocnienia”². Takie ustawienie problemu skłania do refleksji nad sposobami wytwarzania wiedzy, co więcej — pozwala też zorientować się, jakie w danym kontekście są cele osób i instytucji odpowiedzialnych za jej produkcję. Hemmings podkreśla dalej, że „[t]o, jakie historie w kontekście feministycznym dominują bądź są wykluczone czy zmarginalizowane, jest zawsze kwestią władzy i uznania”³. Mając na uwadze te rozpoznania i w dalszej części sięgając także po zaproponowaną przez badaczkę koncepcję afektywnego dysonansu, będę w tym artykule przyglądać się praktyce budowania opowieści o krakowskiej akademii sztuk pięknych i jej studentkach, którą wytwarza w ostatnich latach Iwona Demko. Moim celem jest rozpatrzenie wybranych działań krakowskiej artystki nie tylko jako praktyki artystycznej, ale również jako elementów procesu badawczego, którego efektem jest wiedza.

Pierwsza artystka na Akademii

Iwona Demko, artystka wizualna, kuratorka, profesora w Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie odkryła pod koniec 2016 roku, że pierwszą studentką krakowskiej ASP była Zofia Bałtarowicz-Dzielińska⁴. Zaproponowała, by poświęcić jej okładkę wydawanych przez krakowską uczelnię „Wiadomości ASP”, jako że w październiku 2017 roku mijało 100 lat od czasu, kiedy Bałtarowicz-Dzielińska podjęła tam studia artystyczne. Jej propozycja nie spotkała się jednak z aprobatą ze strony władz uczelni i mimo okrągłej rocznicy informacja o pierwszej studentce znalazła się jedynie w artykule (w dziale „Wspomnienia”)⁵, napisanym przez samą Demko, a na okładce październikowego numeru zreproduковано obraz Grzegorza Bednarskiego, *Odpooczynek aniołów albo domniemana rekreacja ks. Wojtyły w Wiśniowej*⁶.

² *Ibidem*, s. 118. Jeśli nie zaznaczono inaczej, wszystkie przekłady cytatów anglojęzycznych są mojego (K.S.) autorstwa.

³ *Ibidem*.

⁴ O czym Demko opowiadała w trakcie swojego wystąpienia poświęconego „Alternatywnym Wiadomościom ASP”: I. Demko, *Alternatywne „Wiadomości ASP”* [referat konferencyjny], Dlaczego nie było wielkich artystek? Historia sztuki w Polsce pięćdziesiąt lat od publikacji słynnego eseju Lindy Nochlin, Instytut Sztuki PAN, Warszawa, 25–26.11.2021, <https://www.facebook.com/events/instytut-sztuki-pan/dlaczego-nie-by%C5%82o-wielkich-artystek-konferencja/175618134695672/>, 4:10–27:42 (dostęp: 27.11.2022).

⁵ I. Demko, *Zofia Bałtarowicz-Dzielińska. Pierwsza studentka na Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie*, „Wiadomości ASP” 2017, nr 79, s. 112–113.

⁶ „Wiadomości ASP” 2017, nr 79, przednia okładka.

Artystka nie odpuściła jednak walki o pierwszą studentkę, a w szerszym sensie — o widoczność kobiet w akademii. Jesienią 2018 roku, gdy została zorganizowana wystawa z okazji dwustolecia istnienia krakowskiej uczelni, zatytułowana „Dotyk wolności”⁷, na której pokazywano prace pedagogów z akademii, obecna na tej wystawie Demko celebrowała stulecie obecności kobiet w murach uczelni. W przestrzeni galeryjnej zaaranżowała gabinet rektorski, wyobrażając go sobie jako przestrzeń kobiecą i kobiety doceniającą: na biurku postawiła zdjęcia Zofii Baltarowicz-Dzielińskiej i Marii Dulębianki, na ścianach znalazły się fotografie artystek związanych z akademią, a ona sama ustanowiwszy się rektora (poprzez odpowiedni strój i atrybuty), zachęcała odwiedzających wystawę do przeglądania alternatywnych „Wiadomości ASP”, wypełnionych tekstami i obrazami autorstwa w zdecydowanej większości kobiet, a poprzedzonych jej (jako rektory) wstępem, w którym zapowiada świętowanie jubileuszu obecności kobiet na Akademii⁸. To działanie zainspirowało ją później do złożenia wniosku na senacie uczelni o ustanowienie roku 2019 rokiem kobiet. Jak w eseju biograficznym poświęconym Iwone Demko pisze Karolina Sulej:

w alternatywnych „Wiadomościach ASP” można było przeczytać między innymi wzmiankę o władzach uczelni w dziewięćdziesięciu dziewięciu procentach składających się z kobiet, wszędzie też były używane feminatywy. Ta zabawa w wydawniczą spekulację poskutkowała ustanowieniem jubileuszu kobiet na krakowskiej ASP — rok 2019 był Rokiem Kobiet z ASP⁹.

Poprzez swoje praktyki artystyczne i archiwistyczne Demko stawia pytania o pochodzenie i kształt wiedzy obowiązującej na akademii sztuk pięknych. Włącza się także w dyskusję o tym, co (i na jakich warunkach) jest uznawane za sztukę. Co więcej, próbuje tę wiedzę i sposoby jej wytwarzania przeorganizować, proponując działania uwrażliwione na płeć. To, jak działa w tych sytuacjach Demko, można za przywołaną już Clare Hemmings nazwać praktykowaniem „afektywnej solidarności”¹⁰. Badaczka używa tej kategorii, by nazywać sposoby reorganizacji

⁷ Program jubileuszu: *Program Jubileuszu 200-lecia Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie*, Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie 1818, 14.02.2018, <https://www.asp.krakow.pl/aktualnosci/program-jubileuszu-200-lecia-akademii-sztuk-pieknych-im-jana-matejki-w-krakowie> (dostęp: 27.11.2022); informacja o wystawie: S. Tabisz, *Słowo od rektora... Dotyk Wolności. Wystawa zorganizowana z okazji jubileuszu 200-lecia Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie oraz 100-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości*, Towarzystwo Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie, 14.08.2018, <http://palac-sztuki.krakow.pl/dotyk-wolnosciiwystawa-zorgani-zowana-z-okazjijubileuszu-200-lecia-akademii-sztuk-pieknych-w-krakowieoraz-100-lecia-odzyskania-przez-polske-niepodleglosci/> (dostęp: 27.11.2022).

⁸ *Alternatywne [sic!] „Wiadomości ASP” z okazji jubileuszu 100-lecia kobiet w Akademii*, Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie 1818, 15.11.2018, <https://www.asp.krakow.pl/aktualnosci/alternatywne-qwiadomoci-aspq-z-okazji-jubileuszu-100-lecia-kobiet-w-akademii> (dostęp: 27.11.2022).

⁹ K. Sulej, *Iwona Demko*, [w:] K. Sulej, *Ciałaczki. Kobiety, które wcielają feminizm*, Kraków 2022, s. 109.

¹⁰ C. Hemmings, *Affective solidarity: Feminist reflexivity and political transformation*, „Feminist Theory” 13, 2012, nr 2, s. 147–161. O tej koncepcji pisałyśmy z Sandrą Frydrysiak w osobnym

wania rzeczywistości społeczno-politycznej z uwzględnieniem feministycznych żądań. Hemmings łączy afektywną solidarność z potrzebą przeżycia dysonansu między uznanym za własny obrazem świata oraz sposobem jego rozumienia i przeżywania a tym, jaki obraz świata i uczestnictwa w nim oferują społeczne możliwości (*social possibilities*). Innymi słowy, w afektywnym dysonansie chodzi o różnicę w formach odczuwania i interpretacji rzeczywistości społecznej określonej podmiotki a tym, co może być społecznie uznane i legitymizowane — i o dostrzeżenie tej różnicy¹¹. Afektywna solidarność, zasadzająca się na tym dysonansie, oznacza dla badaczki uznanie własnej niezgody na jakiś rodzaj społecznej, politycznej niesprawiedliwości. A niezgoda musi przeobrazić się w walkę, angażującą wspólnotę czy społeczność (wtedy nie jest już działaniem pojedynczej jednostki) o nowe wartości. Afektywna solidarność wymaga też wyobrażenia sobie zmian i takiego działania z innymi osobami, by te zmiany wprowadzać w życie społeczne¹². Nie musi być częścią doświadczenia samej podmiotki (ani jej grupy społecznej), wynika bowiem z zidentyfikowania niesprawiedliwej sytuacji i potrzeby jej zmiany¹³.

Kiedy Iwona Demko opowiada o swoich próbach uhonorowania Zofii Bałtarowicz-Dzielińskiej jako pierwszej studentki kobiety na krakowskiej ASP poprzez umieszczenie jej zdjęcia na okładce uczelnianego pisma, mówi właśnie o afektywnym dysonansie, którego wówczas doświadczyła i który nazaczył jej dalsze działania:

Ja wtedy myślałam, że nie dochodzą do naszych władz [rektorskich — dop. K.S.] informacje, że to dotyczy stuletniej obecności [kobiet na akademii — dop. K.S.]. I pisałam mejle, prosiłam o spotkanie, bo wydawało mi się, że osobiście mogę to najlepiej przekazać. Pisałam też mejle do całej redakcji „Wiadomości ASP”. I jednak rektor, ówczesny rektor miał zaplanowaną okładkę [...], był to obraz jednego z naszych pedagogów pracujących w akademii. I właściwie [rektor — dop. K.S.] nie chciał, nie dopuszczał do siebie innego rozwiązania. Czyli, to co ja mu proponowałam, wydawało mu się nieistotne. To też jest bardzo ważne do zaznaczenia i podkreślenia, że ta stuletnia obecność, przybycie pierwszej kobiety, była dla niego nieistotna. Bo ja w ten sposób rozumiem jego decyzję czy jego zachowanie. [...] uzmysłowiłam sobie, bo początkowo myślałam, że on [rektor] nie wie dlaczego, o co chodzi w mojej prośbie, ale kiedy sobie to uzmysłowiłam, że on po prostu tego nie docenia, to bardzo się zdenerwowałam¹⁴.

artykule. Zob. S. Frydrysiak, K. Sikorska, *Pleć, sprawczość, siostrzeństwo: dwie wizje „Solidarności” kobiet w dokumentach filmowych. Analiza feministyczna*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2022, nr 4, s. 599–620, <https://doi.org/10.4467/20843860PK.22.040.17094>.

¹¹ C. Hemmings, *Affective solidarity*, s. 154.

¹² Hemmings podkreśla, że afektywna solidarność nie jest próbą wczuwania się w inne osoby, nie chodzi też w niej o podzielenie takich samych tożsamości. *Ibidem*, s. 158.

¹³ Zob. C. Johnson, *Responsibility, affective solidarity and transnational maternal feminism*, „Feminist Theory” 21, 2020, nr 2, s. 175–198. Johnson używa między innymi zaczerpniętych od Hemmings kategorii afektywnego dysonansu i afektywnej solidarności do analizy międzynarodowej współpracy na rzecz poprawy zdrowia matek z globalnego Południa.

¹⁴ Por. I. Demko, *Alternatywne „Wiadomości ASP”*, 8:35–11:23.

Dostrzeżenie przez Demko podrzędnej roli kobiet w artystycznej i edukacyjnej instytucji łączy się z gniewem i złością. A to dobrze rozpoznane „feministyczne afekty, które podtrzymują polityczną i epistemologiczną pracę o transformatywnej mocy”¹⁵, a które mogą przyczyniać się do produkcji wiedzy. Gniew może być też twórczy, gdyż jest w nim potencjał projektowania i aranżowania na nowo przestrzeni, w której dochodzi do wyartykułowania różnych interesów. Jak zwraca uwagę za Sarą Ahmed Katarzyna Szopa:

Ahmed sugeruje, że bycie przeciwko czemuś zawsze podszyte jest działaniem na rzecz czegoś, co jeszcze nie zostało wyartykułowane [...]. Oznacza to, że „gniew jest twórczy; pracuje tak, by stwarzać język, za pomocą którego możliwa będzie reakcja na to, przeciwko czemu występuje, wskutek czego owo *to* ulegnie przemianowaniu i przywiedzione zostanie do feministycznego świata”...¹⁶.

Po rozpoznaniu różnicy między wartościami, którymi sama się kieruje a tymi, które reprezentuje porządek władzy, u Demko pojawiła się potrzeba działania, zmiany sytuacji i zaangażowania w te działania większej liczby osób. I choć artystka już wcześniej interesowała się pierwszymi studentkami na krakowskiej akademii, jak też sztuką kobiet i sztuką feministyczną¹⁷, to dzięki temu wydarzeniu (choć nie jest to jedyny powód) zwiększyła intensywność i skalę swoich działań, doprowadzając chociażby do ustanowienia roku 2019 Rokiem Kobiet z ASP na akademii czy realizacji wystawy „Ile właściwie było wielkich artystek?”¹⁸ (prezentującej prace Demko, ale i pierwszych studentek krakowskiej ASP, oraz związane z nimi archiwalia) i cyklu audycji radiowych, uwidaczniających poszukiwania pierwszych studentek krakowskiej ASP oraz ukazujących życiorysy i twórczość wielu z nich.

Rewidowanie historii

Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie powstała w 1818 roku i jest najstarszą polską uczelnią plastyczną¹⁹. Jako pierwsza kobieta na aka-

¹⁵ B. Bargetz, S. Sanos, *Feminist matters, critique and the future of the political*, „Feminist Theory” 21, 2020, nr 4, s. 512.

¹⁶ K. Szopa, *Gniew — wokół feministycznej krytyki kreatywności*, „Czas Kultury” 2019, nr 1, s. 98.

¹⁷ Zob. stronę internetową artystki: <http://iwonademko.pl/>. O strategiach sztuki feministycznej zob. K. Sikorska, *Sztuka feministyczna i sztuka feministyczna — o dwóch strategiach artystycznych. Kilka uwag*, [w:] *Polki, patriotki rebeliantki*, red. I. Kowalczyk, Poznań 2018, s. 86–101.

¹⁸ I. Demko, *Ile właściwie było wielkich artystek?* [opis wystawy], 23.11.2021–11.12.2021, kuratorka: P. Bochenek, mia Art Gallery we Wrocławiu, <https://miaartgallery.com/pl/exhibition/iwona-demko-ile-waciwie-byo-wielkich-artystek> (dostęp: 1.12.2022).

¹⁹ M. Pilikowski, *Historia. Nie od razu akademię zbudowano*, Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie 1818, 6.02.2008, <https://www.asp.krakow.pl/akademia/historia-akademii> (dostęp: 1.12.2022).

demii pojawiła się wspomniana już Zofia Baltarowicz-Dzielińska. Iwona Demko w publikacji poświęconej Rokowi Kobiet z ASP, pisze:

Wstęp na akademię dla kobiet był wtedy oficjalnie zakazany. Zofia swoją pewnością i talentem przekonała jednak profesorów akademii, aby ją przyjęli. Po niej zaczęto przyjmować kolejne kobiety, które powoływały się na jej obecność w murach akademii. Wszystkie kobiety studiowały wtedy jednak tylko jako wolne słuchaczki, bez prawa otrzymania potwierdzenia nauki. Decyzja o dopuszczeniu kobiet zapadła dopiero rok po przyjęciu Zofii, niedługo po odzyskaniu niepodległości przez Polskę, 14 grudnia 1918 roku²⁰.

Przez cały wiek kobiety nie mogły studiować sztuki w murach krakowskiej uczelni, a kiedy w końcu stało się to możliwe, znalazły się w środowisku zdominowanym przez studentów i wykładowców mężczyzn, dla których praca artystyczna również miała męski charakter. Ale pierwsze studentki nie tylko próbowały w tym czasie oswoić tę mało przyjazną przestrzeń instytucji akademickiej — wiele z nich, mając ziemiańskie czy inteligenckie pochodzenie, trwało też w żmudnej walce z konserwatywną obyczajowością i normami społecznymi międzywojnia. Kiedy Iwona Demko zabiera się za poszukiwania tych pierwszych adeptek krakowskiej ASP, eksploruje nie tylko archiwa. Podczas studiowania dokumentów, miejsc czy zdjęć musi też przenikać przez odkładające się w pamięci społecznej stereotypy, a także dogłębnie poznać i zrozumieć specyfikę wartości organizujących ówczesną kulturę artystyczną. Jej działania mają wymiar herstoryczny²¹: to odkrywanie i przywracanie zbiorowej świadomości artystek-pionierek, które przetarły szlaki akademickiej edukacji artystycznej dla innych kobiet. To także przywracanie pamięci o ich twórczości i feministyczna interwencja w opowieść o akademii mężczyzn. Iwona Demko postępuje tu w duchu zaleceń Lindy Nochlin, która w formacyjnym dla feministycznej historii sztuki artykule *Dlaczego nie było wielkich artystek* przyznaje, że nieobecność „wielkich” artystek w historii sztuki ma związek przede wszystkim z uwarunkowaniami społecznymi. Jest więc efektem braku wsparcia i motywowania kobiet do pracy artystycznej na wszystkich etapach życia: od niemożności kontynuowania tradycji artystycznych i bycia wspieraną w swoich wyborach przez rodziców, przez wczesną socjalizację (do ról kobiecych — opiekuńczych i usługowych), po żmudne starcia z różnymi instytucjami publicznymi (ich zamknięcie przed tworzącymi kobietami i przesiąknięcie mitem męskiego geniuszu). By przyglądać się sztuce tworzonej przez kobiety i rozpoznawać je jako artystki, musimy przyglądać się warunkom społeczno-

²⁰ I. Demko, *Wstęp. Jak to się stało, że się udało?*, [w:] *Rok Kobiet z ASP. Jubileusz 100-letniej obecności kobiet w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych*, red. I. Demko, A. Marecka, Kraków 2021, s. 14, https://www.asp.krakow.pl/images/aktualnosci/2021/Dokumenty/Rok_Kobiet.pdf.

²¹ W znaczeniu „odkry[wania] i napisani[a] nieistniejącej dotąd historii kobiet”. S. Kuźma-Markowska, *Herstory (herstoria)*, [w:] *Encyklopedia gender. Pleć w kulturze*, red. M. Rudaś-Grodzka et al., Warszawa 2014, s. 179.

-kulturowym, w jakich żyły²². Podkreśla to również Whitney Chadwick, kiedy pisze o sposobach kształtowania się dyskursu historii sztuki:

Bez względu na to, jaki model teoretyczny albo metodologia ukształtuje naszą perspektywę badawczą w odniesieniu do skomplikowanej sytuacji „artystki”, zawsze ujawnią się ogromne problemy. Kwestie związane z atrybucją, określenie autorstwa i *oeuvre*, czyli zakresu i znaczenia dorobku, w wypadku wielu artystek pozostają niewyjaśnione. Kobiety, które próbowały pogodzić obowiązki domowe z twórczością artystyczną, często miały mniejszy dorobek i tworzyły dzieła w mniejszej skali niż współcześni im mężczyźni. Historia sztuki zaś wciąż faworyzowała obfity dorobek oraz monumentalną skalę i rozmach kompozycji kosztem dzieł o charakterze wybiórczym i prywatnym. Ponadto okazywało się, że historyczna i krytyczna ocena sztuki tworzonej przez kobiety jest nie do oddzielenia od ideologii, które zazwyczaj określają miejsce kobiety w kulturze²³.

Jak z kolei zauważa Joanna Sosnowska, od czasu słynnego eseju Nochlin (1971) „[n]urt feministycznej historii sztuki rozrósł się i zróżnicował. Dziś badania nie skupiają się już na poszukiwaniu »wielkich artystek«, rozpatrywane jest wieloaspektowe, genderowe zróżnicowanie twórczości w kontekście lokalnym i globalnym”²⁴. I właśnie taki wieloaspektowy charakter przybierają badawcze peregrynacje Iwony Demko. Artystka nie stara się udowodnić „wielkości” zapoznanych studentek, kiedy umieszcza związane z nimi obiekty (nie tylko artystyczne) na poświęconej im wystawie, opisuje je w tekstach czy opowiada o nich w audycjach radiowych, ale dąży do przedstawienia ich w całej biograficzno-artystycznej złożoności, komentując tak rodzinne koligacje, jak i zagubione i zachowane prace o bardzo różnej wartości artystycznej czy rozważając powody zmiany imienia, podania w dokumentach fałszywej daty urodzin itp. By użyć sformułowania samej Nochlin: „nie ma nic [...] bardziej interesującego, wrzuszającego i trudniejszego do uchwycenia niż przecinanie się ja i historii. Gdzie kończy się biografia i zaczyna historia?”²⁵.

W efekcie badań Demko nie tylko przywraca się społecznej świadomości nazwiska artystek²⁶, nie tylko artystki związane dziś i dawniej z krakowską akademią zyskują pewną czasową widoczność, ale i zmienia się sama akademica (przy-

²² L. Nochlin, *Dlaczego nie było wielkich artystek?*, przeł. B. Limanowska, „Ośka” 1999, nr 3, s. 52–56.

²³ W. Chadwick, *Kobiety, sztuka i społeczeństwo*, przeł. E. Hornowska, Poznań 2015, s. 13.

²⁴ J.M. Sosnowska, *Linda Nochlin – feminizm, realizm i polska historia sztuki*, „Rocznik Historii Sztuki” 67, 2022, s. 141.

²⁵ L. Nochlin, *Starting from scratch: The beginnings of feminist art history*, [w:] *Women Artists: The Linda Nochlin Reader*, red. M. Reilly, London 2015, s. 198.

²⁶ W podcaście „Ile właściwie było wielkich artystek?”, publikowanym na stronie Radia Kapitał, Demko wraz z Patrycją Bochenek rozmawiają o życiu i twórczości Zofii Baltarowicz-Dzielińskiej, Izabelli Polakiewicz, Zofii Rudzkiej, Heleny Lorii, Ireny Borzęckiej, Janiny Reichert-Toth, Ireny Czarnoty-Bojarskiej, Stefanii Feill, Marii Fromowicz-Simeoni, Marii Gutkowskiej-Rychlewskiej, Izabelli Koziebrodzkiej (Ścibor-Rylskiej), Heleny Kozłowskiej-Dąbrowskiej, Bali Leser (Zofii Woźnej), Zofii Mars, Haliny Miączyńskiej, Natalii Milan, Olgi Niewskiej, Romy Szereszewskiej (Joanny Grabowskiej), Olgi Pluteckiej-Saloni, Janiny Kopystyńskiej i Janiny Narzyskiej.

najmniej w wymiarze komunikacyjnym). Obecność pierwszych studentek zostaje zauważona w historii uczelni, opisanej na stronie internetowej instytucji, a informacja o obchodach Roku Kobiet z ASP trafia do zakładki „Akademia” (ulożonej między „Historią Akademii” a „Władzami”)²⁷.

„Poszukiwaczka, detektywka, archiwistka”²⁸: pasja wiedzy

Od 15 października 2021 roku do 10 czerwca 2022 roku Iwona Demko wraz z Patrycją Bochenek nagrywały i prezentowały w Radiu Kapitał audycje poświęcone pierwszym studentkom Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki, w cyklu zatytułowanym „Ile właściwie było wielkich artystek?”. Powstało 18 odcinków audycji, ich bohaterkami były pierwsze studentki z początku XX wieku. Cykl rozpoczęła rozmowa poświęcona esejowi Lindy Nochlin, *Dlaczego nie było wielkich artystek?* — w 2021 roku przypadała pięćdziesiąta rocznica jego publikacji, a, jak zaznaczyły prowadzące, problemy poruszane przez badaczkę pół wieku wcześniej nadal są aktualne. Demko przyznała wręcz, że kwestie, na które zwraca uwagę Nochlin

to [...] nieustannie żywy problem, z którym ja osobiście spotykam się na co dzień, ponieważ często w komentarzach takich internetowych pod moimi pracami czy wideo, które udostępniam, właśnie jest podważana moja rola jako artystki i wypominane to, że przecież nigdy nie było wielkich artystek²⁹.

W pierwszym odcinku *Dlaczego właściwie nie było wielkich artystek?* Demko w dialogu z Bochenek przywołuje także dziennik malarki Marii Baszkircew, w którym ta skarżyła się na niemożność studiowania sztuki w paryskiej akademii sztuk pięknych jako kobieta. W kolejnych odcinkach obie autorki skupiają się już na samych studentkach krakowskiej akademii, Demko wchodzi w rolę zdającej relację z własnych poszukiwań, Bochenek wypytuje ją i niekiedy opatruje jej wypowiedzi komentarzem historyczki sztuki. Ale tym, co szczególnie wybrzmiewa w opowieściach Iwony Demko już od pierwszego odcinka, jest ich bardzo osobisty, często konfesyjny ton. Artystka zachwyca się pierwszymi studentkami, które

²⁷ *Kobiety w Akademii*, Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie 1818, <https://www.asp.krakow.pl/> (dostęp: 1.12.2022).

²⁸ Określenia użyte przez Iwonę Demko: I. Demko, P. Bochenek, *Janina Narzymska*, „Ile właściwie było wielkich artystek?”, odc. 18, Radio Kapitał, 10.06.2022, <https://radiokapital.pl/shows/ile-wlasciwie-bylo-wielkich-artystek/18-janina-narzymska/>, 4:06–4:09 (dostęp: 5.12.2022).

²⁹ Wypowiedź Iwony Demko: I. Demko, P. Bochenek, *Maria Baszkircew i Linda Nochlin*, „Ile właściwie było wielkich artystek?”, odc. 1, Radio Kapitał, 15.10.2021, <https://radiokapital.pl/shows/ile-wlasciwie-bylo-wielkich-artystek/1-maria-baszkircew-i-linda-nochlin/>, 1:43–2:05 (dostęp: 4.12.2022).

poznaje poprzez swoje kwerendy, żartobliwie komentuje swoje zdziwienia w zetknięciu z różnymi instytucjami, skrupulatnie opisuje wysiłek pozyskiwania kontaktów do spadkobierców pionierskich studentek, dzieli się też emocjami, które towarzyszą jej badaniom: radością wynoszoną ze spotkań z osobami, które były z nimi w jakiegokolwiek relacji, ale i rozgoryczeniem czy złością, kiedy nie udaje jej się odkryć potrzebnych danych. Szczegółowo opowiada też o samym procesie odnajdywania pierwszych artystek związanych z krakowską akademią: z czyjej pomocy skorzystała, jakie cmentarze odwiedziła, gdzie znajdują się kluczowe dla danej osoby archiwa, ile czasu spędziła w nich odszyfrowując odręcznie pisane teksty, wreszcie przyznaje też, jaką rolę w jej badaniach odegrał przypadek, łut szczęścia — a nawet porady od wróżki. Demko w swoich badaniach posługuje się także intuicją, kiedy trafia na jakiś niepewny ślad, jak w przypadku tropienia Joanny (Janiny) Narzymskiej: „ja szczerze mówiąc [...] miałam jakieś takie przeczucie, że to będzie ona”³⁰. Choć przypadek Narzymskiej jest przy tym dla artystki wyjątkowy, bo właśnie w trakcie poszukiwania informacji o niej pozyskuje współpracownicę Annę Budyś, o której powie: „współniczka, która jest tak samo podjarana jak ja”³¹. Dotąd Demko prowadziła swoje śledztwa sama, współpracowała z różnymi osobami, które sprawdzały dla niej rozmaite informacje w archiwach, dzieliły się wiedzą czy tłumaczyły dokumenty w językach obcych, ale to ona sama nadawała kierunek tym eksploracjom, porządkowała dane, pisała i dzwoniła do instytucji i osób prywatnych. Podejmując współpracę z Budyś przy badaniu Narzymskiej dochodzi do wniosku, że „łączy nas ta sama gorączka archiwów”³².

W rozmowach z Patrycją Bochenek artystka opowiada o wielkiej przyjemności szukania i znajdowania informacji o pierwszych studentkach krakowskiej ASP. Przyjemność związana jest ze zdobywaniem wiedzy, możliwością poruszania się w nowych przestrzeniach, z ekscytacją płynącą z rozwiązywania zagadek i odkrywania tajemnic. Ale zdaje się także pojawiać w efekcie wytworzenia pewnej symbolicznej więzi, która łączy artystkę z jej „uczelnianymi przodkiniami”, jest to, jak powie sama Demko, rodzaj ponadczasowego siostrzeństwa, a także przyjemność wynikająca z poczucia, że jest się częścią wspólnoty (nawet jeśli symbolicznej), które Marianne Hirsch wiąże z feministyczną pracą³³. Dlatego w audycjach Demko kładzie tak samo duży nacisk na przedstawienie sylwetek odszukiwanych postaci i zaprezentowanie ich twórczości (jeśli pozwala na to dostępność informacji, a dana osoba nie zarzuciła uprawiania sztuki po studiach), jak i na opowieść o samym procesie poszukiwania. Demko bardzo szczegółowo relacjonuje każdy etap pozyskiwania danych, mówi o sukcesach, ale i o po-

³⁰ Wypowiedź Iwony Demko, *Janina Narzymaska*, 10:54–10:59.

³¹ *Ibidem*, 12:13–12:17.

³² *Ibidem*, 7:04–7:07.

³³ M. Hirsch, *Criticizing feminist criticism* (Jane Gallop, Marianne Hirsch, Nancy K. Miller), [w:] *Conflicts in Feminism*, red. M. Hirsch, E. Fox Keller, New York-London 1990, s. 365.

rażkach, badawczych ślepych uliczkach i własnych błędach. Podkreśla też rolę osób, które pomagały jej w tych eksploracjach, często przywołując ich imiona i nazwiska. Przyznaje się do fascynacji nie tylko osobami, które poznaje przez rozmaite dokumenty — ekscytuje się także miejscami: „I tutaj muszę powiedzieć, że to Archiwum Państwowe w Łodzi naprawdę robi wrażenie. Jest tam duża sala, z pięknymi ławkami, są komputery do dyspozycji, jest naprawdę dużo przestrzeni, co jest wyjątkową sprawą, jeśli chodzi o archiwa³⁴”. Artystka mówi też otwarcie o kosztach finansowych prowadzonych badań:

odpisałi mi, że mają teczkę osobową Heleny Lorii-Landeckiej, która liczy sto stron, i że koszt tych kopii to 520 zł. W związku z tym stwierdziłam, że wsiadam w pociąg, jadę rano, co kosztuje mnie chyba niecałe 50 zł, i wracam tego samego dnia wieczorem. I tak też zrobiłam. Zrobiłam sobie tam, w tym archiwum, zdjęcia wszystkich dokumentów, i dowiedziałam się tam bardzo dużo³⁵.

Iwona Demko o poszukiwaniach pierwszych studentek krakowskiej ASP opowiada z uważnością, a czasem i naiwnością niedoświadczonej miłośniczki archiwów, amatorki, która drogę do wprawy w obcowaniu z archiwami poddaje jednak bardzo ciekawej analizie. Posługuje się przy tym barwnym, choć raczej zwyczajnym językiem, dalekim od akademickiego żargonu. W ten sposób również jako wykładowczyni akademicka nie buduje dystansu do swoich słuchaczek i słuchaczy. Zresztą zarówno ona, jak i Patrycja Bochenek wielokrotnie zwracają się bezpośrednio do osób słuchających ich podcastu z prośbami o pomoc, o odpowiedź czy podzielenie się informacjami o pierwszych krakowskich studentkach z akademii.

Badania feministyczne: wiedza i potrzeba zmiany życia społecznego

Opisane powyżej działania Iwony Demko chcę potraktować jako formy praktyki badawczo-edukacyjnej, ucieleśniającej feministyczne wartości. Praktyka ta przynosi też rezultaty w sposobach postrzegania będącej punktem odniesienia tych działań instytucji. Zajmując się pierwszymi kobietami w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych — nagłaśniając ich obecność, podkreślając ich rolę i budując ich widoczność, artystka przeobraża obraz akademii, modyfikuje jej historię. Kiedy z okazji dwustolecia akademii zainaugurowany zostaje cykl wydawnictw *Wspominając Akademię*, Zofia Baltarowicz-Dzielińska pojawia się już w pierw-

³⁴ Wypowiedź Iwony Demko: I. Demko, P. Bochenek, *Helena Loria i Irena Borzęcka*, „Ile właściwie było wielkich artystek?”, odc. 7, Radio Kapitał, 7.01.2022, <https://radiokapital.pl/shows/ile-wlasciwie-bylo-wielkich-artystek/7-helena-loria-i-irena-borzeka/>, 12:20–12:41 (dostęp: 5.12.2022).

³⁵ *Ibidem*, 12:45–13:20.

szym tomie³⁶. W tym samym cyklu Iwona Demko współredaguje z Jackiem Demboszem tom pod tytułem *Kobiety*, składający się z czterdziestu sześciu rozmów przeprowadzonych w 2021 roku z artystkami, absolwentkami i pracownicami krakowskiej akademii, które opowiadają o swoim życiu i roli, jaką w nim odegrała (czy nadal odgrywa) uczelnia oraz ze wspomnień poświęconych kobietom z akademii³⁷. Ten nacisk na kobiecą perspektywę i obecność kobiet w historii krakowskiej ASP to rodzaj feministycznej ingerencji w dominującą narrację o akademii, wedle której zazwyczaj mężczyźni wskazują się jako najbardziej znaczących absolwentów, podkreśla się pracę reformatorską rektorów-mężczyźni i to mężczyźni są postrzegani jako cieszący się uznaniem pedagogów³⁸.

Jak można zinterpretować tę badawczo-edukacyjną praktykę Iwony Demko? Po pierwsze, artystka odwołuje się do własnego doświadczenia, rozpoznaje instytucję akademicką jako przestrzeń w dalszym ciągu zdominowaną przez patriarchalne reguły³⁹ i postanawia sprzeniewierzyć się im, naruszając obowiązujące kody wizualne (wizerunek artystki podkreślający konwencjonalną „kobiecość”), odchodząc od tradycyjnych materiałów i form w sztuce, rozpatrując kobiecą seksualność jako problem artystyczny (bez uprzedmiotowienia jej). Wprowadza też do ukonstytuowanego przez dekady porządku „wielkich zasłużonych dla Akademii” postaci kobiece i jednocześnie podważa sam ten porządek i jego konstrukcję. Doświadczając afektywnych dysonansów między własnymi sposobami przeżywania i rozumienia świata społecznego a trybami i mechanizmami, poprzez które działa akademia, Demko dobrze rozpoznaje sytuację kobiet sprzed wieku i ich trudy obcowania z akademią. Shelley Budgeon zwraca uwagę, że w czasach postprawdy odwoływanie się do własnego doświadczenia przez kobiety jest dla nich niezwykle trudne (w kulturze patriarchalnej istnieje długa tradycja podważania kobiecego doświadczenia, ale w czasach „demokratyzacji wiedzy”, jak określili je wspomniana autorka, zajmowanie pozycji przyznającej się do własne-

³⁶ *Wspominając Akademię*, t. 1. *Napisane, wybrane, okazane. 1818–1920*, red. J. Dembosz, Kraków 2018.

³⁷ *Wspominając Akademię*, t. 12. *Wysłuchane, zapisane, okazane. Kobiety*, red. J. Dembosz, I. Demko, Kraków 2021.

³⁸ Por. opis Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie na stronie Culture.pl, gdzie szeroko omawiane są zasługi, jakie uczelni oddali Jan Matejko, Julian Fałat czy różne grupy artystyczne, spośród członków których wymieniani są głównie mężczyźni. Brakuje w tym opisie informacji od kiedy kobiety mogły podjąć tam edukację, a postaci takie jak Zofia Rudzka-Cybis czy Maria Jarema są jedynie wzmiankowane: *Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie*, Culture.pl, <https://culture.pl/pl/miejsce/akademia-sztuk-pieknych-im-jana-matejki-w-krakowie> (dostęp: 1.12.2022).

³⁹ Zob. raport poświęcony uczelniom artystycznym: *Marne szanse na awanse? Raport z badania na temat obecności kobiet na uczelniach artystycznych w Polsce*, oprac. A. Gromada, D. Budacz, J. Kawalerowicz, A. Walewska, Warszawa 2015, <https://duszan.com/kozyra/Marne%20szanse%20na%20awanse%20RAPORT.pdf> (dostęp: 1.03.2019).

go usytuowania jest jeszcze trudniejsze)⁴⁰. Badaczka wskazuje tu na dwa tryby uzasadnienia istotności kobiecego doświadczenia⁴¹: fundamentalistyczny, w myśl którego kobiety doświadczają inaczej i ich doświadczenie jest uprzywilejowane z racji tego, że jest kobiece (uzasadnione naturą kobiet, enkulturacją czy też zajmowaną przez nie pozycją społeczną), oraz anty-fundamentalistyczny, zgodnie z którym wiedza rodzi się w określonym kontekście społecznym, dlatego poznanie ma zawsze charakter fragmentaryczny, prawda nie może mieć charakteru uniwersalnego, a przyjęcie i uświadomienie sobie tej perspektywy przez kobiety czyni ich doświadczenie „mniej fałszywym”⁴². W erze postprawdy argumenty używane w tych trybach mogą być wykorzystane jako narzędzia antygenderowej i antifeministycznej retoryki, która jest częścią współczesnego konserwatywnego backlashu⁴³. „Wiedza jest procesem społecznym i jako takie poznanie jest ludzką praktyką zapośredniczoną przez teorię”⁴⁴. Dlatego Budgeon, uznając ciągle potrzebę dowartościowywania i bronięcia kobiecych doświadczeń jako politycznych świadectw, postuluje też konieczność „ujęcia w ramach teorii tego, co to doświadczenie mówi nam o upłciowionej strukturze życia codziennego”⁴⁵.

Kiedy Demko opowiada o poszukiwaniach materiałów poświęconych pierwszym artystkom krakowskiej akademii, mówi o własnym doświadczeniu i odnosi je do sposobu socjalizacji do roli kobiety, matki czy artystki w Polsce. Kiedy z różnych szczątków i fragmentów rekonstruuje życiorysy studentek i próbuje odtworzyć ich drogę artystyczną, wybiera, w jaki sposób zostaną one przedstawione. Zazwyczaj decyduje się rozpatrywać ich historie życiowe jako walkę prowadzoną w dwóch trybach: jako „walkę z” (rodziną, akademią, środowiskiem społecznym czy warunkami bytowymi) i „walkę o” (własną przestrzeń do tworzenia, możliwość pracy zawodowej, przetrwanie). Anna Legeżyńska powie, że kiedy opowiada się cudze życie, dokonuje się wyboru tej „dominandy, czyli zasady organizującej (literackie lub faktograficzne) tworzywo”⁴⁶. Opowiadając o pierwszych studentkach, Demko akcentuje momenty walki, przezwyciężania trudnych sytuacji, ale wyraźnie mówi też o porażkach, które spotykały jej bohaterki. Zresztą zapytana o potrzebę zmiany współczesnej obyczajowości sama odpowiada: „Tak! Życie tracę w tym kierunku. Po co się tak męczę? Walczę na akademii, etc.? Mogłabym sobie siedzieć w chacie ze spódnicą po kostki i nigdy jej nie podnosić.

⁴⁰ S. Budgeon., *Making feminist claims in the post-truth era: The authority of personal experience*, „Feminist Theory” 22, 2021, nr 2, s. 248–267.

⁴¹ *Ibidem*, s. 250.

⁴² *Ibidem*, s. 252.

⁴³ Zob. A. Graff, E. Korolczuk, *Kto się boi gender? Prawica, populizm i feministyczne strategie oporu*, przeł. M. Sutowski, Warszawa 2022.

⁴⁴ S. Budgeon, *Making feminist claims in the post-truth era*, s. 250.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 259.

⁴⁶ A. Legeżyńska, *Wystarczy mocno i wytrwale zastanawiać się nad jednym życiem... Biografia jako hermeneutyczne wyzwanie*, „Teksty Drugie” 2019, nr 1, s. 15.

Ja naprawdę wierzę, że mogę zmienić rzeczywistość”⁴⁷. Gdy opowiada o pracy w akademii, przywołuje retorykę wojenną:

Kiedy wkracza się w ten akademicki świat, to jest to kosztmarne zderzenie. W pierwszym momencie miałam wrażenie, że jestem na wojnie, i że w każdej chwili mogę dostać kulę w tył pleców. Właściwie wciąż, cały czas jest taka atmosfera. Pracuję w małym środowisku, wszyscy się znamy, oprócz tego pojawia się cenzura i pilnowanie, czy się wychylisz, czy się nie wychylisz⁴⁸.

Jej własne doświadczenie rzutuje na sposób, w jaki odszyfrowuje życiorysy swoich bohaterek. Ale przyjęcie przez Demko perspektywy feministycznej, która pozwala dostrzec i uważnie przyjrzeć się różnym formom wykluczenia, aktom przemocy i walki w życiu publicznym i prywatnym bohaterki jej opowieści, wydaje się uprawnione nie tylko ze względu na pionierskie decyzje analizowanych przez nią kobiet, ale i ze względu na uwarunkowania życia społecznego, które było ich udziałem.

Poza odwoływaniem się do własnych doświadczeń, feministyczna praktyka badawczo-edukacyjna Iwony Demko opiera się też na przeformułowaniu kategorii obiektywności. Oznacza to, że przyznanie się, że przedsięwzięcie badawcze ma

świadomie i krytycznie określony [...] z góry cel [...] polityczny [...] [i — dop. K.S.] prowadzić do wytworzenia mniej stronniczej wiedzy niż taki [projekt badawczy — dop. K.S.], który jest rzekomo neutralny i nienacechowany wartościami [...] W tej perspektywie konwencjonalnie rozumiana obiektywność (o nowożytnego proveniencji) jest obiektywizacją zbyt słabą. Za obiektywne uznalibyśmy zatem takie postępowanie, kiedy mamy świadomość, że wiedza jest usytuowana — by użyć określenia Donny Haraway — uwikłana w daną kulturę, jej interesy oraz procesy polityczne⁴⁹.

Artystka wielokrotnie i w różnych miejscach podkreśla, że jej działania mają dawać przykład, wspierać, dawać siłę innym kobietom i dziewczynom: „Chodziło mi o stworzenie historii, która byłaby inspiracją dla współczesnych dziewczyn. Historii, która dodawałaby im odwagi w tworzeniu wizji swojej przyszłości”⁵⁰. Mają zatem także wymiar polityczny. Demko otwarcie mówi, jakie jest jej usytuowanie, z jakiego miejsca zabiera głos. A to zabieranie głosu, choć wymaga wysiłku i odwagi, w praktyce feministycznej (w tym kontekście — o charakterze badawczym i edukacyjnym) odgrywa ważną rolę. Audre Lorde przekonuje, że nasze milczenie umożliwia innym, by zabierali głos w naszej sprawie, by nas określali. Milczenie nie chroni też przed krzywdą. I choć zabieranie głosu jest

⁴⁷ G. Smalej, *Różowa owca wydziału. Rozmowa z Iwoną Demko*, „Nowa Orgia Myśli”, 17.12.2017, <http://nowaorgiamysli.pl/index.php/2017/12/17/rozowa-owca-wydzialu> (dostęp: 2.12.2022).

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ A. Derra, *Kobiety (w) filozofii. Tożsamość dyscypliny po interwencji feministycznej*, [w:] A. Derra, *Filozofia, nauka, feminizm. Wybór tekstów*, Toruń 2022, s. 28.

⁵⁰ J. Gawliczek, *Iwona Demko: nie mogę wyprzeć się waginy, bo stałam się profesorką [WYWIAD]*, „MORE”, 9.11.2022, <https://goingapp.pl/more/iwona-demko-nie-moge-wyprzec-sie-waginy-wywiad/> (dostęp: 2.12.2022).

„aktem obnażania siebie, a to zawsze wydaje się bardzo niebezpieczne”⁵¹, to wytwarza także widoczność, o której poetka mówi, że „sprawia [ona — dop. K.S.], że jesteśmy najbardziej narażone, [ale — dop. K.S.] jest jednocześnie źródłem naszej największej siły”⁵². „Uwidocznione” artystki mogą zaprezentować swoją opowieść, ich widoczność czyni ich praktyki i wyznawane przez nie wartości otwartymi na dyskusję — stają się polityczne, a ich żądania nabierają wymiaru performatywnego.

W swojej feministycznej praktyce badawczej Iwona Demko nie tylko wskazuje na osobistą perspektywę jako punkt wyjścia badań, stara się rozszczełnić ramy obiektywności (rozumianej jako dążenie do neutralności i zajmowania wymagowanej pozycji poza życiem społecznym), ale proponuje też autoetnograficzną analizę procesu badawczego i sposobów jego popularyzacji. Dla krakowskiej artystki istotne jest nie tylko samo pozyskiwanie, weryfikowanie i opracowywanie zebranych materiałów czy związana z nimi praca koncepcyjna, ale też to, w jaki sposób zdobyta i przetworzona przez nią wiedza zostanie zakomunikowana odbiorczynom i odbiorcom, jak będzie mogła być upowszechniona. Wiąże się to z często podejmowanymi przez Demko staraniami przekształcenia obrazu krakowskiej akademii jako instytucji artystycznej i edukacyjnej. Chce go nie tyle namalować od nowa, co umieścić na nim i odpowiednio oświetlić postaci kobiece. Robi to bardzo świadoma, że za dominującymi opowieściami czy obrazami stoją określone wartości, a te wpływają na codzienne funkcjonowanie kobiet i osób z doświadczeniem życia jako kobiety w akademii, ale i poza nią — w szerszej rozumianym świecie artystycznym i życiu społecznym. By przywołać jeszcze raz rozważania Aleksandry Derry: „Naukowe opowieści na temat świata kształtują konkretne sposoby rozumienia działania tego świata, ale także wytwarzają i stabilizują określone wartości, wyznaczają cele, definiują, kim jesteśmy. Znaczenia i wartości utrwalają się w formie materialnej w rzeczach, praktykach, narzędziach i instytucjach”⁵³.

Za sprawą działań edukacyjnych, do których obok konwencjonalnych zajęć akademickich można zaliczyć też chociażby przywołane tu audycje radiowe, Iwona Demko próbuje inaczej niż w dotychczasowych ujęciach osadzić społecznie historię swojej *alma mater*. Zaznaczając w niej obecność kobiet, pyta o strukturę akademii — o kulturę organizacji, sposoby zawiadywania nią, relacje pracownicze, koleżeńskie, władzy⁵⁴. I, co szczególnie istotne w kontekście analizowanych przeze mnie sposobów wytwarzania i cyrkulacji wiedzy: odkrywając i reinterpretując obecność kobiet na akademii, Demko prowokuje do stawiania pytań o wartości, jakie mogły do akademii, sztuki i edukacji wnosić kobiety. Zapytana o to,

⁵¹ A. Lorde, *Przekształcenie milczenia w język i działanie*, [w:] A. Lorde, *Siostra outsiderka. Eseje i przemówienia*, przeł. B. Szelewa, Warszawa 2015, s. 52.

⁵² *Ibidem*, s. 53.

⁵³ A. Derra, *Meandry biologii płci. Badania feministyczne poza podziałem na „sex” i „gender”*, [w:] A. Derra, *Filozofia, nauka, feminizm*, s. 111.

⁵⁴ W szczególności w książce *Wspominając Akademię*, t. 12.

jak postrzegana jest twórczość pierwszej studentki krakowskiej ASP, Zofii Baltarowicz-Dzielińskiej, mówi o obowiązującym nadal w kulturze zachodniej podziale na sferę prywatną i publiczną, gdzie to, co prywatne (i niejako przypisane kobietom) wartościuje się niżej. Artystka — jak Baltarowicz-Dzielińska — wnosząc do sztuki wartości zakorzenione w życiu prywatnym tworzy prace, które nie zyskują wielkiego poklasku w świecie przypisującym szczególną wagę (także aksjologiczną) życiu publicznemu. Demko apeluje o wzmocnienie w rzeczywistości społecznej znaczenia wartości takich jak „empatia, czułość, uwaga na relacje”⁵⁵.

W modelu uprawiania i dzielenia się wiedzą, który proponuje artystka, można dostrzec też niedopatrzienia czy pewne niezgrabności. Tryb, w jakim opowiada ona o swoich badaniach, może być potraktowany ambiwalentnie. Demko przyznaje się do zdobywania wiedzy metodologicznej bez opanowania teorii, swoje poszukiwania prowadzi czasem bez szczególnego przygotowania historycznego, a kiedy zatrzymuje się w miejscu, nie odnajdując dalszych tropów — sięga po porady wróżki⁵⁶. Gdy jednak opowiada o swojej pracy badawczej, zastanawia się nad tym, czego się do tej pory nauczyła i jak jej doświadczenia mogą być uznane za pożyteczne dla innych. Sięgając po „niekonwencjonalne” metody pracy naukowej, przyznaje, że działa jako artystka, traktując swoje „śledztwo” jako pewien eksperyment o walorze poznawczym. W tym kontekście osobisty ton narracji o badaniach zdaje się być szczególnie cenny: artystka jako badaczka jest samokrytyczna i refleksyjna, pokazuje także, w jaki sposób dochodzi do określonych przekonań na temat interesujących ją studentek.

Wydaje się ponadto, że jej praktykę można scharakteryzować jako formę *Art Based Research* — badań posługujących się sztuką: „Wyobraźnia, społeczność, wspólnotowe doświadczenie, jak również percepcyjna, emocjonalna, zmysłowa świadomość, wszystko to razem wzięte wnosi istotny wkład w estetyczny aspekt tego rodzaju badań. W badaniach posługujących się sztuką estetykę stwarza pomysłowość zawarta w praktykach życia codziennego”⁵⁷. Demko używa narzędzi sztuki, by opracowywać efekty swoich badań (na przykład w formie wystawy), ale sięga także po narzędzia współczesnej, uwrażliwionej na płęć humanistyki.

⁵⁵ Wypowiedź Iwony Demko: I. Demko, P. Bochenek, *Druga: Izabella Polakiewicz*, „Ile właściwie było wielkich artystek?”, odc. 5, Radio Kapitał, 10.12.2021, <https://radiokapital.pl/shows/ile-wlas-ciwie-bylo-wielkich-artystek/5-druga-izabella-polakiewicz/>, 4:16–4:22 (dostęp: 5.12.2022).

⁵⁶ Odwoływanie się do usług wróżek Demko tłumaczy z jednej strony popularnością seansów spirytystycznych w czasach, kiedy żyły pierwsze studentki krakowskiej ASP, z drugiej — jest to działanie mające prowokować środowisko akademickie, zmuszać je do analizowania swoich metod i narzędzi badawczych. Artystka w ten sposób chce także dowartościować intuicję jako istotną władzę poznawczą. Komentarz na podstawie korespondencji e-mailowej z artystką.

⁵⁷ S. Finley, *Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie*, przeł. M. Podgórski, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2009, s. 66.

Bliska zdaje się być w tych dążeniach postawie opisanej przez Annę Chromik jako usytuowanie macierzyńskie/opiekuńcze, które, jak pisze badaczka:

w połączeniu z praktyką określonego sposobu czytania tekstów kultury może wzbogacić naszą pracę naukową rozumianą jako głęboko etyczne działania na rzecz wspólnego dobra, wrażliwości na potrzeby słabszych oraz inkluzywności.

Dlatego nie wierzę w humanistykę polegającą wyłącznie na produkcji wiedzy przez profesorów-mistrzów, którym życie organizują profesorskie żony, przez naukowczynie, dla których konieczność pracy ze studentami jest przykrym obowiązkiem i ceną, jaką trzeba zapłacić za możliwość wykonywania „prawdziwej” pracy intelektualnej, przez akademików traktujących z wyższością pracownice obsługi czy pracowników administracyjnych uczelni. [...] Co więcej, jeśli sednem akademii jest relacyjność ze światem — co (idealistycznie) można opisać jako wysiłki zmierzające do rozumienia i „czucia” świata oraz wprowadzenia zmian, by był on lepszym miejscem do życia dla wszystkich osób ludzkich i nieludzkich — to definiowanie akademickości głównie przez pryzmat produkcji tekstów naukowych jest działaniem rażąco destrukcyjnym⁵⁸.

Iwona Demko nie tylko bada życie i twórczość zapomnianych studentek ASP, ale też, jako feministycznie zorientowana artystka i badaczka realizująca misję zmiany niesprawiedliwej rzeczywistości społecznej, dba o widoczność swoich rozpoznań, o cyrkulację tej wiedzy i jej dostępność. Odnajdując pierwsze studentki i wpisując je w historię krakowskiej akademii, a często również w szerszej rozpatrywaną historię praktyk artystycznych, Demko czerpie ze swojego doświadczenia akademickiego, artystycznego i dopiero kształtującego się doświadczenia badaczki archiwów. Traktując te badania jako praktykę interdyscyplinarną i swobodnie przecinającą domeny życia o różnym statusie (od najbardziej oficjalnej, przez intuicyjną, po zupełnie zwyczajną), ma okazję nie tylko wytwarzać nową wiedzę, ale i wytwarzać ją w nowy sposób, bliski poznaniu afektywnemu⁵⁹.

A rasp that transforms into action: In search of female artists, the visibility of women in the Academia, and sharing knowledge

Abstract

The article problematizes the artistic and archival activities of Iwona Demko, concerning the first female students of the Academy of Fine Arts in Kraków. Recognizing her position in the Academia as a woman, the artist is aware of the difficulties that her predecessors may have experienced when wanting to study art at a time when only men were allowed to enter the academy. Bringing back to history the figures of forgotten first female students, Demko poses questions about the place

⁵⁸ A. Chromik, *Alma mater — zapiski o akademickiej partyzantce matczynej*, [w:] *Macierz/Matrix*, red. A. Chromik, N. Giemza, K. Bojarska, współp. M. Topolski, Kraków 2022, s. 104. Dziękuję Magdalenie Furmaniuk za zwrócenie mi uwagi na tę pozycję.

⁵⁹ Zob. L. Nader, *Afektywna historia sztuki*, „Teksty Drugie” 2014, nr 1, s. 14–40.

of women in the history of art, the ways of constructing this discourse, but also about the image of the academy as an educational institution. While looking at these activities, I try to consider the ways of producing and sharing knowledge initiated by the artist.

Keywords: Iwona Demko, first female students of the Academy of Fine Arts in Krakow, affective dissonance, feminism, knowledge

Bibliografia

- Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie*, Culture.pl, <https://culture.pl/pl/miejsce/akademia-sztuk-pieknych-im-jana-matejki-w-krakowie>.
- Alternatywne [sic!] „Wiadomości ASP” z okazji jubileuszu 100-lecia kobiet w Akademii*, Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie 1818, 15.11.2018, <https://www.asp.krakow.pl/aktualnosci/alternatywne-qwiadomosci-aspq-z-okazji-jubileuszu-100-lecia-kobiet-w-akademii>.
- Bargetz B., Sanos S., *Feminist matters, critique and the future of the political*, „Feminist Theory” 21, 2020, nr 4, s. 501–516.
- Budgeon S., *Making feminist claims in the post-truth era: The authority of personal experience*, „Feminist Theory” 22, 2021, nr 2, s. 248–267.
- Chadwick W., *Kobiety, sztuka i społeczeństwo*, przeł. E. Hornowska, Poznań 2015.
- Chromik A., *Alma mater — zapiski o akademickiej partyzantce matczynej*, [w:] *Macierz/Matrix*, red. A. Chromik, N. Giemza, K. Bojarska, współp. M. Topolski, Kraków 2022, s. 85–106.
- Demko I., *Alternatywne „Wiadomości ASP”* [referat konferencyjny], Dlaczego nie było wielkich artystek? Historia sztuki w Polsce pięćdziesiąt lat od publikacji słynnego eseju Lindy Nochlin, Kraków, 25–26.11.2021, <https://www.facebook.com/events/instytut-sztuki-pan/dlaczego-nie-by%C5%82o-wielkich-artystek-konferencja/175618134695672/>, 4:10–27:42.
- Demko I., *Ile właściwie było wielkich artystek?* [opis wystawy], 23.11.2021–11.12.2021, kurator: P. Bochenek, mia Art Gallery we Wrocławiu, <https://miaartgallery.com/pl/exhibition/iwona-demko-ile-waciwie-byo-wielkich-artystek>.
- Demko I., *Wstęp. Jak to się stało, że się udało?*, [w:] *Rok Kobiet z ASP. Jubileusz 100-letniej obecności kobiet w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych*, red. I. Demko, A. Marecka, Kraków 2021, s. 11–23, https://www.asp.krakow.pl/images/aktualnosci/2021/Dokumenty/Rok_Kobiet.pdf.
- Demko I., *Zofia Baltarowicz-Dzielińska. Pierwsza studentka na Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie*, „Wiadomości ASP” 2017, nr 79, s. 112–113.
- Demko I., Bochenek P., *Druga: Izabella Polakiewicz*, „Ile właściwie było wielkich artystek?”, odc. 5, Radio Kapitał, 10.12.2021, <https://radiokapital.pl/shows/ile-wlasciwie-bylo-wielkich-artystek/5-druga-izabella-polakiewicz/>.
- Demko I., Bochenek P., *Helena Loria i Irena Borzęcka*, „Ile właściwie było wielkich artystek?”, odc. 7, Radio Kapitał, 7.01.2022, <https://radiokapital.pl/shows/ile-wlasciwie-bylo-wielkich-artystek/7-helena-loria-i-irena-borzeczka/>.
- Demko I., Bochenek P., *Janina Narzymska*, „Ile właściwie było wielkich artystek?”, odc. 18, Radio Kapitał, 10.06.2022, <https://radiokapital.pl/shows/ile-wlasciwie-bylo-wielkich-artystek/18-janina-narzymska/>.
- Demko I., Bochenek P., *Maria Baszkircew i Linda Nochlin*, „Ile właściwie było wielkich artystek?”, odc. 1, Radio Kapitał, 15.10.2021, <https://radiokapital.pl/shows/ile-wlasciwie-bylo-wielkich-artystek/1-maria-baszkircew-i-linda-nochlin/>.
- Derra A., *Kobiety (w) filozofii. Status dyscypliny po interwencji feministycznej*, [w:] A. Derra, *Filozofia, nauka, feminizm. Wybór tekstów*, Toruń 2022, s. 17–33.

- Derra A., *Meandry biologii płci. Badania feministyczne poza podziałem na „sex” i „gender”*, [w:] A. Derra, *Filozofia, nauka, feminizm. Wybór tekstów*, Toruń 2022, s. 91–113.
- Finley S., *Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie*, przeł. M. Podgórski, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2009, s. 57–79.
- Frydrysiak S., Sikorska K., *Płeć, sprawczość, siostrzeństwo: dwie wizje „Solidarności” kobiet w dokumentach filmowych. Analiza feministyczna*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2022, nr 4, s. 599–620, <https://doi.org/10.4467/20843860PK.22.040.17094>.
- Gawliczek J., *Iwona Demko: nie mogę wyprzeć się waginy, bo stałam się profesorką [WYWIAD]*, „MORE”, 9.11.2022, <https://goingapp.pl/more/iwona-demko-nie-moge-wyprzec-sie-waginy-wywiad/>.
- Graff A., Korolczuk E., *Kto się boi gender? Prawica, populizm i feministyczne strategie oporu*, przeł. M. Sutowski, Warszawa 2022.
- Hemmings C., *Affective solidarity: Feminist reflexivity and political transformation*, „Feminist Theory” 13, 2012, nr 2, s. 147–161.
- Hemmings C., *Telling feminist stories*, „Feminist Theory” 6, 2005, nr 2, s. 115–139.
- Hirsch M., *Criticizing feminist criticism (Jane Gallop, Marianne Hirsch, Nancy K. Miller)*, [w:] *Conflicts in Feminism*, red. M. Hirsch, E. Fox Keller, New York-London 1990, s. 349–369.
- Johnson C., *Responsibility, affective solidarity and transnational maternal feminism*, „Feminist Theory” 21, 2020, nr 2, s. 175–198.
- Kuźma-Markowska S., *Herstory (herstoria)*, [w:] *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, red. M. Rudaś-Grodzka et al., Warszawa 2014, s. 179–182.
- Legeżyńska A., *Wystarczy mocno i wytrwale zastanawiać się nad jednym życiem... Biografistyka jako hermeneutyczne wyzwanie*, „Teksty Drugie” 2019, nr 1, s. 13–27.
- Lorde A., *Przekształcenie milczenia w język i działanie*, [w:] A. Lorde, *Siostra outsiderka. Eseje i przemówienia*, przeł. B. Szelewa, Warszawa 2015, s. 51–54.
- Marne szanse na awanse? Raport z badania na temat obecności kobiet na uczelniach artystycznych w Polsce*, oprac. A. Gromada, D. Budacz, J. Kawalerowicz, A. Walewska, Warszawa 2015, <https://duszan.com/kozyra/Marne%20szanse%20na%20awanse%20RAPORT.pdf>.
- Nader L., *Afektywna historia sztuki*, „Teksty Drugie” 2014, nr 1, s. 14–40.
- Nochlin L., *Dlaczego nie było wielkich artystek?*, przeł. B. Limanowska, „Ośka” 1999, nr 3, s. 52–56.
- Nochlin L., *Starting from scratch: The beginnings of feminist art history*, [w:] *Women Artists: The Linda Nochlin Reader*, red. M. Reilly, London 2015, s. 188–199.
- Program Jubileuszu 200-lecia Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie*, Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie 1818, 14.02.2018, <https://www.asp.krakow.pl/aktualnosci/program-jubileuszu-200-lecia-akademii-sztuk-pieknych-im-jana-matejki-w-krakowie>.
- Sikorska K., *Sztuka feministyczna i sztuka feministyczna — o dwóch strategiach artystycznych. Kilka uwag*, [w:] *Polki, patriotki rebeliantki*, red. I. Kowalczyk, Poznań 2018, s. 86–101.
- Smalej G., *Różowa owca wydziału. Rozmowa z Iwoną Demko*, „Nowa Orgia Myśli”, 17.12.2017, <http://nowaorgiamysli.pl/index.php/2017/12/17/rozowa-owca-wydzialu/>.
- Sosnowska J.M., *Linda Nochlin – feminizm, realizm i polska historia sztuki*, „Rocznik Historii Sztuki” 67, 2022, s. 135–143.
- Sulej K., *Iwona Demko*, [w:] K. Sulej, *Ciałaczki. Kobiety, które wcielają feminizm*, Kraków 2022, s. 99–123.
- Szopa K., *Gniew — wokół feministycznej krytyki kreatywności*, „Czas Kultury” 2019, nr 1, s. 94–101.
- Tabisz S., *Słowo od rektora... Dotyk Wolności. Wystawa zorganizowana z okazji jubileuszu 200-lecia Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie oraz 100-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości*, Towarzystwo Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie, 14.08.2018, <http://palac-sztuki.krakow.pl/dotyk-wolnosciwystawa-zorganizowana-z-okazjijubileuszu-200-lecia-akademii-sztuk-pieknych-w-krakowieoraz-100-lecia-odzyskania-przez-polske-niepodleglosci/>.

Wspominając Akademię, t. 1. *Napisane, wybrane, okazane. 1818–1920*, red. J. Dembosz, Kraków 2018.

Wspominając Akademię, t. 12. *Wysłuchane, zapisane, okazane. Kobiety: 1950–2021*, red. J. Dembosz, I. Demko, Kraków 2021.

* * *

Karolina Sikorska — kulturoznawczyni, badaczka praktyk artystycznych, czasem kuratorka; adiunktka w Instytucie Nauk o Kulturze Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, mama Rysia. Autorka książki „*Kobiece*” *gatunki telewizyjne. Geneza i kulturowe przeobrażenia* (2018). Jej zainteresowania badawcze dotyczą: kultury wizualnej, feminizmu, pisarstwa autobiograficznego, metodologii badań jakościowych.

Upowszechnianie nauki i polityki kulturalne

Iłona Iłowiecka-Tańska

ORCID: 0000-0002-7048-099X

Centrum Nauki Kopernik

Wędrówka przez las zjawisk. Centrum nauki jako projekt zmiany kulturowej*

Abstrakt: Niniejszy artykuł poświęcony jest centrum nauki jako instytucji pośredniego wychowania. Koncepcje wystaw i ekspozycji Exploratorium — centrum nauki założonego w 1969 roku w San Francisco przez Franka Oppenheimera — przedstawione zostają jako inspiracja, która przyświecała utworzeniu warszawskiego Centrum Nauki Kopernik. Powstanie Kopernika zostaje osadzone w historycznym i kulturowym kontekście zmian dotyczących zarówno paradygmatu muzeów, jak i w szerszej perspektywie przekształcania się kulturowego wyobrażenia edukacji. Opis pedagogicznych założeń ekspozycji i wystaw ma na celu rekonstrukcję nowego paradygmatu relacji między zwiedzającym a instytucją wystawienniczą, jaką jest centrum nauki. Kluczowa kwestia dotyczy modelowanej przez Kopernika relacji między społeczeństwem a nauką. Wprowadzona do społecznej praktyki edukacyjnej (upowszechniania kultury, w szczególności nauki) nowa instytucja ma w tym zamiśle uruchamiać nowe myślenie w skali ogólnospołecznej i prowadzić do zmiany społeczno-kulturowej.

Słowa kluczowe: centrum nauki, wystawiennictwo, ekspozycje, popularyzacja nauki, antropologia edukacji

Wstęp, czyli dawno temu w Ameryce

Frank Oppenheimer mawiał o sobie, że jest wujem bomby atomowej¹. Jej „ojcem” był jego starszy brat, Robert — amerykański fizyk, profesor na Uniwersytecie Kalifornijskim w Berkeley. Obaj bracia Oppenheimerowie pełnili kluczowe

* Niniejszy artykuł jest fragmentem przygotowywanej książki dotyczącej roli centrum nauki w przekształcaniu się kulturowego wyobrażenia nauki i uczenia się. Niektóre z podejmowanych w nim wątków były już poruszane przez autorkę zarówno na gruncie naukowym, jak i publicystycznym, tu jednak ulegają znacznemu rozwinięciu, zob. Iłowiecka-Tańska, *O roli nauki i powinnościach naukowców*, [w:] *Sploty kultury*, red. N. Dołowy-Rybińska, A. Gronowska, A. Karpowicz, I. Piotrowski, P. Rodak, Warszawa 2010, s. 366–376 oraz I. Iłowiecka-Tańska, *Rewolucja kopernikańska, czyli Max Weber na YouTube!*, „Liberté!”, 5.11.2012, <https://liberte.pl/rewolucja-kopernikanska-czyli-max-weber-na-youtube> (dostęp: 15.01.2021).

role w projekcie Manhattan, zrealizowanym w czasie II wojny światowej przedsięwzięciu, które miało na celu budowę broni atomowej. Jak wiadomo, cel ten został osiągnięty: udana detonacja pierwszej na świecie bomby atomowej miała miejsce 16 lipca 1945 roku w ramach eksperymentu Trinity. Dwa lata później (w lipcu 1947) roku na łamach „Washington Times Herald” ukazała się publikacja dotycząca zaangażowania Franka i jego żony w działalność partii komunistycznej w latach trzydziestych. „Wuj” bomby atomowej został z tego powodu zmuszony do rezygnacji z posady wykładowcy na Uniwersytecie Minnesoty. Przez dziesięć lat zajmował się wraz z żoną hodowlą bydła na farmie w Colorado. Jednocześnie uzyskał — nie bez trudu — zgodę na prowadzenie lekcji fizyki w lokalnej szkole średniej. Sukcesy jego uczniów w konkursach przedmiotowych sprawiły, że po kilku latach otrzymał propozycję prowadzenia zajęć z dydaktyki fizyki na Uniwersytecie Colorado. Dzięki grantowi amerykańskiej Narodowej Fundacji Nauki (National Science Foundation) na realizację „biblioteki eksperymentów”, czyli opracowanie pomocy dydaktycznych z fizyki, Oppenheimer stworzył ich około stu. Umożliwiały one nauczanie fizyki metodą eksperymentu. W magazynach Uniwersytetu nie zachowała się do dziś żadna z nich. A szkoda, bo właśnie one byłyby materialnymi ilustracjami narodzin pomysłu, który Oppenheimer zrealizował kilka lat później — otwartego w 1969 roku w San Francisco Exploratorium: muzeum sztuki, nauki i ludzkiej percepcji. Oppenheimer umieścił na wystawach ekspozyty inspirowane pomocami naukowymi z gabinetów fizyki i aparaturą z uniwersyteckich pracowni. Muzeum miało być „dostępnym laboratorium”: przestrzenią eksperymentowania otwartą dla każdego², miejscem, w którym zwiedzający, bawiąc się interaktywnymi ekspozycjami, samodzielnie dokonują odkryć i obserwują zjawiska przyrodnicze, które kiedyś zainspirowały naukowców³.

Formuła ta w zamyśle Oppenheimera miała zmieniać stosunek Amerykanów do nauki w czasie zimnej wojny. Miała, w największym skrócie, pozbawiać ich lęku, z jednej strony pokazując piękno nauki, z drugiej — metody, jakimi naukowcy dochodzą do swych odkryć. „Zjawiska podstawowe dla nauki, które stały się surowym materiałem ludzkiej inwencji, nie są łatwo dostępne w bezpośredniej i samodzielnej obserwacji. Mimo że, jako część przyrody, są dla pewnej części naszego społeczeństwa tak piękne i intrygujące jak motyl czy kwiat”, pisał na łamach „Curatora” Oppenheimer. I dalej: „Mamy do czynienia z rosnącą potrzebą

¹ Zob. K.C. Cole, *Something Incredibly Wonderful Happens: Frank Oppenheimer and the World He Made Up*, Boston 2009.

² Zob. F. Oppenheimer, *Museums, teaching and learning*, 1981 [referat przygotowany na spotkanie American Association for the Advancement of Science w Toronto w 1981 r., tekst niepublikowany], https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual/pluginfile.php/30925/mod_folder/content/0/Artigos_Exploratum/Museums%2C_Teaching_and_Learning.pdf?forcedownload=1 [transkrypcja, b.p.].

³ F. Oppenheimer, *A rationale for a science museum*, „Curator: The Museum Journal” 11, 1968, nr 3, s. 206. Jeśli nie zaznaczono inaczej, wszystkie przekłady cytatów z języka angielskiego są mojego (I.I.-T.) autorstwa.

istnienia środowiska, w którym ludzie mogliby zaznajomić się ze szczegółami nauki i technologii i w którym mogliby zacząć je rozumieć dzięki kontroli i podglądaniu tego, jak działa aparatura i sprzęt laboratoryjny. Takie miejsce może rozbudzić ich uśpioną ciekawość i dać przynajmniej częściowe odpowiedzi⁴ — uzasadniał ideę nowego muzeum. A odpowiedzi te, dodawał, są konieczne w świecie, w którym rozszerza się rozdzźwięk między poziomem stosowanych na co dzień technologii i wpływem nauki na życie społeczne a wiedzą członków tych społeczeństw o tym, w jaki sposób powstają i co umożliwia ich działanie. Kluczowa zmiana w koncepcji nowego muzeum dotyczyła nie tyle eksponatów, co (przede wszystkim) koncepcji zwiedzania. Wystawy Exploratorium miały być jak las, przez który wędruje się własnym szlakiem, i w którym zwiedzającego otaczają zjawiska. W koncepcji tej zwiedzanie jest więc „czymś więcej niż przyjemnością. Buduje doświadczenie i intuicję, na których mogą znajdować oparcie inne okazje do uczenia się. Może ona rozbudzać ciekawość i, w szerszym znaczeniu, pomóc ludziom określić dokąd zmierzają i gdzie chcą postawić swój dom”⁵. Model ten, czterdzieści lat po otwarciu centrum nauki w San Francisco, stał się bezpośrednią inspiracją dla placówki ulokowanej w zupełnie innym czasie i przestrzeni: otwartego w 2010 roku na Powiślu warszawskiego Centrum Nauki Kopernik. Co w Oppenheimerowskiej koncepcji muzeum i zwiedzania skłoniło założycieli Kopernika do budowy podobnego obiektu w Warszawie?

W niniejszym artykule opisuję centrum nauki jako instytucję pośredniego wychowania. Przywołuję w nim koncepcje wystaw i eksponatów Exploratorium jako wzoru, który towarzyszył powstaniu warszawskiego Centrum Nauki Kopernik. Opis wyłaniającej się z dokumentów i świadectw samowiedzy koncepcji zwiedzającego i zwiedzania, roli eksponatów i wystaw ma na celu rekonstrukcję nowego paradygmatu relacji nie tylko między zwiedzającym a instytucją wystawienniczą, jaką jest centrum nauki. Kluczowa kwestia dotyczy modelowanej przez koncepcję wystaw relacji między społeczeństwem a nauką. Temu zagadnieniu poświęcony jest zasadniczo niniejszy artykuł.

Centrum Nauki Kopernik: kiedy możliwe jest powstanie nowego muzeum

W 2005 roku, czyli rok po wejściu Polski do Unii Europejskiej, rosły aspiracje modernizacyjne Polaków⁶. Otwarcie granic i perspektywy umiędzynarodo-

⁴ *Ibidem*.

⁵ F. Oppenheimer, *Exhibit conception and design*, 1980 [referat wygłoszony podczas posiedzenia Międzynarodowej Komisji ds. Centrów Nauki w Monterey w Meksyku w 1980 r., tekst niepublikowany], <http://www.exo.net/frank/ecd/ecd.pdf> [transkrypcja, b.p.].

⁶ CBOS, *Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009*, BS/70/2009, oprac. B. Wciórka, Warszawa 2009.

wienia edukacji, ekspansja nowych technologii i tocząca się w tle debata o roli nauki i pozycji Polski w coraz bardziej globalnej, i coraz bardziej — przynajmniej w planach — stawiającej na innowacje gospodarce pobudzały ambicję i kreatywność Polaków. Szkoła wydawała się nie nadążać za tymi zmianami, a jej archaiczny program nauczania nie dawał odpowiedzi na pytania stawiane przez nową rzeczywistość. W coraz większym stopniu zdawały się jej też umykać współczesna nauka i dynamicznie rozwijające się technologie. Obowiązujący od 1999 roku trzystopniowy system kształcenia, a zatem otwarcie gimnazjów, nie wprowadził zasadniczych zmian w sposobie nauczania. W szkołach dominowały metody podawcze, technologie traktowane były jako ewentualne atrakcje, a doświadczenia i eksperymenty uczniowie poznawali, czytając ich opisy w podręcznikach. Choć dominujący model nauczania wydawał się coraz bardziej anachroniczny⁷ w stosunku do zachodzących wokół zmian, szkoła pozostawała w zasadzie niezmienna⁸. Co więcej, w szkołach nie działały wyposażane w latach pięćdziesiątych, sześćdziesiątych i siedemdziesiątych pracownie tematyczne. Muzeum Techniki w Pałacu Kultury lata świetności miało już za sobą. Tłumy na Piknikach Naukowych Polskiego Radia dowodziły jednak, że istnieje przestrzeń, którą mogłaby wypełnić nowa instytucja.

W tym grubą kreską naszkicowanym kontekście 1 czerwca 2005 roku został podpisany dokument założycielski dotyczący budowy w Warszawie Centrum Nauki Kopernik. Wśród jego sygnatariuszy znaleźli się prezydent miasta stołecznego Warszawy, minister nauki i informatyzacji oraz minister edukacji narodowej i sportu. Dokument utrzymany jest w poetyce umowy: osadzony w teraźniejszości język nie chwyta projektowanej przyszłości:

Intencją Miasta jest utworzenie w Warszawie nowatorskiej placówki upowszechniającej warszawski, krajowy i zagraniczny dorobek kulturowy i naukowy; stworzenie dla uczniów i studentów Warszawy placówki edukacyjnej, uzupełniającej rolę szkół w zakresie edukacji przyrodniczej, ścisłej, humanistycznej i kulturalnej [...]. Intencją Ministra Edukacji jest: powołanie placówki nowego typu, specjalizującej się w interaktywnej edukacji kulturalnej i naukowej, obejmującej nauki ścisłe, przyrodnicze i humanistyczne, uzupełnianie roli szkoły w zakresie edukacji przyrodniczej, ścisłej i humanistycznej [...]. Intencją Ministra Nauki jest: utworzenie nowoczesnej instytucji, której zadaniem będzie upowszechnianie współczesnej wiedzy naukowej, umożliwienie szerokim kręgom odbiorców zrozumienie natury otaczających zjawisk i procesów przy pomocy naukowych narzędzi, wyjaśnienie, jak ludzka wiedza może być wykorzystywana dla rozwoju społeczeństwa [...]. Organizatorzy uznali, iż najwłaściwszą formą realizacji tego zadania będzie utworzenie wspólnej instytucji kultury z siedzibą w Warszawie⁹.

⁷ Por. A. Ćwikliński, *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005.

⁸ Por. A. Paciorek, *Siedem pól zmian*, [w:] *Cztery reformy. Od koncepcji do realizacji*, red. L. Kolarska-Bobińska, Warszawa 2000, s. 207 n.

⁹ *Umowa o utworzeniu wspólnej instytucji kultury pn. Centrum Nauki Kopernik, zawarta dnia 1 czerwca 2005 r. w Warszawie, pomiędzy Miastem Stołecznym Warszawa a Skarbem Państwa*, Kopernik.org, 19.03.2007, <https://www.kopernik.org.pl/sites/default/files/2020-07/Umowa%20o%20utworzeniu%20wspolnej%20instytucji%20kultury%20pn.%20CNK.pdf> (dostęp: 15.01.2021).

Budowę i otwarcie Centrum Nauki Kopernik traktuję w tym tekście jako udzieloną na początku lat dwutysięcznych XXI wieku próbę odpowiedzi na kryzys w edukacji i, związany z nim pośrednio, kryzys społecznej roli nauki. Z tej perspektywy program Kopernika jest opowieścią o tym, jaką edukację i jakie relacje między społeczeństwem a nauką chciano zbudować, otwierając z rozmachem centrum nauki. Koncepcje wystaw, zaproponowany sposób zwiedzania, założenia programów edukacyjnych i formaty wydarzeń pokazujących naukę, to w tym ujęciu kulturowe artefakty. Ich analiza pozwala ostatecznie opowiedzieć o tym, czym miała stać się dla współczesnych Polaków nauka, a konkretnie — jakie społeczeństwo projektowano poprzez tę relację.

W niniejszym artykule posługuję się pojęciami typu, wzoru i modelu. W naukach społecznych nie posiadają one jednoznacznie ustalonych i jednolitych definicji. Używane są, często zamiennie, w analizach prawidłowości i regularności ludzkich zachowań. Odwołuję się do tych pojęć, bo odpowiadają one celom i potrzebom prowadzonych analiz i interpretacji¹⁰. Wzór, nazywany przez Floriana Znanieckiego typem ontologicznym¹¹ pozwala opisać praktykę. Powstaje jako uogólnienie regularności ludzkiego zachowania: zawiera te jego elementy, które są charakterystyczne i powtarzalne w sposobie funkcjonowania ludzi w pewnych sytuacjach. Wzór, na przykład pracy animatora na wystawach, pozwala odpowiedzieć na pytanie, jakie cechy łączą ludzi pełniących tę funkcję, i które z nich są charakterystyczne dla pełnionej roli. Wzorów tych może być zresztą więcej niż jeden: zazwyczaj można wyodrębnić co najmniej kilka, równoległe obecnych, zmieniających się i, jak zauważała Antonina Kłoskowska, często konkurujących¹². Przeciwnieństwem wzoru, który powstaje na podstawie obserwacji praktyki, jest typ. Typ jest konstrukcją wchodzącą w zakres teorii. Powstaje na skutek selekcji i nadania uniwersalnego znaczenia — i idealizacji — pewnym elementom badanej rzeczywistości. Wzory, które służą jako przykład i przedmiot odniesienia ocen oraz wyobrażeń społecznych, zyskują status modeli. W tej pracy status modelu ma muzeum Exploratorium z San Francisco. Nowym modelem instytucji kultury staje się też (w odbiorze społecznym) samo Centrum Nauki Kopernik, kiedy stworzone przez tę instytucję wzorce zaczynają służyć jako punkty odniesienia dla innych powstających placówek. Opisując Centrum jako nową instytucję, analizuję twór zakorzeniony w kontekście istniejących już i osadzonych w kulturze muzeów, wzorców edukacji i komunikacji naukowej, a także w szerszym kontekście aspiracji edukacyjnych i społecznych Polaków. Kulturoznawcza analiza założeń tego wzoru ma odpowiedzieć na dwa główne pytania. Jaka wizja relacji między społeczeństwem a nauką wyłania się z koncepcji powstającego muzeum? Jakimi środkami Centrum chce realizować to zamierzenie?

¹⁰ A. Kłoskowska, *Modele społeczne i kultura masowa*, [w:] A. Kłoskowska, *Z historii i socjologii kultury*, Warszawa 1969, s. 423.

¹¹ F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przeszłości*, Warszawa 2001, s. 264–267.

¹² A. Kłoskowska, *Modele społeczne i kultura masowa*, s. 423.

W proponowanym przeze mnie ujęciu budowa Centrum Nauki Kopernik jest projektem zmiany. W istocie jest to program wychowawczy: oddziaływanie CNK służyć ma nie tylko urzeczywistnieniu ideału intelektualnego, a zatem budowie określonych, bliskich relacji między społeczeństwem a nauką, ale i „zmodyfikowaniu [...] kompleksu zjawisk, ze społecznego punktu widzenia związanych z osobowością jednostki”¹³ — o czym piszę w dalszej części artykułu.

Muzeum jako instytucja pośredniego wychowania

Tradycyjne „czynniki wychowawcze”, które kształtują wzory zachowań społecznych, to rodzice (jako pierwotni znaczący inni), grupy rówieśników, nauczyciele, szkoła. Istnieją także podmioty określane jako instytucje pośredniego wychowania. Do grupy tej należą między innymi muzea¹⁴. Także one, równoległe z tradycyjnymi czynnikami, wpływają na kształtowanie się postaw, a zatem, jak napisałby Znaniecki, „urabiają” nowe typy wychowanków. W kontekście wzoru nowej instytucji edukacyjnej kluczowe pytania dotyczą zatem tego kto, przez kogo, w jaki sposób i w jakim celu jest „urabiany”. W świecie ludzkim fakty istnieją „w działaniu i doświadczeniu pewnych ludzi i posiadają te właściwości, które im owi działający ludzie nadają w swych czynnościach i doznaniach”¹⁵. Budynki, układ wystaw, ekspozycja, instrukcja i opis ekspozycji czy strój animatora są nieprzypadkowymi ucieleśnieniami pewnych założeń i dążeń. Współczynnik humanistyczny określa szczególne napięcie, jakie łączy normatywną narrację, która wprowadza i przedstawia model, konkretne rozstrzygnięcia, które mają model ten realizować, oraz finalną interpretacją ich obu przez obserwatorów i uczestników działań. Rekonstruowany ład centrum nauki pozwala umieścić dyskusję o symbolicznym przekazie muzeum w szerszej dyskusji dotyczącej roli „kompleksów wystawienniczych”¹⁶.

Czym zatem jest centrum nauki? Gdyby interpretować nazwę „centrum nauki” bezpośrednio i wprost, wskazywałaby ona na miejsce poświęcone (w ten czy inny sposób) nauce. Nie jest jednak jasne czy w miejscu tym należałoby naukę uprawiać, oglądać czy też jej doświadczać. W dokumentach założycielskich CNK czytamy, że „przedmiotem działania Centrum będzie upowszechnianie krajowych i światowych dokonań w zakresie kultury naukowej i technicznej, a w szczególności wy-

¹³ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 2001, s. 5.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*, s. 258.

¹⁶ Zob. T. Bennett, *Kompleks wystawienniczy*, przeł. M. Szubartowska, „Widok. Teorie i Praktyki Kultury Wizualnej” 2015, nr 10, <https://doi.org/10.36854/widok/2015.10.942> oraz D. Crimp, *On the museum's ruins*, [w:] *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, red. H. Foster, Washington 1985.

jaśnianie natury otaczających nas zjawisk i procesów przy pomocy interaktywnych urządzeń i zajęć”. Lista oczekiwań jest długa. Zakłada się, że planowane Centrum:

a) tworzy i udostępnia ekspozycje stałe i zmienne, składające się z interaktywnych urządzeń i ekspozatów, umożliwiających samodzielne przeprowadzanie obserwacji i doświadczeń; b) tworzy i udostępnia ekspozycje objazdowe, służące lokalnym społecznościom, a w szczególności szkołom podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym; c) tworzy specjalistyczną infrastrukturę multimedialną planetarium i przy jej wykorzystaniu prezentuje programy edukacyjne i poznawcze; d) organizuje popularnonaukowe pokazy oraz zajęcia laboratoryjne; e) inspiruje, organizuje lub współorganizuje spotkania, odczyty, wykłady, konferencje, szkolenia, pokazy, imprezy masowe oraz uroczystości o charakterze naukowym, artystycznym i kulturalnym; f) udostępnia innym placówkom kulturalnym przedmioty służące celom statutowym, zgodnie z obowiązującymi przepisami; g) inicjuje, wspiera i prowadzi projekty związane z zakresem swojej działalności; h) opracowuje, publikuje i rozpowszechnia wydawnictwa z zakresu swojej działalności¹⁷.

Opis projektowanych prac odzwierciedla zakres działań prowadzonych przez instytucje wywodzące się z amerykańskiej tradycji muzeów poświęconych naukom ścisłym¹⁸ i określanych mianem „centrów nauki” (ang. *science center*). Ich szczególną cechą jest interakcja zwiedzających z ekspozatami poświęconymi naukom przyrodniczym i ścisłym.

Zatrzymajmy się na chwilę przy kwestii komunikacji naukowej. Z perspektywy socjologii kultury „zakres i charakter wiedzy oczekiwanej i wymaganej bywa [...] rozmaity w zależności od roli członka grupy i od przedmiotu, którego ta wiedza dotyczy. W każdym społeczeństwie dzieci zostają stopniowo wprowadzane w zakres wiedzy grupowej, jakkolwiek sama wiedza i sposoby jej przekazywania ulegają, oczywiście, historycznym przeobrażeniom”¹⁹. Co i w jaki sposób ma być komunikowane?

Od odczytów i światowych wystaw do muzeum nauki

W Polsce o komunikacji naukowej mówi się używając dwóch terminów: popularyzacja i upowszechnianie. W wewnętrznej debacie osób zaangażowanych

¹⁷ Zob. *Umowa o utworzeniu wspólnej instytucji kultury*, załącznik nr 1. *Statut Instytucji kultury pod nazwą: Centrum Nauki Kopernik*, §4.

¹⁸ „Centrum nauki (oboczne nazwy: muzeum edukacyjne lub muzeum nauki) — instytucja promująca nowoczesną komunikację naukową. Jej celem jest między innymi rozbudzanie zainteresowania nauką w społeczeństwie, inicjowanie debaty na związane z nauką tematy, wspomaganie samodzielnego uczenia się oraz wspieranie systemu szkolnictwa”. *Centrum nauki*, [hasło w:] *Wikipedia* [PL], https://pl.wikipedia.org/wiki/Centrum_nauki (dostęp: 5.07.2023). Warto porównać tę definicję z angielskojęzyczną, w której nacisk położony jest na interaktywne ekspozycje i możliwość eksperymentowania, por. *Science museum*, [hasło w:] *Wikipedia* [EN], https://en.wikipedia.org/wiki/Science_museum#Science_centre (dostęp: 5.07.2023).

¹⁹ A. Kłosowska, *Modele społeczne i kultura masowa*, s. 264.

w ich realizację odróżnia się popularyzację, która polegać ma na uproszczeniu komunikatów dotyczących nauki od upowszechniania, czyli dzielenia się wiedzą. W praktyce oba terminy są jednak stosowane wymiennie, a ich zakresy w zasadzie pokrywają się. Mamy zatem konkurs „Popularyzator Nauki”, organizowany przez serwis PAP Nauka w Polsce, dla „osób, zespołów oraz instytucji, które w rzetelny i przystępny sposób opowiadają o nauce i zachęcają innych do odkrywania, jak działa świat”²⁰. Rada Upowszechniania Nauki Polskiej Akademii Nauk chce być platformą informacyjną i inicjującą aktywności upowszechniające naukę: „Pragniemy wspomagać działania tego typu przedstawicieli świata nauki w społeczeństwie, przedstawiając naukę i pracę naukową jako dziedziny ważne, twórcze, budujące społeczeństwo obywatelskie, tworzące most edukacyjny, zrozumiałe dla każdego”²¹. Polskie Towarzystwo Dziennikarzy Naukowych zajmowało się „popularyzacją nauki oraz rzetelnym dziennikarstwem naukowym”²². Ostateczny sens działalności — niezależnie od tego, jakim terminem określanej — polega na dzieleniu się wiedzą dotyczącą nauki i metodami powstawania wiedzy naukowej w sposób, który przekracza granice środowiska akademickich profesjonalistów.

Wykłady otwarte dla szerokiej publiczności, muzea nauki, przepisy na domowe eksperymenty, pokazy możliwości rozwoju technologicznego, jakie daje nauka, nie pojawiły się przecież w XXI czy nawet XX wieku²³. Inicjatywy na rzecz społecznej edukacji dotyczącej nauki rozpoczęły się znacznie wcześniej. Ich korzenie sięgają Oświecenia i następującego po nim, kształtującego się w XIX wieku, paradygmatu nowoczesności i postępu²⁴. Zwrot „popularyzator nauki” zarejestrowano po raz pierwszy w 1848 roku w Wielkiej Brytanii. Połowa wieku XIX to w ogóle czas „radosnego przebudzenia się społeczeństw ku wiedzy”, czyli poznania, którego podstawą miały być obserwacja, eksperyment i któremu służyć miały nowe narzędzia i metody badawcze²⁵. Ścisły związek, jaki łączył technikę i przemysł, przyczyniał się do swoistego kultu nauki także w naszej części Europy. Dyrektor gimnazjum realnego Karol Frankowski zaobserwował w sprawozdaniu z 1844 roku, że zauważalny wzrost liczby szkół realnych zakładanych

²⁰ *Popularyzator Nauki 2020 — rusza nowa edycja konkursu*, Nauka w Polsce, 31.08.2020, <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C83648%2Cpopularyzator-nauki-2020-rusza-nowa-edycja-konkursu.html> (dostęp: 15.01.2021).

²¹ Zob. M. Fikus, *Zakres działania*, Polska Akademia Nauk, http://www.run.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=542:zakres-dzialania&catid=56:ogolna&Itemid=131 (dostęp: 15.01.2021).

²² Zob. *Polskie Stowarzyszenie Dziennikarzy Naukowych „Naukowi”*, [hasło w:] *Wikipedia* [PL], https://pl.wikipedia.org/wiki/Polskie_Stowarzyszenie_Dziennikarzy_Naukowych_%E2%80%99Naukowi.pl%E2%80%9D (dostęp: 15.01.2021).

²³ Zagadnieniom poruszonym w tej części tekstu poświęciłam artykuł I. Iłowiecka-Tańska, *Revolucja kopernikańska, czyli Max Weber na YouTube!*.

²⁴ Zob. M. Litwinowicz-Drożdźiel, *Zmiana, której nie było. Trzy próby czytania Reymonta*, Warszawa 2019, s. 9–11, 164–165.

²⁵ R. Conniff, *Poszukiwacze gatunków. Bohaterowie, głupcy i szalony pościg, by zrozumieć życie na Ziemi*, Warszawa 2011, s. 323.

w tym okresie wywołała „Skłonność prawie namiętna wieku, ku polepszaniu bytu materialnego mass i indywiduów”²⁶. Zmieniający się status nauki i rozkwit jej popularyzacji w Królestwie Polskim szczegółowo opisuje Leszek Zasztowt²⁷. W danych przedstawianych w analizie historycznej zaskakiwać może aktualność stosowanych przed blisko dwustu laty narzędzi komunikacji: to czasopisma, broszury, odczyty i wykłady otwarte, pokazy, wystawy, ekspozycje. Z prac Zasztowta wynika, że upowszechnianiem nauki zajmowały się redakcje czasopism, firmy księgarskie, nieformalne grupy uczonych, pisarzy i działacze oświatowych.

Analiza dziewiętnastowiecznych czasopism popularnonaukowych ukazujących się w Królestwie Polskim opracowana przez Grażynę Wronę²⁸, obejmuje dziewiętnaście pozycji. Jedną z najbardziej znanych pozycji to ukazująca się przez jedenaście lat w Warszawie „Księga Świata. Wiadomości z dziedziny nauk przyrodzonych, historii krajów i ludów, żywoty znakomitych ludzi, podróże, opisy ciekawych miejscowości, wód słynniejszych, odkrycia i wynalazki, ważniejsze zajęcia przemysłowe, obrazy towarzyskie, statystyczne, ekonomiczne itp. z rycinami na stali, czarnymi i kolorowanymi, oraz drzeworytami”²⁹. Przytaczam ten tytuł w całości ze względu na umieszczoną w nim — jakże szeroką — tematyczną panoramę zainteresowań pisma. Wynikający z niego przekaz jest niemal identyczny z ideą późniejszych festiwali i pikników naukowych. Taką mianowicie, że każdy z wymiarów naszego życia podlega refleksji naukowej. Oczywiście — rozwój zainteresowania nauką jako elementem społecznego wychowania w dziewiętnastowiecznej Polsce należy umieszczać w szerszym kontekście nabierającej rozpędu w ówczesnej Europie rewolucji przemysłowej i wielkich wystaw światowych. Wystaw osiągnięć ludzkiego umysłu, „wielkich rynków wiedzy, technik i technologii, sztuki cudowności, ekspozycjami panoram i szczegółów”³⁰, organizowanych w Brukseli, Londynie, Paryżu i Wiedniu — ale także Warszawie i przede wszystkim we Lwowie³¹.

²⁶ K. Frankowski, *Sprawozdanie urzędowe dyrektora Gimnazjum Realnego Karola Frankowskiego z upłynionych trzech lat szkolnych, czytane na akcie publicznym dnia 26 czerwca 1844 roku*, „Biblioteka Warszawska” 3, 1844, s. 372, cyt. za: A. Kłoskowska, *Modele społeczne i kultura masowa*, s. 45.

²⁷ Zob. L. Zasztowt, *Popularyzacja nauki w Królestwie Polskim 1864–1905*, Wrocław 1989, s. 278.

²⁸ Zob. G. Wrona, *Polskie czasopisma popularnonaukowe w XIX wieku. Ewolucja formy i treści*, „Rocznik Historii Prasy Polskiej” 10, 2007, z. 2.

²⁹ Czasopismo ukazywało się w Warszawie w latach 1851–1863 nakładem Samuela Henryka Merzbacha.

³⁰ M. Litwinowicz-Drożdźiel, *Wstęp. Ekspozycje nowoczesności, czyli wystawy w centrum uwagi*, [w:] *Ekspozycje nowoczesności*, red. M. Litwinowicz-Drożdźiel, I. Kurz, P. Rodak, Warszawa 2017, s. 18.

³¹ O skali tych przedsięwzięć wiele mówią dane dotyczące zwiedzających. Jak pisze Tony Bennett „32 miliony osób wzięły udział w Wystawie Paryskiej w 1889 roku; 275 milionów udało się do Chicago w 1893 r. na Wystawę Kolumbijską; w 1933–1934 — blisko 49 milionów roku na wystawę Century of Progress; Empire Exhibition w Glasgow w 1938 roku przyciągnęła 12 milionów

Pierwsze — i do dziś jedno z najbardziej rozpoznawanych na świecie — Muzeum Nauki (Science Museum) w Londynie zostało sfinansowane z przychodów, jakie przyniosła wystawa zorganizowana w 1851 roku. Instytucja miała za zadanie utrwaląc edukacyjny przekaz dotyczący korzyści z postępu i roli, jaką w rozwoju odgrywa przemysł i wspierające jego rozkwit technologie. Pierwsze wystawy placówki otwartej w 1857 roku poświęcone były zatem technice i sztuce oraz prezentowały mniejsze kolekcje dotyczące nauki. Osobną galerię poświęcono wynalazkom, a funkcję jej głównego kuratora pełnił ówczesny szef brytyjskiego urzędu patentowego³². W Polsce pierwsza instytucja o podobnym charakterze powstała niespełna dwadzieścia lat później, w 1875 roku. Było to, inspirowane wystawami, Muzeum Przemysłu i Rolnictwa w Warszawie³³, do którego historii bezpośrednio nawiązało otwarte w 1952 roku Narodowe Muzeum Techniki w Pałacu Kultury i Nauki. Mechanizm ten funkcjonował także później, w następnych stuleciach. Centrum Nauki w Nowym Jorku (New York Hall of Science) powstało w przestrzeni po targach, w jakie zmieniły się z czasem wystawy, w 1964 roku.

Tony Bennett podsumował znaczenie wielkich wystaw z perspektywy rozwoju ekspozycji muzealnych pisząc o dwóch kluczowych aspektach ich oddziaływania na zmiany w koncepcji muzealnictwa. Pierwsza to rozwój form wystawienniczych. Wystawa londyńska z 1851 roku „pogodziła wszystkie dyscypliny i techniki ekspozycji zrodzone z wcześniejszych tradycji muzeów, panoram, wystaw Mechanics’ Institute, galerii sztuki i pasaży. Dokonała w ten sposób ich translacji na formy wystawiennicze, które wywarły głęboki i trwały wpływ na późniejszy rozwój muzeów³⁴, galerii sztuki, wystaw i sklepów”³⁵. Otwarcie pod auspicjami ministerstwa edukacji South Kensington Museum (a zatem obecnego Muzeum Nauki) w 1857 roku miało zarazem, jak pisze Bennett, „oficjalnie służyć szerokiej i jednorodnej publiczności. Godziny otwarcia i zasady wstępu zaplanowano

zwiedzających; ponad 27 milionów wzięło udział w Empire Exhibition w Wembley w 1924–1925”. T. Bennett, *Kompleks wystawienniczy*.

³² Zob. *A brief history of the Science Museum*, Science Museum, 1.10.2015, <https://www.sciencemuseum.org.uk/sites/default/files/2017-10/science-museum-history.pdf> (dostęp: 1.12.2020).

³³ J. Aleksandrowicz, *Encyklopedia rolnicza wydawana staraniem i nakładem Muzeum Przemysłu i Rolnictwa w Warszawie*, t. 1. *Absorbcyja – Chirurgia*, Warszawa 1890.

³⁴ Dorota Folga-Januszewska pisze o swoistej eksplozji muzeów następująco: „W Europie XIX w. »Gorączka muzeów« stała się zjawiskiem powszechnym. Po połowie tego stulecia dotarła ona poza stary kontynent: w 1857 r. otwarte zostało pierwsze muzeum w Egipcie, a w 1869 Metropolitan Museum w Nowym Jorku — wielkie muzeum amerykańskie. Był to okres tworzenia instytucji muzealnych w ścisłym powiązaniu z tkanką miast i centrów intelektualnych. Muzea powoli dołączały do »miejsc kultu« — obiektów zainteresowania podróżników, i przyczyniały się do wzbudzenia pierwszej fali masowej turystyki. W końcu XIX w. instytucje te osiągnęły tak ważną pozycję w społeczeństwie, że stały się głównym celem ruchów awangardowych XX wieku”. D. Folga-Januszewska, *Muzeologia, muzeografia, muzealnictwo*, „Muzealnictwo” 2006, nr 47, s. 11.

³⁵ T. Bennett, *Kompleks wystawienniczy*.

tak, by maksymalnie umożliwić zwiedzanie proletariatu³⁶. Muzeum, czytamy dalej, „okazało się dużym sukcesem, przyciągnąwszy od 1857 do 1883 roku 15 milionów zwiedzających, z czego ponad 6,5 miliona przychodziło wieczorami³⁷ — w porze najbardziej popularnej wśród ludzi pracujących³⁸”. Druga kwestia, podążając za myślą Bennetta, to uznanie muzeów za narzędzie powszechnej edukacji i związany z tym rozwój publiczności. Sukces Muzeum Nauki stał się, jak podsumowuje autor *Kompleksu wystawienniczego*, „punktem zwrotnym w rozwoju brytyjskiej [a później europejskiej — dop. I.I.-T.] polityki muzealnej, artykułując zasady nowoczesnego muzeum rozumianego jako instrument edukacji”. Model ten — w skali proporcjonalnej do różnic cywilizacyjnych — wprowadzono także w Polsce. W kontinuum wystaw wytwórczości w Królestwie Polskim między 1821 a 1929 rokiem Małgorzata Litwinowicz-Drożdźiel dostrzega opowieść o cywilizacyjnych zmaganiach, które w zbiorowym wysiłku, czy, jak to nazywano, „usiłowaniu”, łączą modernizacyjne wysiłki pokolenia Komisji Edukacji Narodowej i o wiek późniejszych pozytywistów³⁹. Ów wątek społecznej modernizacji przez edukację będzie pełnił istotną rolę także w programie komunikacji naukowej prowadzonej przez Centrum Nauki Kopernik.

W najbardziej dostępnym i popularnym internetowym źródle encyklopedycznym popularyzacja i upowszechnianie nauki opisywane są jako:

działania mające na celu uprzystępnienie wyników badań naukowych oraz przedstawienie problemów nauki szerokiej publiczności, podejmowane poza systemem szkolnictwa, jako jego uzupełnienie i wzbogacenie. Głównymi formami popularyzacji nauki są publikacje popularnonaukowe w postaci książek oraz publikacje i audycje w prasie, radiu, telewizji i w Internecie. Popularyzacji wiedzy służą też specjalne obiekty czy placówki, takie jak: centra nauki, planetaria, parki nauki. Niektóre placówki zajmują się popularyzacją nauki obok innych, podstawowych zadań — są to m.in.: muzea i skanseny, parki paleontologiczne, ogrody zoologiczne, ogrody botaniczne, biblioteki i placówki informacji naukowej. [...] Ważną rolę w działalności popularyzatorskiej odgrywają różnego rodzaju pozaszkolne konkursy, turnieje i olimpiady wiedzy, a także inne stałe, cykliczne lub okazjonalne imprezy, takie jak: festiwale nauki, pikniki naukowe czy działalność odczytowa (odczyty, wykłady, prelekcje)⁴⁰.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ O procesie budowy zaufania do publiczności z klas niższych wiele mówi wystąpienie pierwszego dyrektora muzeum Henry’ego Cole’a, który, jak czytamy u Bennetta, „w 1860 roku [oznajmił — dop. I.I.-T.] komitetowi Izby Gmin, że tylko jedna osoba została wyproszona ze względu na to, że nie była w stanie iść prosto, stwierdził również, że sprzedaż alkoholu w bufetach wynosiła średnio »dwie i pół kropli wina, czternaście piętynastych kropli brandy oraz dziesięć i pół kropli butelkowanego piwa na głowę«. W miarę jak przybywało dowodów na zdyscyplinowanie świeżo powiększonej publiczności muzealnej, nawet British Museum ustąpiło i w 1883 roku rozpoczęto program elektryfikacji muzeum, aby umożliwić wieczorne zwiedzanie”. Cyt. za: *ibidem*. Autor relacjonuje tę historię za R.D. Altick, *The Shows of London*, Cambridge 1978, s. 500.

³⁸ T. Bennett, *Kompleks wystawienniczy*.

³⁹ M. Litwinowicz-Drożdźiel, *Zmiana, której nie było*, s. 20.

⁴⁰ *Popularyzacja nauki*, [hasło w:] Wikipedia [PL], https://pl.wikipedia.org/wiki/Popularyzacja_nauki (dostęp: 1.12.2020).

Tyle popularne definicje. Na czym jednak polega istota tych procesów i w jakiej problematyce nas lokuje?

Peter Burke, autor *Spolecznej historii wiedzy*, pisze o upowszechnianiu nauki jako procesie dyfuzji, który może posłużyć jako rozwiązanie problemu „wiedzy rozproszonej”, leżącej poza zasięgiem osób lub instytucji⁴¹. Historycznie służyła ona „gwałtownemu postępowi i emanacji nauki i obywatelskości” i „szerszemu rozprzestrzenieniu użytecznej wiedzy”. Burke dostrzega jednak organiczną „śliskość” konceptu popularyzacji i sprowadza ją do trzech kwestii.

Po pierwsze: należy ustalić definicję odbiorców. W oczach specjalisty, zauważa Burke, każde mówienie czy pisanie dla niespecjalisty to rodzaj popularyzacji. Problem polega na tym, że „niespecjaliści” nie są grupą kulturowo jednorodną. Binarny model „elity” i „ludu” jest zbyt prosty, gdy uwzględnić, że do tej grupy zaliczają się zarówno naukowcy — przedstawiciele innych dziedzin czy dyscyplin, jak i tak zwany laikat, czyli „ogół społeczeństwa”. Ideału „nauki dla wszystkich” nie sposób wcielić w życie traktując każdego tak samo. Popularyzacja zawsze oznacza świadomy (lub nieświadomy) wybór, co w pewnym sensie przeczy założycielskiej idei dostępności. Należy przy tym pamiętać, że komunikowanie wiedzy to nie, jak wdzięcznie określa to brytyjski uczyony, proces „transportowania wiedzy jak ziemniaków na przenośniku taśmowym”⁴². Rozróżnienie aktywnego komunikatora i pasywnego odbiorcy jest zbyt ostre: ich role są bardziej złożone. Po jednej stronie, pisze Burke, mamy mediatorów, portierów i „epistemicznych pośredników”, którzy filtrują zgromadzoną wiedzę naukową. Rolę tę pełnić mają ludzie, którzy budują mosty między dziedzinami i społecznościami, którzy pragną kontrolować zakres i skalę upowszechniania, i którzy aktywnie promują upowszechnianie. Po drugiej — odbiorców ich działań. Odbiorcy ci są w projektowanej przez muzea strukturze relacji pasywnymi odbiorcami nadawanych przez pośredników przekazów. Proces społecznej absorpcji wiedzy jest jednak dynamiczny i aktywny: ludzie i grupy wybierają i filtrują doświadczenia i informacje stosując własne kryteria odbioru.

Druga z poruszanych przez Burke’a kwestii dotyczy w związku z tym statusu popularyzowanej wiedzy. Użyteczniej jest myśleć, pisze historyk, o popularyzacji jako krążeniu wiedzy i ciągłym dialogu, którego istotą są negocjacje zakresu i formy przekazywanych informacji. A te, dodajmy, są zróżnicowane, bo zależne od indywidualnych motywacji i cech uczestników dialogu.

Trzeci problem wskazywany przez Burke’a jest blisko związany z historią środków przekazu. Stare i nowe środki współistnieją — jak druk i manuskrypty w nowożytnej Europie — i zarazem współzawodniczą ze sobą. Prawdziwe wyzwanie związane z tą wielością możliwych form komunikacji ma przede wszystkim wymiar praktyczny: jak uporać się z ogromną, i pęczniejącą nieustannie od (najskromniej licząc) 250 lat, objętością wartą przekazania?

⁴¹ Zob. P. Burke, *Spoleczna historia wiedzy*, przeł. A. Kunicka, Warszawa 2016, s. 361–363.

⁴² *Ibidem*, s. 360.

Dla dalszego toku tej pracy istotne jest wskazanie odpowiedzi na szereg pytań, które wynikają z tych historii upowszechniania nauki. Dotyczą one jej społecznego funkcjonowania w kulturze, a tym samym — zakresu wzorów, norm i kształtowanych postaw naukowców, nauczycieli, uczniów, tak zwanego szerokiego społeczeństwa. W jakim celu chciano upowszechniać i popularyzować naukę? Jaki typ społeczny kształtowano formując odbiorcę? Z jakimi nadziejami i jakimi środkami? A zatem — jakie społeczeństwo i jaka kultura miała powstać w rezultacie tych oddziaływań? Przywołania historyczne wskazują na paralelne istnienie dwóch tradycji myślenia o edukacyjnej roli muzeów nauki. Pierwszą realizują instytucje, których korzenie sięgają wystaw światowych i dziewiętnastowiecznej tradycji upowszechniania i popularyzacji. Ich ekspozycje budowane są zazwyczaj na obiektach symbolicznych dla rozwoju i osiągnięć nauki i techniki: pierwsza maszyna parowa, skafander astronautów, pierwszy komputer. Instytucje realizujące ten model nadają środkami muzealnymi przekaz dotyczący idei modernizacji i postępu. Patrząc z innej perspektywy, wyrażają też nadzieję i zaufanie wobec nauki — i roli, którą odgrywa w procesie jej rozwoju społeczeństwo, a raczej szczególne wyobrażenie społeczeństwa. Szczególne, bo o jasno podzielonych rolach: nadawców i odbiorców, twórców norm i ich realizatorów. Spełnionym wzorem tego modelu jest, w kontekście polskim, Narodowe Muzeum Techniki.

Druga tradycja jest ponad sto lat późniejsza, a jej historia to szczególne studium kryzysu. Otwiera ją Exploratorium w San Francisco i zaprojektowany przez Oppenheimera model doświadczenia nauki. W modelu tym ekspozycje to aparatura, sprzęt, zestawy instrumentów badawczych umożliwiających osobiste doświadczenie zjawisk, które inspirowały naukowców. Granice między kuratorem i widzem, twórcą i odbiorcą treści są w nim celowo zacierane. Zwiedzający ma eksperymentować, swobodnie korzystając z urządzeń, w dialogu z innymi zwiedzającymi i pracownikami muzeum. Wzór Exploratorium czerpie więc w pewnych założeniach z modelu muzeum sztuki. Ekspozycja ma być katalizatorem indywidualnych doświadczeń, których podstawą są decyzje i reakcje zwiedzającego. Obie tradycje wyznaczają przestrzeń, w której należy umiejscowić Centrum Nauki Kopernik⁴³. „Kultura nie ogranicza się tylko do sztuki, dlatego podział na matematyków, humanistów, przyrodników jest podziałem całkowicie fałszywym. Naszym celem jest pokazanie, że nauki przyrodnicze, matematyka są tak samo częścią kultury, jak sztuka. W takim kontekście chcemy pokazywać naukę”⁴⁴, podkreślał w jednym z licznych wywiadów towarzyszących otwarciu instytucji założyciel i dyrektor naczelny Kopernika, Robert Firmhofer. Dokument

⁴³ psm, „Nie mówimy zwiedzającym, co mają myśleć” — dyr. Centrum Nauki Kopernik w TOK FM, TOK FM, 30.05.2021, <https://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103085,9690212,nie-mowimy-zwiedzajacym-co-maja-myslec-dyr-centrum-nauki.html> (dostęp: 1.12.2020).

⁴⁴ agt/kap/, „Już jesienią moc naukowych atrakcji w CNK”, Nauka w Polsce, 15.07.2020, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C374111%2Cjuz-jesienia-moc-naukowych-atrakcji-w-cnk.html> (dostęp: 5.07.2023).

założycielski CNK konsekwentnie głosi, że przedmiotem działania Centrum będzie „upowszechnianie krajowych i światowych dokonań w zakresie kultury naukowej i technicznej”. Dlaczego „kultury naukowej” a nie nauki? Jak deklaracja ta ma być interpretowana przez centrum nauki?

Rozpatrywanie roli nauki i uczonych z perspektywy kultury wymusza pytania o społeczną rolę nauki. Prowadzi do odkrycia jej znaczeń w wymiarze, jak definiował go Andrzej Mencwel, „doświadczeń, samowiedzy i praktyki określonych ludzkich zespołów” a zatem — odkrywania jej współczynnika humanistycznego⁴⁵. Umiejscowione w przestrzeni kultury osiągnięcia nauki zyskują sens wówczas, gdy ulega interpretacji ich wpływ na ludzką egzystencję. „Ucząc czym jest nauka, przyczyniając się do wytworzenia w umysłach pracowników naukowych takiej czy innej koncepcji nauki, mają one [badania nad nauką — dop. I.I.-T.] przez to samo wpływ na dalszą ich twórczość. Nauka wraz ze wszelkimi innymi sferami kultury jest przecież tą szczególną sferą rzeczywistości, której dzieje zależą od tego, co się o niej myśli”⁴⁶. Nie jest to jednak proste. „Nowoczesne społeczeństwo stworzyło wyspecjalizowane instytucje i ustaliło metody przekazywania młodemu pokoleniu elementów wiedzy naukowej stanowiącej doniosły czynnik współczesnej cywilizacji”⁴⁷. Jednocześnie wiedza, która zawsze jest „odbiciem poglądów i postaw jakichś elementów środowiska, z którymi dziecko się styka, chociaż stanowić może w poszczególnych przypadkach mniej lub bardziej indywidualną kombinację ich wpływów”⁴⁸ została oddzielona od tego, co powszechnie uznaje się za kulturę. Jaką zatem wiedzę i jakie metody jej przekazywania projektowano dla Centrum Nauki Kopernik? A patrząc z odmiennej jeszcze perspektywy — jak rozumiano i interpretowano „upowszechnianie w zakresie kultury naukowej”, o którym mowa w założycielskim dokumencie CNK? O czym mowa, kiedy czytamy, że „intencją Ministra Edukacji jest [...] powołanie placówki nowego typu, specjalizującej się w interaktywnej edukacji kulturalnej i naukowej, obejmującej nauki ścisłe, przyrodnicze i humanistyczne, uzupełnianie roli szkoły w zakresie edukacji przyrodniczej, ścisłej i humanistycznej”?

Wiadomo, co miało powstać. Nowa, w szczególny sposób zaprojektowana i pełniąca szczególne funkcje przestrzeń. W wywiadach w pierwszym okresie po otwarciu Kopernika jego pomysłodawcy i założyciele — Robert Firmhofer i Łukasz Turski — wskazywali dwa bezpośrednie źródła inspiracji, które pozwalały sformułować nowe założenia. Pierwsze pochodziło z zewnątrz — i było nim Exploratorium. „Podczas pobytu na stypendium w USA w latach 70. widziałem ośrodek Oppenheimera i było mi strasznie żal, że czegoś podobnego prawie nikt

⁴⁵ Kwestii tej poświęciłam esej I. Iłowiecka-Tańska, *O roli nauki i powinnościach naukowców* oraz przywoływany już tekst I. Iłowiecka-Tańska, *Max Weber na Youtube!*.

⁴⁶ M. Ossowska, *Nauka o nauce*, [w:] *O człowieku, moralności i nauce*. Miscellanea, red. M. Ofierska, M. Smoła, Warszawa 1983, s. 272.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 265.

⁴⁸ *Ibidem*.

w Polsce nie zobaczy”, wspominał w wywiadzie profesor Łukasz Turski. I dalej wyjaśniał: „W polskich szkołach de facto przestano uczyć — nie ma w nich pracowni naukowych i brakuje też przyzwoitych pomocy szkolnych. Uczy się więc scholastyki. Nauczanie fizyki sprowadzono do idiotycznego rozwiązywania zadań, a przecież powinno się jej uczyć w pracowniach”⁴⁹. W tej programowej wypowiedzi warto zwrócić uwagę na imiesłowcy: przestano, sprowadzono. Wskazują one na zamkniętą, a może raczej zaniechaną przeszłość polskiej edukacji. Należą do niej szkolne pracownie przedmiotowe i praca z użyciem doświadczeń, które były jednymi z kluczowych elementów programu „politechnizacji” szkół, zapoczątkowanego pod koniec lat pięćdziesiątych i, z malejącym przekonaniem, realizowanego aż do końca lat osiemdziesiątych i początku transformacji⁵⁰.

Drugim źródłem było doświadczenie organizacji Pikniku Naukowego na warszawskiej Starówce. Piknik to otwarta impreza plenerowa, podczas której naukowcy przeprowadzają pokazy i eksperymenty. Pierwsza edycja tej imprezy miała miejsce w 1997 roku na Rynku Nowego Miasta w Warszawie. Naukowcy pracujący w trzynastu namiotach przyciągnęli około trzech tysięcy uczestników. Z czasem Piknik Naukowy stał się wydarzeniem masowym: po przeniesieniu na Stadion Narodowy ścigał powyżej stu tysięcy zwiedzających i angażował kilkuset przedstawicieli instytucji naukowych⁵¹. Zaangażowanie, jakiego doświadczali ludzie spoza środowiska naukowego obserwując pokazy i prowadząc eksperymenty stało się, jak mówią sami twórcy Kopernika, istotnym impulsem do rozpoczęcia starań o budowę Centrum. Miało ono umożliwić podobnie atrakcyjny kontakt z nauką

⁴⁹ Polska The Times, *Polskę należy budować na ludzkich umysłach — uważa profesor Łukasz Turski, pomysłodawca i twórca Centrum Nauki „Kopernik”*, „Tygodnik Angora”, 6.12.2010, s. 16–17.

⁵⁰ Historia reform szkolnictwa i debaty na temat roli przedmiotów technicznych i ścisłych, jaka towarzyszyła formułowaniu jej założeń, pozostaje na zewnątrz tematyki tego artykułu. Niemniej założenia sformułowane i zapisane w ustawie z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, i ich realizacje — udane i nie — w postaci toku nauczania w szkolnych pracowniach przedmiotowych są istotnym elementem biografii edukacyjnej pracowników i odbiorców działań Centrum Nauki Kopernik. Pokolenia uczniów urodzone w od późnych lat pięćdziesiątych do wczesnych lat osiemdziesiątych korzystały bowiem — czasem w sposób wartościowy, czasem budzący metodyczne wątpliwości — z nauczania z wykorzystaniem doświadczeń podczas lekcji fizyki, chemii czy biologii. W tym znaczeniu program CNK stanowił program modernizacyjny i reformatorski. Nie oznaczał wprowadzania nowości pozbawionej znaczeń w zbiorowym doświadczeniu. Interesujące podsumowanie debaty przedstawiają (między innymi): „Tygodnik Powszechny” (*Głównie o reformie szkolnictwa*, „Tygodnik Powszechny”, 30.07.1961, nr 31, s. 2); K. Trzebiatowski, *Organizacja i podstawy prawne szkolnictwa*, Gdańsk 1968, s. 164–188; J. Wejroch, A. Wielowieyski, *Kryzys i reforma systemu oświaty (II)*, „Więź” 6, 1962, nr 50. Dodatkowym wątkiem jest tu program budowy „tysiąca szkół na tysiąclecie państwa polskiego”, czyli tysiąclatek. Więcej o założeniach tej ogromnej akcji modernizacji oświaty: A. Cymer, *Tysiąclatki — szkoły na rocznicę*, Culture.pl, <https://culture.pl/pl/dzielo/tysiaclatki-szkoly-na-rocznice> (dostęp: 1.12.2020).

⁵¹ Więcej o rozwoju Pikniku Naukowego i jego programie: *Historia Pikniku*, Piknik Naukowy Polskiego Radia i Centrum Nauki Kopernik, <http://www.pikniknaukowy.pl/arttykul/1533066> (dostęp: 1.12.2020).

na co dzień. I tylko na marginesie możemy odnotować, jak bardzo podobny jest ten mechanizm instytucjonalizacji do tego, który doprowadził do powstania — na fali entuzjazmu wobec Wielkiej Wystawy — Muzeum Nauki w Londynie w 1851 roku.

Doświadczenie zwiedzania

Eksponaty to odrębne, a jednak tworzące pewien ekosystem obiekty, które mają zatrzymać (choć na chwilę) uwagę wędrowców. W środowisku edukacyjnym, jakim jest centrum nauki, uczenie się ma być w tym momencie zatrzymywania uruchamiane przez eksponaty i wystawy. Te pierwsze, realizujące wizję „dostępnego laboratorium”, to stacje badawcze, czyli „urządzenia, za pomocą których zwiedzający może wywołać określone zjawisko przyrodnicze, np. drgania, zmieniać jego parametry, obserwować je i badać”⁵². W założeniu:

zwiedzający decyduje, do którego z nich podejdzie i w jaki sposób wykorzysta jego możliwości. Proces uczenia się przy danym obiekcie — jego kierunek, intensywność, jakość zależy w tym modelu od motywacji, posiadanej już wiedzy i doświadczenia użytkownika. Na wystawach zachodzić ma zatem równoległe tyle i takich procesów uczenia się, ilu zwiedzających podejmuje w danym momencie pracę z eksponatami. Te stacje badawcze — z interakcją lub bez jej konieczności — mają za zadanie umożliwić pracę z autentycznymi zjawiskami, np. wyładowaniem elektrycznym, efektem Dopplera, falą, odbiciem w lustrze — w postaci możliwie nie zapośredniczonej [sic!]⁵³.

Tak formułowane koncepcje eksponatów i wystaw i ich roli w uczeniu się i nauczaniu lokują centrum nauki, które realizuje wzór opisany przez Oppenheimera, w nurcie pedagogiki konstruktywistycznej a w jej ramach — przede wszystkim w edukacyjnym dziedzictwie Johna Deweya. „Nauczyć się z doświadczenia” pisał Dewey, „znaczy dokonać powiązań wstecz i naprzód pomiędzy naszym oddziaływaniem na rzeczy a doznawaniem od nich”⁵⁴. Wyjaśniał:

Zanim dziecko pójdzie do szkoły, uczy się ręką, okiem i uchem, ponieważ są organami procesu robienia czegoś mającego sens. Chłopiec puszczający latawiec musi wpatrywać się w latawca i musi zauważać różne szarpnięcia sznurka w rękę. Jego zmysły są drogami wiedzy nie dlatego, że wewnętrzne fakty są jakoś „przekazywane” mózgowi, ale ponieważ są używane z pewnym zamiarem. Właściwości widzianych i dotykanych rzeczy mają znaczenie dla tego, co się robi⁵⁵.

Wiedza w tym ujęciu jest konstruktem ludzkiego umysłu, jest formą reprezentacji zjawisk i doświadczeń. Nie istnieje niezależnie od tworzącego ją pod-

⁵² Zob. okno modalne *Doświadczenie edukacyjne i wystawiennicze Kopernika* na podstronie Projekty dofinansowywane, Centrum Nauki Kopernik, <https://www.kopernik.org.pl/projekty-dofinansowane/strefa-odkrywania-wyobrazni-i-aktywnosci#doswiadczenie2> (dostęp: 15.01.2021).

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ Zob. J. Dewey, *Doświadczenie i myślenie*, [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, przeł. Z. Bastgen, Warszawa 1963, s. 152.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 154.

miotu, nie istnieje bez doświadczenia, które pozwala ją skonstruować. „Kiedy jakąś czynność kontynuuje się aż do doświadczenia konsekwencji, kiedy zmiana dokonywana przez działanie odbija się z powrotem w zmianie dokonanej w nas, sam przepływ jest brzemienny w znaczenie. Uczymy się czegoś”⁵⁶. W ramach tego systemu pomoce naukowe (obiekty materialne) służą do eksploracji nowych zjawisk istniejących w rzeczywistości otaczającej uczącego się. Mają za zadanie budować relację zaangażowania między osobą poznającego a odkrywanym światem. Celem eksploracji jest zrozumienie związków, powiązań i ich logiki. O tego rodzaju procesach Dewey pisał następująco:

Określając miejsce myślenia w doświadczeniu, zauważyliśmy najpierw, że doświadczenie zawiera związek działania czy próbowania czegoś doznanego w następstwie. Oddzielenie fazy aktywnego działania od fazy pasywnego doznawania niszczy żywotne znaczenie doświadczenia. Myślenie jest dokładnym i zamierzonym ustaleniem związków pomiędzy tym, co się robi, i konsekwencjami tego⁵⁷.

Choć model edukacji i wizja nauczania stworzona przez Deweya pozwala trafnie opisywać edukacyjne założenia wystaw w modelu Exploratorium, w bogatym piśmiennictwie Oppenheimera nie znajdujemy bezpośrednich przywołań tej — i jakichkolwiek innych — teorii pedagogicznych jako uzasadnień. Źródłem inspiracji Oppenheimera nie jest bowiem teoria, a raczej praktyka pracy naukowej w laboratorium, przede wszystkim zaś — doświadczenie pracy nauczycielskiej. Z perspektywy fizyka doświadczalnego aktywność i zaangażowanie podczas pracy przy stacji badawczej nie jest postulatem normatywnym, który odpowiadałby na pytanie „jak uczyć”. Aktywność w procesie zdobywania wiedzy jest jedyną możliwą drogą do jej zdobycia. Bierność wobec pytań, materii, aparatury sprawi, że wiedza ta nigdy się nie wytworzy. Celem aktywności jest eksploracja: praca z urządzeniem (w tym wypadku — z eksponatem) nad nieznanym dotąd elementem rzeczywistości. W projektowanym wzorze obecności w centrum nauki zwiedzający ma odkrywać zjawisko jak naukowiec. „Eksploracja i eksperymentowanie sprawiają, że [gość — dop. I.I.-T.] odkrywa, jak i w jakich warunkach przebiega, jakie są jego kluczowe cechy stałe i zmienne. Łącząc doświadczenie eksperymentowania z posiadaną już wiedzą, zwiedzający konstruuje swoje całościowe wyobrażenie o danym zjawisku”⁵⁸ — dokładnie tak, jak opisywany przez Deweya chłopiec z latawcem, i dokładnie tak, jak ma to miejsce w procesie badawczym.

Z perspektywy Deweya-pedagoga wartość tych procesów polega na zaangażowaniu w odkrycie materii świata, którego zrozumienie definiuje ostateczny sens edukacji. Z perspektywy Oppenheimera-fizyka praca z eksponatami umożliwia poznawanie świata, wspierając niedoskonałe narzędzia ludzkiej percepcji — zmysły wzroku, słuchu, czucia — lub umożliwiając kontakt z przedmiotem badań.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 151.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 163.

⁵⁸ *Doświadczenie edukacyjne i wystawiennicze Kopernika*.

W tym znaczeniu eksponat zastępuje zmysły albo służy jako ulepszenie i obiektywizacja zmysłów. W niektórych przypadkach zastępuje niedostępny fragment rzeczywistości przyrodniczej — falujące morze, wyładowanie elektryczne, odbicie obrazu. W obu ujęciach interakcja i aktywność uczącego się i zwiedzającego nie są więc postulatami metodycznymi, a podstawą i warunkiem koniecznym konstruowania wiedzy. Później, w latach siedemdziesiątych, ustalenia te zostaną w pedagogice sformułowane w paradygmacie nauczania metodą badawczą.

W tak zaprojektowanym doświadczeniu zwiedzający wykonują różne czynności korzystając z eksponatów jak z aparatury badawczej. Sprawiają, że coś się wydarza: pierścień na obrotowym talerzu utrzymuje swoją pozycję, sprężyna wędruje do góry, wystrzał z powietrznej armaty porusza blaszane elementy na oddalonym ekranie. Potrafiąc wykonać eksperyment przy eksponacie zwiedzający — na przykład dzieci — mogą jednak jeszcze nie umieć nazwać swojego działania. Na czym zatem polega sens takiego procesu? Z perspektywy pedagogiki Deweya przede wszystkim na wartości doświadczanego w ten sposób treningu uczenia się. „Wszystkie nasze doświadczenia przechodzą fazę »na chybił-trafił«, którą psychologowie nazywają metodą prób i błędów. Po prostu robimy coś, a kiedy to zawiedzie, robimy coś innego i wciąż próbujemy, aż natrafimy na coś skutecznego, i wtedy przyjmujemy tę metodę jako empiryczną zasadę przyszłego postępowania”⁵⁹. Nie inaczej dzieje się w nauce: praca badawcza to ciąg poszukiwań, często przynoszących inne niż pierwotnie zakładane rezultaty. Każda próba jest realizacją hipotezy, każdy wynik zwiększa wiedzę. Wynik zaskakujący pozwala formułować kolejne pytania, a cały ten proces jest ujęty w ramy metody badawczej.

Wartość ucieleśnionych doświadczeń zdobywanych podczas eksploracji i eksperymentowania polega więc na ich roli w rozumieniu pojęć i procesów naukowych. Pozostając w pamięci uczących się, są uruchamiane w momencie, w którym poznawana teoria — na przykład sił odśrodkowych, momentu pędu — nadaje sens poprzedzającej ją praktykę. Lub odwrotnie — praktyka nabiera sensu, gdy możliwe jest przywołanie odpowiedniej teorii. Niezależnie od sekwencji wydarzeń teoria, koncepcja, pojęcie naukowe przestają być abstrakcyjne i ulegają konkretyzacji.

Widzimy że pewien sposób działania i pewna konsekwencja są ze sobą związane, ale nie widzimy jak. Nie widzimy szczegółów powiązania, brakuje ogniw. Nasze rozróżnienia są bardzo ogólne [...]. Dzięki rozszerzeniu naszego wglądu przewidywanie staje się dokładniejsze i szersze. [...] Po odkryciu szczegółowych powiązań naszych czynności i następstw, myśl zawarta w doświadczeniu ‘na chybił trafił’ staje się wyraźna⁶⁰.

Założenie, że doświadczenie zwiedzającego jest tylko elementem długotrwałego — bo czasem rozciągniętego na dni, miesiące, lata — procesu konstruowania jego osobistych postaw miało dla modelu muzeum powstającego w Palace of Fine

⁵⁹ J. Dewey, *Doświadczenie i myślenie*, s. 157.

⁶⁰ *Ibidem*.

Art w San Francisco jeszcze jedno, fundamentalne znaczenie. Skoro do muzeum można było przyjść z niewiedzą, a raczej z różnym poziomem wiedzy i doświadczenia, pełnoprawnymi odbiorcami ekspozycji stały się dzieci. Pełnoprawnymi, to znaczy takimi, których wiedza, doświadczenie, sposób funkcjonowania są integralnie wpisane w model funkcjonowania wystaw.

Wizja Exploratorium, jaką stworzył Oppenheimer, zrealizowana na fali i w samym sercu amerykańskiej kontrkultury, z perspektywy czasu daje się odczytywać jako głos w dyskusji o społecznym funkcjonowaniu muzeów. Skoro bowiem muzealne wystawy są w istocie „symulacjami porządku natury i kultury spoza ścian muzeum”⁶¹, to jaki porządek proponuje centrum nauki? Kim jest w tym projekcie zwiedzający, czym jest tu eksponat?

Między eksponatem a światem

„Objaśnianie nauki i technologii bez odpowiednich pomocy przypomina próby wytłumaczenia komuś, jak to jest pływać, nie pozwalając mu nawet zbliżyć się do wody. Dla wielu osób nauka jest niepojęta, a technologie przerażające. Postrzegają je jako osobne światy, które są wrogie, wymyślone i obce ludzkości”⁶², pisał Oppenheimer. „Odpowiednie pomoce” nazwał eksponatami i umieścił Exploratorium w szeregu instytucji nazywanych muzeum. W samej nazwie wyjaśnił, „czego” muzeum była instytucja z San Francisco: nauki, sztuki i ludzkiej percepcji.

Eksponaty muzealne to przeważnie wytwory człowieka, ale także okazy przyrody, które są prezentowane ze względu na unikalne znaczenia symboliczne — dla historii, kultury, sztuki, nauki, często zresztą łączące te perspektywy, jak dzieje się to we współczesnych muzeach narracyjnych. Klasyczne eksponaty muzealne to nośniki znaczeń. Są prezentowane, żeby zwiedzający, czyli odbiorca ekspozycji, znaczenia te odebrał i przyjął lub zinterpretował. Obiekty, które Frank Oppenheimer umieścił na wystawach Exploratorium, miały być w założeniu narzędziami, z których skorzystają zwiedzający, żeby doświadczyć procesu, jakim jest eksploracja zjawisk naturalnych. Posługując się przykładem *camera obscura* — jest ona obiektem o znaczeniu symbolicznym i może stać się klasycznym eksponatem muzealnym. Może znaleźć się w muzeum historii sztuki, w muzeum techniki, optyki czy renesansu. W zamyśle Oppenheira znaczenie eksponatu było definiowane inaczej — nie przez wartość symboliczną lub estetyczną danego obiektu, ale poprzez mediującą rolę, jaką odgrywał on między wywoływanym zjawiskiem a użytkownikiem. *Camera obscura* w Exploratorium miała umożliwić eksplorację zjawiska optycznego: jej obecność na wystawie wynikała z instrumentalnej, nie symbo-

⁶¹ Odmuzealnienie, „Widok. Teorie i Praktyki Kultury Wizualnej” 2018, nr 20, <https://doi.org/10.36854/widok/2018.20.362>.

⁶² F. Oppenheimer, *Exhibit conception and design*.

licznej, wartości obiektu. Dewey rozpatruje tę kwestię analizując relacje między nauką a pracą i konstatuje: „Czynności przebiegające według określonej recepty i dyktanda albo reprodukujące gotowe modele, bez modyfikowania ich, mogą wyrobić mięśniową zręczność, ale nie wymagają percepcji i wypracowania celów i nie pozwalają na użycie sądu przy doborze i zastosowaniu środków”⁶³. Przedmioty fizyczne i zależności między nimi (a zatem zjawiska i procesy ich powstawania) zostają rozpoznane „tylko wtedy, gdy dostrzeżenie ich jest owocem celowego działania, które wymaga skierowanie na nie szczególnej uwagi”⁶⁴. Opracowanie obiektów, które w sposób celowy zainspirują działanie i ukierunkują uwagę w sytuacji, gdy zwiedzający ma pełną swobodę poruszania się i korzystania z obiektu stanie się głównym wyzwaniem projektantów w centrum nauki.

Unikalność podejścia Oppenheimera do eksponatów wykraczała poza idee szkolnych laboratoriów i pracy z „surowymi materiałami” Deweya. Polegała na połączeniu mediacyjnych zadań urządzeń — co zbliżało je funkcjonalnie do pomocy naukowych⁶⁵ i aparatury badawczej w laboratoriach — ze sztuką. Artyści obecni na wystawach Exploratorium realizowali założenie mediacji między zwiedzającym a zjawiskiem, zwiedzającym a nauką. Eksponaty tworzone przez artystów miały wykorzystywać siłę sztuki w budowaniu zaangażowania w naukę. To skądinąd trop zapoczątkowany wiele stuleci temu w konstrukcjach Leonarda da Vinci.

Analizując relacje między eksponatami Exploratorium i pedagogiką Deweya, Kim Kullman zauważył, że dzieła sztuki działają jako mediatory pomiędzy ludźmi i światem, wyzwalaając w zwiedzających energię i siłę⁶⁶. Ci, którzy tego doświadczą, przechodzą doświadczenie o charakterze transformacyjnym. Dzieła sztuki stają się narzędziami interwencji, obiektami poprzez które możliwe jest przejście do następnego etapu zrozumienia i poznania. Kluczem do tych rozpoznań jest rola percepcji.

Postrzeganie jest podstawą tego, co wiemy o świecie i jak go interpretujemy. Niezależnie od tego czy dokonuje się wprost, przez nasze oczy czy poprzez narzędzia — jak mikroskop lub akcelerator — pomaga nam. Postrzeganie jest także podstawą sztuki, poezji i literatury. Jest więc znakomitym początkiem dla miejsca, które stara się wszystko zebrać na raz dla zwiedzających. Exploratorium ogląda świat oczami naukowców i artystów. To pokazuje działanie i połączenia w naturze i pokazuje je w sposób dostępny ludzkiemu doświadczeniu⁶⁷.

W założeniach Oppenheimera istnieje wyraźne odróżnienie funkcji sztuki i roli estetyki. Sztuka jest autonomiczna: jej doświadczenie otwiera nowe perspektywy

⁶³ J. Dewey, *Doświadczenie i myślenie*, s. 212.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 213.

⁶⁵ W tym znaczeniu interesujące jest polemika Deweya z założeniami estetycznymi pomocy edukacyjnych Marii Montessori. Dewey uznawał je za zbyt „gotowe” a przez to — zamykające na aktywną i twórczą eksplorację.

⁶⁶ Zob. K. Kullman, *Perennial prototypes: Designing science exhibits with John Dewey*, [w:] *Advancements in the Philosophy of Design*, red. P.E. Vermaas, S. Vial, Dordrecht 2018, s. 185–199.

⁶⁷ L. Dackman, *The aesthetic of Frank Oppenheimer*, Exploratorium, 27.01.2006, http://www.exo.net/frank/aesthetics_of_frank/aesthetics_of_frank.pdf.

kontakty ze światem. Estetyka ma wartość instrumentalną: pozwala projektować ekspozycje, odkurzacze, samochody i klamki do drzwi, które budują przyjazny świat użytkowników:

Jedną z kwestii, których nie udało mi się rozstrzygnąć, jest pytanie o to, jak bardziej włączyć decyzje dotyczące estetyki do tego, co robi społeczeństwo. To nie działa jak nauka. Nie da się pójść i zapytać eksperta „czy to zadziała?”. Kongres nie może powiedzieć: skoro nie możemy ulepszyć naszych umysłów, chodźmy do galerii, rozejrzyjmy się chwilę i wróćmy. [...] Jedyna droga to [...] uczynić decyzje dotyczące estetyki częścią doświadczenia od wczesnej młodości⁶⁸.

Estetyka ekspozycji i rola, jaką w przestrzeni centrum nauki odgrywają artyści stała się jednym z najbardziej rozpoznawalnych elementów powstającego w San Francisco modelu muzeum. Kluczowe rozstrzygnięcie miało jednak swoje źródło w decyzjach nie estetycznych, a etycznych. Był nim postulat wolności i suwerenności zwiedzających. „Dlaczego mielibyśmy powstrzymywać dzieci od biegania po muzeum, skoro nie wyrządzają tym żadnych szkód?”⁶⁹, pytał Oppenheimer. Pragmatyk Dewey rozwiązywał tę kwestię argumentując, że:

Nerwowe napięcie i zmęczenie występujące u nauczyciela i ucznia są nieuniknioną konsekwencją nienormalnej sytuacji, w jakiej działanie fizyczne jest oddzielone od poznawania znaczeń. [...] Zaniedbanie ciała, dla którego nie zorganizowano owocnego działania, wybuchu, nie wiadomo dlaczego i jak, w bezsensownej ruchliwości albo w równie bezsensownym błaznowaniu⁷⁰.

Dla Deweya sensowny ruch i zaangażowanie fizyczne w doświadczenie było, poza ich znaczeniem w procesach poznawczych, kwestią higieny pracy. Projekt Exploratorium zakładał, że wolno w nim biegać, głośno mówić, poruszać się według własnego planu i rytmu także z innych powodów. Jak pisał w 1968 roku Oppenheimer:

Choć wydaje się to kluczowe, że muzeum jest ustrukturyzowane według pewnego, zasadniczego planu [...] jest ważne, żeby ludzie, którzy korzystają z muzeum, nie byli zmuszani do podążania jakąś przewidzianą dla nich ścieżką. W zaproponowanej organizacji [muzeum — dop. I.I.-T.] niektórzy ludzie będą zainteresowani podążaniem za kwestią percepcji — w takim czy innym miejscu. Inni mogą wrosnąć w jedno miejsce, na przykład poświęcone fizyce dźwięku czy produkcji żywności. Jeszcze inni mogą mieć ochotę po prostu przechadzać się, bez większego planu, między wystawami⁷¹.

Projektowana swoboda zwiedzania — jego kierunku, rytmu, przebiegu — miała dawać pole dla odzwierciedlenia podmiotowości zwiedzających. Miała ucieleśniać ich egzystencjalną wolność wobec nauki i technologii, ale, co nie mniej istotne — umożliwiać im bezpośrednią realizację prawa do bycia sobą. Sobą, a zatem podmiotem o własnych potrzebach, motywacjach i refleksjach.

⁶⁸ L. Dackman, *On the designing of a science museum and a particle accelerator laboratory: Interviews with Frank Oppenheimer and Robert Wilson*, „Leonardo” 17, 1984, nr 2, s. 75.

⁶⁹ Ibidem, s. 77.

⁷⁰ J. Dewey, *Doświadczenie i myślenie*, s. 153.

⁷¹ F. Oppenheimer, *A rationale for a science museum*, s. 208.

Wróćmy zatem do kluczowego pytania postawionego na początku tego artykułu. Co w Oppenheimerowskiej koncepcji muzeum i zwiedzania zainspirowało założycieli Kopernika do budowy podobnego obiektu w Warszawie? Muzeum jest przestrzenią ukrytych znaczeń: niosą je zachowania kuratorów i strażników kolekcji, język instrukcji i opisów, menu w kafeterii, sposób aranżacji wystaw, architektura budynku. Jak każda przestrzeń symboliczna, stawia zwiedzających wobec konieczności odkodowania i przyjęcia nadawanych komunikatów.

Od chwili narodzin publicznych muzeów podział był zarysowany między przestrzenią prywatną, gdzie kurator, jako ekspert, produkował wiedzę (wystawy, katalogi, wykłady) a publiczną, w której zwiedzający konsumował te prawidłowo zaprezentowane produkty. Stworzono głęboką szczelinę, która oddzielała praktykę pracowników muzeów od praktyk zwiedzających⁷².

W systemie tym zwiedzający jest ignorantem, który nie jest w stanie zrozumieć kolekcji bez aktywnego wsparcia kuratora. Jednocześnie ignorantem pozostaje sam kurator, który nie wie, w jaki sposób zwiedzający, oddzielony niewidzialną szczeliną, myśli i interpretuje kolekcje. Koncepcja Oppenheimera miała zacierać te granice. „Muzeum to miejsce, gdzie pracownicy i publiczność mogą dokonać wielu odkryć, czasami przez systematyczne badania, a zawsze przez formy dociekania, które są konieczne w tworzeniu eksponatu czy materiałów pisemnych”⁷³. Doświadczenie i odkrywanie nie jest w tym modelu rolą, która dzieli zwiedzających i pracowników. Jest postawą, która ich łączy, wobec wspólnej, ludzkiej potrzeby „wędrówki po lesie zjawisk”. Adaptacja modelu zawsze oznacza odniesienie się do leżącego u jego podstaw ładu, a zatem do pierwotnych wartości, postaw, sposobów jego twórców i odbiorców. Model muzeum zaprojektowany i zrealizowany przez Oppenheimera dotyczył trzech porządków myślenia. Po pierwsze: wyobrażenia muzeum i sensu doświadczenia muzealnego. Po drugie: myślenia o społecznej roli nauki i związanej z nią komunikacji naukowej. Po trzecie: myślenia o wychowaniu i edukacji, a zatem pedagogice i jej celach. Myślenie to zakłada, że nauka jest częścią codziennego doświadczenia każdego członka współczesnego społeczeństwa i, będąc integralną częścią kultury, wymaga zrozumienia i sformułowania własnej postawy. Centrum nauki jest w tym ujęciu „czynnikiem wychowawczym”, które służy kształtowaniu postaw. Edukacyjny sens wystaw Exploratorium i pracy z eksponatami polega na doświadczeniu sposobu, w jaki powstaje wiedza naukowa, a zatem na osobistym doświadczeniu jej współczynnika humanistycznego. W modelu Oppenheimera kluczową rolę w rozwoju wiedzy odgrywa ciekawość i zachwyty. Wystawy i eksponaty mają tworzyć warunki, w których odzyskują one pierwotną moc.

⁷² E. Hooper-Greenhill, *Museums and the Shaping of Knowledge*, London 1992, s. 200.

⁷³ F. Oppenheimer, *Museums, teaching and learning*.

Źródłem ich założeń jest proces badawczy i jego konkretyzacja w założeniach „dostępnego laboratorium”, interpretowana przez założenia pedagogiki progresywnej, przede wszystkim konstruktivismu Deweya.

Centrum Nauki Kopernik powstało w zupełnie innej niż Exploratorium rzeczywistości społecznej, gospodarczej i kulturowej. Transfer i adaptacja modelu oznaczały szczególnie proces translacji (rozwiązań i idei) do lokalnego kontekstu kulturowego. Kopernik rozpoczął swoją działalność wśród zastanych wzorów edukacji, uczenia się, funkcjonowania nauki i naukowców. Zapraszał na swoje wystawy w świecie zmieniających się wyobrażeń dotyczących muzeów, eksponatów, zwiedzania. Trafiał w kontekst zmieniających się aspiracji edukacyjnych i rodzącego się miejskiego stylu życia. W tym odmiennym kontekście miał jednak wprowadzać zmianę podobną do tej, którą projektował Oppenheimer: przekształcać postawę ludzi wobec nauki z biernej w sprawczą, z obojętnej w zaangażowaną. Budynek i przestrzeń wystaw Kopernika miały realizować ten program. Otwarte 5 listopada 2010 roku Centrum było otwartą, pozbawioną tak zwanych ścieżek zwiedzania przestrzenią wypełnioną interaktywnymi eksponatami. Na wystawach pojawili się animatorzy w czerwonych koszulkach polo, najczęściej młodzi ludzie, których zadaniem było wspieranie zwiedzających w dokonywaniu odkryć z użyciem eksponatów. Przestrzeń Kopernika wypełniły szkolne wycieczki, dzieci nie musiały zachowywać się cicho, co więcej — wolno im było rozbiegać się po wystawach.

Nauka, jaką chciało pokazać Centrum, miała stać się częścią kultury w tym znaczeniu, że, podobnie jak kultura, miała stać się dostępna dla ludzi spoza kręgu instytutów badawczych i laboratoriów naukowych. Osobiste doświadczenie odkrywania, poznawania metody i emocji eksperymentowania miało w tym zamyśle demokratyzować naukę, to znaczy czynić ją elementem powszechnego doświadczenia i refleksji. Rozpowszechnianie tego modelu — powstające w całej Polsce centra nauki realizujące podobne założenia — czyni go szczególnie interesującym dla dalszych prac kulturoznawczych.

A journey through the forest of phenomena: A science center as a project of cultural transformation

Abstract

This paper focuses on the science center as an institution of indirect pedagogy. The concepts of the exhibitions and exhibits of the Exploratorium — the first science center founded in 1969 in San Francisco by Frank Oppenheimer — are presented as a model that inspired the creation of Warsaw's Copernicus Science Center. This model is set in the historical and cultural context of changes concerning both the paradigm of museums and the broader perspective of changes in the culturally ingrained idea of education. Describing the pedagogical assumptions of exhibits and exhibitions aims to reconstruct a new relationship paradigm between the visitor and an exhibition institution such as

a science center. The key issue concerns the relationship between society and science modeled (and molded) by Copernicus. Introduced into social and educational practice (dissemination of culture, especially science), the new institution is intended to trigger new thinking on a society-wide scale and lead to socio-cultural change.

Key words: science center, exhibits, science popularization, anthropology of education

Bibliografia

- agt/kap/, *Już jesienią moc naukowych atrakcji w CNK*, Nauka w Polsce, 15.07.2020, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C374111%2Cjuż-jesienia-moc-naukowych-atrakcji-w-cnk.html>.
- Aleksandrowicz J., *Encyklopedia rolnicza wydawana staraniem i nakładem Muzeum Przemysłu i Rolnictwa w Warszawie*, t. 1. *Absorbcyja – Chirurgia*, Warszawa 1890.
- Altick R.D., *The Shows of London*, Cambridge 1978.
- CBOS, *Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009*, BS/70/2009, oprac. B. Wciórka, Warszawa 2009.
- Bennett T., *Kompleks wystawienniczy*, przeł. M. Szubartowska, „Widok. Teorie i Praktyki Kultury Wizualnej” 2015, nr 10, <https://doi.org/10.36854/widok/2015.10.942>.
- Burke P., *Spoleczna historia wiedzy*, przeł. A. Kunicka, Warszawa 2016.
- Cole K.C., *Something Incredibly Wonderful Happens: Frank Oppenheimer and the World He Made Up*, Boston 2009.
- Conniff R., *Poszukiwacze gatunków. Bohaterowie, głupcy i szalony pościg, by zrozumieć życie na Ziemi*, Warszawa 2011.
- Crimp D., *On the museum's ruins*, [w:] *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, red. H. Foster, Washington 1985, s. 43–56.
- Cymer A., *Tysiąclatki — szkoły na rocznicę*, Culture.pl, <https://culture.pl/pl/dzielo/tysiaclatki-szkoly-na-rocznice>.
- Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005.
- Dackman L., *On the designing of a science museum and a particle accelerator laboratory: Interviews with Frank Oppenheimer and Robert Wilson*, „Leonardo” 17, 1984, nr 2, s. 75–80.
- Dackman L., *The aesthetic of Frank Oppenheimer*, Exploratorium, 27.01.2006, http://www.exo.net/frank/aesthetics_of_frank/aesthetics_of_frank.pdf.
- Dewey J., *Doświadczenie i myślenie*, [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, przeł. Z. Bastgen, Warszawa 1963, s. 192–205.
- Doświadczenie edukacyjne i wystawiennicze Kopernika*, Projekty dofinansowane, Centrum Nauki Kopernik, <https://www.kopernik.org.pl/projekty-dofinansowane/strefa-odkrywania-wyobrazni-i-aktywnosci#doswiadczenie2>.
- Fikus M., *Zakres działania*, Polska Akademia Nauk, http://www.run.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=542:zakres-dzialania&catid=56:ogolna&Itemid=131.
- Folga-Januszewska D., *Muzeologia, muzeografia, muzealnictwo*, „Muzealnictwo” 2006, nr 47, s. 9–14.
- Frankowski K., *Sprawozdanie urzędowe dyrektora Gimnazjum Realnego Karola Frankowskiego z upłynionych trzech lat szkolnych, czytane na akcie publicznym dnia 26 czerwca 1844 roku*, „Biblioteka Warszawska” 3, 1844, s. 371–397.

- Głównie o reformie szkolnictwa*, „Tygodnik Powszechny”, 30.07.1961, nr 31, s. 2.
- Historia Pikniku*, Piknik Naukowy Polskiego Radia i Centrum Nauki Kopernik, <http://www.piknik-naukowy.pl/artyku/1533066>.
- Hooper-Greenhill E., *Museums and the Shaping of Knowledge*, London 1992.
- Howiecka-Tańska I., *Kapitał naukowy: uczniowie i muzea*, [w:] *Muzeum i zmiana. Losy muzeów narracyjnych*, red. K. Wolska-Pabian, P. Kowal, Warszawa-Kraków 2019, s. 175–186.
- Howiecka-Tańska I., *O roli nauki i powinnościach naukowców*, [w:] *Sploty kultury*, red. N. Dołowy-Rybińska, A. Gronowska, A. Karpowicz, I. Piotrowski, P. Rodak, Warszawa 2010, s. 366–376.
- Howiecka-Tańska I., *Rewolucja kopernikańska, czyli Max Weber na YouTube!*, „Liberté!”, 5.11.2012, <https://liberte.pl/rewolucja-kopernikanska-czyli-max-weber-na-youtube>.
- Kłoskowska A., *Modele społeczne i kultura masowa*, [w:] A. Kłoskowska, *Z historii i socjologii kultury*, Warszawa 1969, s. 420–450.
- Kullman K., *Perennial prototypes: Designing science exhibits with John Dewey*, [w:] *Advancements in the Philosophy of Design*, red. P.E. Vermaas, S. Vial, Dordrecht 2018, s. 185–199.
- Litwinowicz-Drożdźiel M., *Wstęp. Ekspozycje nowoczesności, czyli wystawy w centrum uwagi*, [w:] *Ekspozycje nowoczesności*, red. M. Litwinowicz-Drożdźiel, I. Kurz, P. Rodak, Warszawa 2017, s. 9–29.
- Litwinowicz-Drożdźiel M., *Zmiana, której nie było. Trzy próby czytania Reymonta*, Warszawa 2019.
- Odmuzealnienie*, „Widok. Teorie i Praktyki Kultury Wizualnej” 2018, nr 20, <https://doi.org/10.36854/widok/2018.20.362>.
- Oppenheimer F., *A rationale for a science museum*, „Curator: The Museum Journal” 11, 1968, nr 3, s. 206–209.
- Oppenheimer F., *Exhibit conception and design*, 1980 [referat wygłoszony podczas posiedzenia Międzynarodowej Komisji ds. Centrów Nauki w Monterey w Meksyku w 1980 r., tekst niepublikowany], <http://www.exo.net/frank/ecd/ecd.pdf> [transkrypcja, b.p.].
- Oppenheimer F., *Museums, teaching and learning*, 1981 [referat przygotowany na spotkanie American Association for the Advancement of Science w Toronto, 1981, tekst niepublikowany], https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual/pluginfile.php/30925/mod_folder/content/0/Artigos_Exploratum/Museums%2C_Teaching_and_Learning.pdf?forcedownload= [transkrypcja, b.p.].
- Ossowska M., *Nauka o nauce*, [w:] *O człowieku, moralności i nauce*. Miscellanea, red. M. Ofierska, M. Smoła, Warszawa 1983, s. 264–272.
- Paciorek A., *Siedem pól zmian*, [w:] *Cztery reformy. Od koncepcji do realizacji*, red. L. Kolarska-Bobińska, Warszawa 2000, s. 221–241.
- Polska The Times, *Polskę należy budować na ludzkich umysłach — uważa profesor Łukasz Turcki, pomysłodawca i twórca Centrum Nauki „Kopernik”*, „Tygodnik Angora”, 6.12.2010, s. 16–17.
- Popularyzator Nauki 2020 — rusza nowa edycja konkursu*, Nauka w Polsce, 31.08.2020, <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C83648%2Cpopularyzator-nauki-2020-rusza-nowa-edycja-konkursu.html>.
- psm, *„Nie mówimy zwiedzającym, co mają myśleć” — dyr. Centrum Nauki Kopernik w TOK FM*, TOK FM, 30.05.2021, <https://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103085,9690212,nie-mowimy-zwiedzajacym-co-maja-myslec-dyr-centrum-nauki.html>.
- Trzebiatowski K., *Organizacja i podstawy prawne szkolnictwa*, Gdańsk 1968.
- Umowa o utworzeniu wspólnej instytucji kultury pn. Centrum Nauki Kopernik, zawarta dnia 1 czerwca 2005 r. w Warszawie, pomiędzy Miastem Stołecznym Warszawa a Skarbem Państwa*, Kopernik.org, 19.03.2007, <https://www.kopernik.org.pl/sites/default/files/2020-07/Umowa%20o%20utworzeniu%20wspolnej%20instytucji%20kultury%20pn.%20CNK.pdf>.
- Wejroch J., Wielowieyski A., *Kryzys i reforma systemu oświaty (II)*, „Więź” 6, 1962, nr 50, s. 101–112.
- Wrona G., *Polskie czasopisma popularnonaukowe w XIX wieku. Ewolucja formy i treści*, „Rocznik Historii Prasy Polskiej” 10, 2007, z. 2, s. 5–31.

Zasztowt L., *Popularyzacja nauki w Królestwie Polskim 1864–1905*, Wrocław 1989.

Znaniński F., *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 2001.

Znaniński F., *Socjologia wychowania*, Warszawa 2001.

Ilona Iłowiecka-Tańska — antropolożka kultury, dyrektor ds. innowacji Działu Badań w Centrum Nauki Kopernik w Warszawie. Zajmuje się ideą modernizacji kulturowej i jej wdrożeń przez różnych autorów życia społecznego a zatem organizacji społecznych (w książce *Liderzy i działacze. O idei trzeciego sektora w Polsce*, 2010), nauczycieli i środowiska szkoły (w artykułach poświęconych strukturze kapitału naukowego). Obecnie pracuje nad książką dotyczącą zmiany kulturowej, jaką wprowadziły do wyobrażenia o uczeniu się centra nauki.

Karolina Golinowska

ORCID: 0000-0003-0833-0787

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Transparentność konfliktu: o różnych funkcjach polityki kulturalnej

Abstrakt: Celem artykułu jest analiza pojęcia polityki kulturalnej ze szczególnym naciskiem położonym na charakterystykę pojęcia kultury. Kultura ograniczona do przestrzeni odświętnej, oferty programowej bądź czynnika napędzającego rozwój traci swój szeroki antropologiczny wymiar i powiązania ze sferą wartości oraz treściami o charakterze światopoglądowym. To zaś może wynikać z celowego działania twórców polityki kulturalnej jako próba zwiększenia inkluzywnego charakteru treści kulturowych i jednocześnie strategia podtrzymująca obowiązujące relacje władzy. Autorka analizuje różne wizje polityki kulturalnej i potencjalne kierunki jej rozwoju, dla których punktem odniesienia staje się ujęcie polityki kultury zaproponowane przez Jima McGuigana. Ono też pozwala wydobyc niewygodny dla rządzących fakt, że pozornie transparentna przestrzeń polityki kultury to de facto przestrzeń konfliktu i ścierających się interesów.

Słowa-klucze: polityka kulturalna, polityka kulturowa, konflikt, wartości, kultura, instytucje kultury

Polityka kulturalna to pojęcie pojawiające się w różnych kontekstach, a zatem różnie rozumiane. Czasem używa się także jako swoistego pojęciowego wytrycha maskującego mniej bądź bardziej udane strategie zarządzania. Politykę kulturalną prowadzą przecież zarówno miasta, samorzady, jak i organy administracji rządowej. Instrumentarium polityki kulturalnej pojawia się ponadto na poziomie wspólnej polityki europejskiej, mającej dopełniać wszystkie pomniejsze szczeble tej polityki. Czy poziomy te w istocie się uzupełniają czy wzajemnie zniekształcają prezentowane treści ideowe — to już osobna kwestia. Wielość podmiotów zaangażowanych w tworzenie polityki nie przyczynia się do zbudowania spójnej wizji tego, czym ona w istocie jest. Sprowadzana do roli użytecznego narzędzia, staje się gotową formułą na dystrybuowanie środków i zarządzanie zasobami. W związku z powyższym, dokonując charakterystyki polityki kulturalnej chciałabym wyjść od tego, co jest jej przedmiotem — kultury, a konkretnie sposobu, w jaki kulturę się w jej ramach definiuje. Ten bowiem rzutuje na całokształt polityki kulturalnej w Polsce, odcinając ją od spraw związanych z rozstrzygnięciami na-

tury aksjologicznej. To zaś prowadzi do tworzenia wizji polityki kulturalnej jako sprawnego dystrybuowania środków, wyłączonego ze świata konfliktów wartości. W efekcie dochodzi do pewnego paradoksu, gdzie ze świata rozstrzygnięć aksjologicznych zostaje wyłączona także specyficznie ujmowana kultura, sprowadzona do instytucjonalnej oferty programowej i danych statystycznych.

W obszarze polskiej refleksji naukowej problematyka kultury i kulturowego uczestnictwa doczekała się licznych analiz, prowadzonych w obrębie różnych dyscyplin, na czele z antropologią. Ich wspólnym punktem było przekonanie, że kulturą jest, najprościej rzecz ujmując, specyfika życia człowieka¹. Szerokie rozumienie uczestnictwa w kulturze towarzyszyło także fundatorom brytyjskich studiów kulturowych² i polskiego kulturoznawstwa oraz, w bliższych nam czasach, socjologom kultury³. Jednocześnie na gruncie potocznym od lat funkcjonuje w Polsce przekonanie, że uczestnictwo w kulturze wiąże się z konsumowaniem jej zasobów. Innymi słowy, chodzi o założenie, że kulturę ustanawiają przekazy, które należy przyswoić za pośrednictwem powołanych do tego celu narzędzi instytucjonalnych. W takim rozumieniu kulturę tworzą treści konstytuujące kanon kultury wysokiej, prezentowane w ramach edukacji powszechnej i powielane w programach instytucji kultury. Takie rozumienie kultury zdaje się też przebiegać z podsumowującego badania socjologiczne raportu *Praktyki kulturalne Polaków* z 2014 roku. Odpowiadając na pytanie „czym jest kultura”, ponad połowa ankietowanych wskazała na niektóre formy twórczości, jak muzyka rozrywkowa, fotografia czy taniec⁴. Część respondentów kulturę utożsamiała z obyczajowością i dobrym wychowaniem, czyli umiejętnością rozmawiania z innymi oraz sposobem zwracania się do siebie. Co więcej, część ankietowanych uznała kulturę za manifestację polskości, której filary fundowała moralność i religia. Powyższy sposób traktowania kulturowego uczestnictwa i jego praktyk roztacza wizję kultury jako przestrzeni światopoglądowo neutralnej, odświętnej i niedostępnej dla każdego⁵.

¹ Dopiero analizy prowadzone w obrębie „młodszych” dyscyplin, chociażby ekonomiki kultury, wprowadziły nieco inne rozumienie kultury, utożsamiając ją z zasobami. Zob. R. Towse, *Ekonomia kultury. Kompendium*, przeł. H. Dębowski, K.L. Pogorzelski, Ł.M. Skrok, Warszawa 2011.

² R. Williams, *Culture is ordinary*, [w:] R. Williams, *Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism*, London-New York 1989, s. 4, 8.

³ Oczywiście nie mam tu na myśli klasycznych prac polskiej socjologii, w których pojawia się też kategoria kulturowego nieuczestnictwa (A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze*, Warszawa 1971, s. 50–54) — do której, mimo rozbudowanego warsztatu metodologicznego autorów, współcześnie zasadniczo się nie sięga — bądź też uczestnictwo w kulturze utożsamia się z odbiorem środków i przekazów (A. Kłosowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 2007, s. 247).

⁴ M. Krajewski, *Kompetencje kulturowe Polaków*, [w:] R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, *Praktyki kulturalne Polaków*, Toruń 2014, s. 308–309.

⁵ Wyjątkiem jest w tym kontekście rozumienie kultury jako synonimu polskości, co zakłada jednak dość homogeniczną wizję świata wartości.

Trudno zatem o wizję kultury bardziej sprzeczną z jej wykładnią antropologiczną, której nieodłącznym komponentem jest sfera aksjologiczna⁶.

Niezależnie od tej potocznej intuicji wydaje się jednak, że tym co miało znaczący wpływ na kształtowanie współczesnej polityki kulturalnej w Polsce (i przynależnej jej wykładni kultury) były badania prowadzone w obszarze nauk ekonomicznych. Mowa tu przede wszystkim o kulturze ujmowanej przez pryzmat funkcji budowania marki danego miejsca bądź regionu i o strategii tworzenia konkurencyjnej tożsamości, której kultura jest nieodłączną częścią⁷. Takie ujęcie kultury, które mocno ogranicza ją do dziedzictwa materialnego i wytworzonych artefaktów, czyli elementów różnicujących poszczególne społeczności, pozwala na jej nieograniczoną eksplorację ze strony turystyki kulturowej. Relacje zachodzące między kulturą a gospodarką wyznaczają także oś zainteresowań osobnej subdyscypliny badawczej — ekonomii/ekonomiki kultury. W kwestii priorytetów badawczych konsumpcja przekazów i rozwój gospodarki kulturowych doznań schodzą więc na plan dalszy wobec analiz ukazujących znaczenie sektora kreatywnego w kontekście rozwoju gospodarczego. Kultura zostaje utożsamiona ze stymulantem dla rozwoju kapitału⁸, który „uruchamia” za sprawą przemysłów kreatywnych, te zaś następnie służą jako podstawa dla budowania strategii polityki. Także w Polsce pojawiło się sporo publikacji opisujących fenomen gospodarki kreatywnej i towarzyszących jej przemysłów⁹. Jednak niezależnie od tego, czy mowa o kulturze jako marce, czy jako czynniku stymulującym wzrost kapitału, w obu przypadkach zostaje ona sprowadzona do materialnych artefaktów bądź profesjonalnej praktyki o silnie zinstytucjonalizowanej strukturze, napędzającej rozwój turystyki i gospodarki. Z problematyką tą powiązana jest ponadto kwestia wartości kulturowej, która ulega znaczącej redukcji i instrumentalizacji. Jak stwierdza Jim McGuigan, według najbardziej dziś rozpowszechnionej wykładni (z którą sam polemizuje) wartość kulturowa jest w zasadzie tożsama z ceną rynkową, którą wytworowi kultury nadają wybory (niezależnych i racjonalnych) konsumentów oraz prawa podaży i popytu¹⁰.

⁶ W tekście tym nie koncentruję się na problematyce wartości jako takich. Bardziej szczegółowe rozwinięcie tego wątku zawarłam w rozdziale *Dziedzictwo a problem wartości uniwersalnych* w monografii K. Golinowska, *Paradoksy dziedzictwa. Postindustrialne przestrzenie w optyce kulturoznawczej*, Poznań 2021, s. 105–118. Na potrzeby niniejszego wywodu wystarczy, że kategoria wartości i ich istnienie zostaną utożsamione z pewną nadbudową światopoglądową.

⁷ Zob. S. Anholt, *Tożsamość konkurencyjna. Nowe spojrzenie na markę*, przeł. Instytut Marki Polskiej, Warszawa 2007.

⁸ G. Yudice, *The Expediency of Culture: Uses of Culture in the Global Era*, Durham-London 2003, s. 12–23.

⁹ Zob. *Klasa kreatywna w Polsce. Technologia, talent i tolerancja jako źródła rozwoju regionalnego*, red. K. Klincewicz, Warszawa 2012; K. Stachowiak, *Gospodarka kreatywna i mechanizmy jej funkcjonowania: perspektywa geograficzno-ekonomiczna*, Poznań 2017; *Rozwój kreatywny i inteligentny centrów i przestrzeni miejskich*, red. A. Klasik, Katowice 2018.

¹⁰ J. McGuigan, *Culture and the Public Sphere*, London-New York 1996, s. 30, 31.

Uprawniony wydaje się zatem wniosek, że w projektach polityki kultury w ogóle nie wzięto pod uwagę kultury w jej wymiarze antropologicznym. W sferze politycznej eksploruje się niemal wyłącznie przekazy, które w potocznej świadomości uznawane są za jedyną formę przejawiania się kultury, bądź też takie jej aspekty, które wiążą się z obiegiem ekonomicznym. Innymi słowy: kulturą jest to, co można zamknąć w formule wydarzenia prezentującego profesjonalną działalność artystyczną i w dalszej kolejności spieniężyć. W jej normalnym funkcjonowaniu nie ma zatem powodu, by odwoływać się do spraw natury aksjologicznej, chyba że służą one manifestowaniu niejasno sformułowanej kategorii polskości. W odniesieniu do założeń Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego należałoby dodać jeszcze tę charakterystykę pogłębić o jeden aspekt, jakim jest dziedzictwo materialne. Ogromna ilość programów ministerialnych poświęconych sprawom utraconego, nieodpowiednio wyeksponowanego bądź zaniedbanego dziedzictwa¹¹ pokazuje, że nacisk kładzie się na badanie polskiej przeszłości i kultury minionych wieków. Co istotne, nie rezygnuje się przy tym z kategorii wartości, która jednak rozumiana jest powierzchownie i/lub instrumentalnie. Przykładowo: w regulaminach konkursów grantowych, zwanych też „programami Ministra” problematyka wartości jest nieustannie przywoływana. Wsparcie przyznawane jest bowiem „wartościowym” zjawiskom bądź projektom, co można rozumieć dwojako — jako wsparcie kierowane do projektów utrwalaających „polskość”¹², bądź projektów promujących „wartościową” działalność artystyczną¹³ (czyli

¹¹ Zob. *Programy ministerialne z zakresu dziedzictwa kulturowego i historycznego*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <https://www.gov.pl/web/kultura/programy-z-zakresu-dziedzictwa-kulturowego-i-historycznego> (dostęp: 17.10.2022). W 2022 ogłoszono 10 takich programów z budżetem z 2021 roku oszacowanym łącznie na prawie 160 milionów złotych.

¹² Przykładowo — celem programu „Literatura” jest „podnoszenie poziomu świadomości literackiej i uzupełnienie rynku wydawniczego poprzez dofinansowywanie wartościowych, niekomercyjnych publikacji literatury polskiej i światowej, ze szczególnym uwzględnieniem dzieł mierzących się z zadaniem utrwalenia tożsamości kulturowej i narodowej poprzez odniesienie się do ważnych dla polskiej kultury rocznic, jubileuszy czy wydarzeń historycznych” (*Literatura*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <https://www.gov.pl/web/kultura/literatura4>, dostęp: 17.10.2022) [podkr. K.G.].

¹³ Dla przykładu — celem programu „Muzyczny ślad” jest „utrwalanie i wprowadzanie do obiegu wartościowych, niekomercyjnych nagrań utworów muzycznych, publikacji nutowych oraz naukowych i popularno-naukowych dotyczących muzyki oraz tańca” (*Muzyczny ślad*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <https://www.gov.pl/web/kultura/muzyczny-slada4>, dostęp: 17.10.2022). Celem programu „Muzyka” jest „wspieranie najwartościowszych zjawisk i trendów w polskiej i światowej kulturze muzycznej” (*Muzyka*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <https://www.gov.pl/web/kultura/muzyka4>, dostęp: 17.10.2022). Celem programu „Sztuki wizualne” jest „wspieranie najwartościowszych zjawisk w polskiej sztuce współczesnej oraz popularyzacja najciekawszych zjawisk sztuki polskiej i światowej w Polsce” (*Sztuki wizualne*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <https://www.gov.pl/web/kultura/sztuki-wizualne4>, dostęp: 17.10.2022) [podkr. K.G.].

sztukę o wysokim poziomie artystycznym bądź wyraziście wyeksponowanym pierwiastku „polskości”).

Podsumowując dotychczasowe rozważania chciałabym zwrócić uwagę na następującą kwestię. Polityka kulturalna i podmioty ją realizujące nieustannie odwołują się do (różnie definiowanych) kategorii wartości i wartościowości. Jednocześnie kultura, która miałaby te wartości utożsamiać, zostaje sprowadzona do materialnych artefaktów bądź profesjonalnej działalności, o której trudno stwierdzić, że ma jakieś konteksty polityczne (w sensie „filozoficznym”, nie „partyjnym”). Z jednej strony mamy więc do czynienia z premiowaniem „wartościowych zjawisk”, z drugiej zaś z myśleniem o kulturze przez pryzmat odświętnego przekazu o raczej nikłym kapitale politycznym. Traktowanie kultury jako przestrzeni neutralnej (w domyśle: niezaangażowanej w świat wartości) to nie tylko pozbawienie jej antropologicznego wymiaru. To redukcja polityki kulturalnej do oferty programowej, której sukces mierzony jest za pośrednictwem analiz ilościowych. W sąsiedztwie liczb i statystyk kwestia wartości, które towarzyszą polityce kulturalnej, przestaje być zatem zauważalna. Podobnie staje się z treściami o charakterze światopoglądowym, które zaczynają funkcjonować jak białe muzealne ściany spod znaku *white cube*¹⁴.

Jeśli jednak podążać za chociażby ujęciem kultury, które zaproponował Raymond Williams¹⁵, okaże się, że towarzysząca kulturze sfera polityczna może sięgać znacznie głębiej. Polityka kulturalna nie sprowadza się do systemu zarządzania i dystrybucji środków finansowych, choć są to jej istotne aspekty. To dużo bardziej złożone działanie, w które wpisane są różne decyzje natury aksjologicznej i towarzyszące im konflikty wartości czy wreszcie formy kulturowej dominacji. Jako zbiór różnego rodzaju idei, realizowanych projektów czy wdrażanych działań tworzy ona ramy doświadczania rzeczywistości reprezentowanej przez instytucje kultury czy placówki edukacyjne. Takie rozumienie polityki kultury zaproponował chociażby Jim McGuigan. Podążając śladami tradycji brytyjskich studiów kulturowych, kulturę utożsamiał on z systemem praktyk i instytucji zajmujących się

¹⁴ Zdaniem Petera Weibla białe muzealne ściany tłumią polityczny charakter wystawianych obiektów (i artefaktów kulturowych spoza obszaru europejskiego), budując mit uniwersalnej kultury. W rzeczywistości, jak trafnie stwierdzili przedstawiciele teorii postkolonialnych, muzea kontynuowały europejską historię imperializmu i kolonializmu. P. Weibel, *Beyond the white cube*, [w:] *Contemporary Art and the Museum: a global perspective*, red. P. Weibel, A. Buddensieg, Ostfildern 2007, s. 140–142.

¹⁵ W eseju *Culture is ordinary* Williams stwierdzał, że każde społeczeństwo posiada własny kształt, znaczenie czy cele, które następnie uosabia i reprezentuje za pośrednictwem instytucji, w praktyce artystycznej i procesach edukacyjnych. Samo społeczeństwo bazuje na wspólnocie znaczeń i dążeń, a „obecne” społecznie idee odznaczają się w indywidualnych umysłach. Na kulturę składają się więc dwie kwestie: wspólnota znaczeń i celów, do których jednostki są w społeczeństwie wdrażane oraz nowe znaczenia, które są poddawane próbom i obserwacji. R. Williams, *Culture is ordinary*, s. 4, 8.

wytwarzaniem znaczeń i bazujących na komunikacji symbolicznej¹⁶. Tak szeroka definicja kultury wymagała zatem adekwatnego odniesienia dla działań politycznych. McGuigan zaproponował tu rozróżnienie na sferę polityki kulturalnej (*cultural policy*) którą określił jako strategię działania realizującą określone cele wytyczone przez instytucje polityczne; oraz sferę polityki kulturowej (*cultural politics*), tożsamej z całokształtem realizowanych strategii wraz z przynależnymi im działaniami rządowymi. Co istotne, w swoich rozważaniach McGuigan jednoznacznie stwierdził, że oba poziomy polityki kultury, mimo iż pozostają ze sobą w bliskości, należy przyrównać do kategorii pola bądź przestrzeni ścierających się ideologii, dyskursów czy interesów. Polityka odnosiła się przecież do spraw związanych z nadzorem i kontrolą, co nie pozwala traktować jej jako serii neutralnych operacji natury administracyjnej. Zawsze jednak znajdują się grupy interesu postulujące rozdzielenie sfery działania politycznego i kulturotwórczego, sprowadzając kulturę do ekskluzywizmu i pielęgnowania indywidualnej wrażliwości.

Wizja polityki kultury zaprezentowana przez Jima McGuigana niesie ze sobą rozmaite konsekwencje natury społecznej, które nie pozwalają na jednoznaczną ocenę możliwych strategii działania. W tym też aspekcie nie stanie się ona narzędziem, po które sięgną politycy projektujący strategię działań kulturotwórczych¹⁷, co zarazem ochroni ją przed instrumentalizacją. Projekt McGuigana zakłada przy tym aktywny udział badaczy studiów kulturowych — powierników treści ideowych czuwających nad przekazami płynącymi z różnych skonfliktowanych dyskursów i środowisk. W codziennym życiu pełnienie wspomnianej funkcji może jednak okazać się trudne, co należy wiązać z szeroko rozumianym kryzysem demokracji¹⁸.

Jeśli uznamy (za McGuiganem) politykę kultury za przestrzeń manifestowania różnego rodzaju wartości, dyskusja nad nimi będzie przewijała się w działaniach artystycznych, poza-kanonicznych formach aktywności kulturowej czy przekazach konstytuujących dziedzictwo. Oznacza to, że instytucjonalnie będzie ona wspierać przekazy pamięci kulturowej¹⁹, a także umożliwiać nowe interpre-

¹⁶ J. McGuigan, *Cultural policy studies*, [w:] *Critical Cultural Policy Studies*, red. J. Lewis, T. Miller, Malden-Oxford 2003, s. 23, 24.

¹⁷ W swoich badaniach McGuigan szedł o krok dalej, tworząc projekt subdyscypliny *cultural policy studies* będącej połączeniem metody krytycznej analizy opracowanej na gruncie studiów kulturowych ze sferą działania politycznego.

¹⁸ Mam tu na myśli kryzys demokracji rozumiany w kategoriach upadku sfery publicznej i ograniczenia możliwości działania sprawczego jednostek. Szerzej na ten temat: S. Filipowicz, *Kryzys demokracji. Krok w kierunku diagnozy*, [w:] *Demokratyczne i niedemokratyczne reżimy polityczne*, red. J.G. Otto, Warszawa 2015 i M. Budyta-Budzyńska, *Postpolityczna demokracja nieufnych. Na marginesie esejów Iwana Krastewa*, „Kultura i Społeczeństwo” 59, 2015, nr 4.

¹⁹ Chodzi tu o wizję pamięci kulturowej współtworzonej przez warstwę pamięci funkcjonalnej i magazynującej, którą zaproponowała Aleida Assmann. Pamięć-magazyn to forma pasywnej pamięci społeczeństwa (zobiektywizowana wiedza kulturowa), podczas gdy pamięć funkcjonalna (kanon) wspiera tożsamość grupy, doprecyzowując treści charakteryzujące „nas” jako wspólnotę. Zob. A. Assmann, *Wprowadzenie do kulturoznawstwa. Podstawowe terminy, problemy, pytania*, Poznań

tacje kanonu, co jednocześnie doprowadzi do eskalacji konfliktów wartości, interesów i debat na tle światopoglądowym. Powstały chaos zawsze można utożsamić z nowym początkiem — z kolejną próbą przepracowywania globalnych dylematów społecznych i procesem konstruowania tożsamości kulturowych. Czy jednak znajdzie się tu miejsce, by móc argumentować, dlaczego dana wizja świata winna zostać wsparta instytucjonalnie (i finansowo)? Czy konflikt nie stanie się tu de facto narzędziem sprawowania władzy?

Z drugiej strony, jeśli uznamy, że politykę kultury należy pozostawić jako „przestrzeń aksjologicznie transparentną”, którą promują określone grupy interesu, sprowadzając kulturę do zabiegów mających na celu rozwijanie indywidualnej wrażliwości, możliwie konsekwencje tego wyboru również mogą okazać się mało satysfakcjonujące. Warto jednak podkreślić, że polityka, która zostanie tychże wartości pozbawiona, może mimo wszystko służyć za narzędzie zwiększające inkluzyjny charakter przekazów kultury. Innymi słowy, przestrzeń działalności kulturotwórczej, tożsamej najczęściej z formułą instytucjonalną, stanie się dostępna i łatwa do zaakceptowania dla większości, ponieważ nie będzie dotyczyć spraw dyskusyjnych bądź kontrowersyjnych. Rolą polityki kultury będzie natomiast organizowanie i finansowanie instytucjonalnych struktur mających na celu zapewnienie neutralnej światopoglądowo oferty programowej. Jak pokazuje praktyka życia codziennego, skuteczność takiej strategii działania jest jednak ograniczona. Wystarczy wspomnieć o wybuchających co pewien czas skandalach wokół tego czy innego spektaklu teatralnego, który oburza część opinii publicznej czy zgoła „promuje wartości niezgodne z polskością”, a którego wulgarność czyni go niegodnym teatralnych murów²⁰. Ucieczka od dylematów, które pojawiają się w sferze praktyki artystycznej, a które budzą sprzeciw czy wręcz agresję u niektórych członków społeczeństwa, wydaje się być zadaniem bez mała niemożliwym.

Osobną kwestią pozostają ponadto wspomniane przez Jima McGuigana grupy interesu i towarzysząca im motywacja, by uczynić sferę aksjologiczną możliwie „przezroczystą”. Czy za rzekomą neutralnością nie stoi tu chęć wprowadzenia do obiegu i wypromowania konkretnych wartości, będą się jedynie jawić jako „neutralne” i „oczywiste”? Ten rodzaj działania wydaje się dobrze powielać mechanizmy, które Pierre Bourdieu wspólnie z Jean-Claude Passeronem określili mianem przemocy symbolicznej²¹. Wychodząc z założenia, że każde działanie pedagogiczne obarczone jest przemocą, ponieważ ustanawia określoną hierarchię

2015, s. 271; A. Assmann, *Pamięć magazynująca i funkcjonalna w historii i teraźniejszości*, przeł. K. Sidowska, [w:] *Między historią a pamięcią. Antologia*, red. M. Saryusz-Wolska, Warszawa 2013, s. 59, 61. Pisząc o instytucjonalnym wsparciu mam tu na myśli instytucje kultury i inne podmioty współtworzące ramy teoretyczne dla dyskusji przez umiejętne sięganie po kanon i przepracowywanie jego treści w odniesieniu do wyzwań, które stawia współczesność.

²⁰ Jednym z ostatnich tego typu spektakli jest *Kora. Boska*, produkcja Teatru Nowego Proxima w Krakowie, gdzie w postać Matki Boskiej miała wcielić się drag queen.

²¹ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2006, s. 75–80.

społeczną, wskazywali oni na opresyjny charakter produkcji kulturowej. Reprodukacja treści dominującej kultury to domena osób o należyтым wykształceniu i statusie społecznym. Przekazy przyswajane dzięki procesom edukacji są zaś efektem arbitralnej selekcji znaczeń, dokonywanej w imię (deklaratywnej) troski o utrzymanie wysokich standardów. Stąd rodzi się wniosek, że nie istnieje ogólna zasada o podłożu fizycznym, biologicznym lub duchowym, która wyjaśniałaby struktury bądź funkcje kultury. Jej geneza i historyczne okoliczności powstania pozostają jednak niezauważone za sprawą działania mechanizmu nieświadomości kulturowej. Wrażenie, że tak było „od zawsze”, pozwala natomiast utrzymać porządek i prymat historycznie ukształtowanych zasad i relacji społecznych. Jeśli zatem rozważania te odnieść do polityki, może się okazać, że wizja aksjologicznie neutralnej przestrzeni kultury to de facto narzędzie sprawowania władzy, wykorzystujące wrażenie ogólnej dostępności i nieświadomość kulturową umacniającą pozycję podmiotów decyzyjnych.

Aksjologicznie transparentna wizja polityki kulturalnej rodzi jeszcze jeden dylemat. Sprowadzając kulturę do przekazów instytucjonalnych, zwłaszcza tych dotyczących pozornie niebudzącej emocji przeszłości badanej (i konstruowanej) przez nauki historyczne, ogranicza się możliwość kształtowania wrażliwości społecznej. W tym ujęciu kultura i jej treści zostają sprowadzone do roli narzędzia pielęgnującego indywidualne potrzeby, tracąc tym samym potencjał podejmowania tematów trudnych i społecznie angażujących. Innymi słowy, rezygnując z eksponowania kontekstu światopoglądowego bądź odniesień do sfery aksjologii, godzimy się na bezinwazyjną wizję kultury, która funkcjonuje w charakterze przestrzeni odświętnej. Projektowane działania kulturotwórcze nie są tu już nośnikami idei, lecz jedynie aktywnościami, które umilają codzienne życie. Sama kultura ulega natomiast redukcji do repertuaru, w ramach którego oglądający podziwia doskonałość, z jaką artysta opanował śpiew, grę na instrumencie, malowanie bądź taniec. Kwestia ta nie dotyczy jedynie sposobu recepcji pracy twórczej. To samo podejście będzie obecne w działaniach edukacyjnych, które stanowią nieodłączny komponent polityki. Czego miała by bowiem dotyczyć edukacja kulturalna, jeśli wyeliminuje się z niej rozważania nad sferą wartości? Idea edukacji jako sfery zdominowanej przez amatorskie inicjatywy artystyczne z pewnością nie wykształci narzędzi umożliwiających rozwiązywanie problemów, z którymi konfrontują się współczesne społeczeństwa.

Powyższe rozważania pozwalają stwierdzić, że idea polityki kultury rozumianej za Jimem McGuiganem jako sfera kamuflowanego konfliktu pozostaje nadal wyraz aktualna. Z kolei instytucjonalnie wdrażana wizja polityki jako przestrzeni neutralnej aksjologicznie niesie ze sobą różne szkodliwe konsekwencje. Po pierwsze, umacnia ona poczucie, jakoby kultura stanowiła jedynie instytucjonalną reprezentację treści związanych z kanonem, niepodatnych na nowe interpretacje i pozbawiających przekazy kultury przynależnej im dynamiki. Po drugie, tworzy wrażenie kultury jako przestrzeni odświętnej, którą się podziwia w murach insty-

tucji, a nie takiej, w której się po prostu uczestniczy. Po trzecie, eliminuje szanse na kształtowanie postawy uważności i krytycznego myślenia, sprowadzając działanie edukacyjne do indywidualnego rozwoju praktycznych umiejętności. Po czwarte, pozwala twórcom strategii politycznych kamuflować ich intencje i, pod pozorem neutralnego świata kultury, realizować własny interes, jak i propagować wartości jawiące się jako „naturalne” i „oczywiste”. Warto jednak podkreślić, że ujawnienie konotacji światopoglądowych, choć trudne w praktyce, pozwoli jednak uchronić się przed innym, znacznie większym niebezpieczeństwem. Argumentowanie na rzecz danej wartości może stać się także narzędziem ochrony przeciwko działaniom propagującym idee nastrożające wątpliwości. W ten sposób może się okazać, że pod pozorem ochrony tradycji skrywać się będzie działanie dyscyplinujące, a nie emancypacyjne.

The transparency of conflict: On various roles of cultural politics

Abstract

The purpose of this article is to analyze the concept of politics of culture with an emphasis on the notion of culture. The idea of culture, which is often defined as a formal space, program/repertoire, or stimulus for economic development, ceases to maintain its anthropological meaning and relations to the values or any ideological connotations. This, however, may be considered as a deliberate practice of the representatives of politics of culture. They present it as an attempt to increase the inclusiveness of cultural content. In fact, they pursue the strategy of maintaining the relations of power. The article analyses varied concepts of politics of culture and potential ways of its improvement, with a reference to Jim McGuigan's theory of cultural policies and politics. His concept emphasizes the fact that the authorities may find disturbing: that the so-called transparent politics of culture is de facto the space of rival discourses, conflicts, and interests.

Keywords: cultural policies, cultural politics, conflicts, values, culture, cultural institutions

Bibliografia

- Anholt S., *Tożsamość konkurencyjna. Nowe spojrzenie na markę*, przeł. Instytut Marki Polskiej, Warszawa 2007.
- Assmann A., *Pamięć magazynująca i funkcjonalna w historii i teraźniejszości*, przeł. K. Sidowska, [w:] A. Assmann, *Między historią a pamięcią. Antologia*, red. M. Saryusz-Wolska, Warszawa 2013, s. 58–73.
- Assmann A., *Wprowadzenie do kulturoznawstwa. Podstawowe terminy, problemy, pytania*, przeł. A. Artwińska, K. Różańska, Poznań 2015.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2006.

- Budyta-Budżyńska M., *Postpolityczna demokracja nieufnych. Na marginesie esejów Iwana Krastewa*, „Kultura i Społeczeństwo” 59, 2015, nr 4, s. 163–178, <https://doi.org/10.35757/KiS.2015.59.4.9>.
- Filipowicz S., *Kryzys demokracji. Krok w kierunku diagnozy*, [w:] *Demokratyczne i niedemokratyczne reżimy polityczne*, red. J.G. Otto, Warszawa 2015, s. 19–36.
- Krajewski M., *Kompetencje kulturowe Polaków*, [w:] R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, *Praktyki kulturalne Polaków*, Toruń 2014, s. 304–362.
- Klasa kreatywna w Polsce. Technologia, talent i tolerancja jako źródła rozwoju regionalnego*, red. K. Klincewicz, Warszawa 2012.
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Warszawa 2007.
- McGuigan J., *Cultural policy studies*, [w:] *Critical Cultural Policy Studies*, red. J. Lewis, T. Miller, Malden-Oxford 2003, s. 23–42.
- McGuigan J., *Culture and the Public Sphere*, London-New York 1996.
- Rozwój kreatywny i inteligentny centrów i przestrzeni miejskich*, red. A. Klasik, Katowice 2018.
- Stachowiak K., *Gospodarka kreatywna i mechanizmy jej funkcjonowania. Perspektywa geograficzno-ekonomiczna*, Poznań 2017.
- Towse R., *Ekonomia kultury. Kompendium*, przeł. H. Dębowski, K.L. Pogorzelski, Ł.M. Skrok, Warszawa 2011.
- Tyszka A., *Uczestnictwo w kulturze*, Warszawa 1971.
- Weibel P., *Beyond the white cube*, [w:] *Contemporary Art and the Museum: A Global Perspective*, red. P. Weibel, A. Buddensieg, Ostfildern 2007, s. 138–146.
- Williams R., *Culture is ordinary*, [w:] R. Williams, *Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism*, London-New York 1989, s. 3–18.
- Yudice G., *The Expediency of Culture: Uses of Culture in the Global Era*, Durham-London 2003.

Programy Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego z roku 2022

- Literatura*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <https://www.gov.pl/web/kultura/literatura4>.
- Muzyczny ślad*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <https://www.gov.pl/web/kultura/muzyczny-slada4>.
- Muzyka*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <https://www.gov.pl/web/kultura/muzyka4>.
- Programy ministerialne z zakresu dziedzictwa kulturowego i historycznego*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <https://www.gov.pl/web/kultura/programy-z-zakresu-dziedzictwa-kulturowego-i-historycznego>.
- Sztuki wizualne*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <https://www.gov.pl/web/kultura/sztuki-wizualne4>.

* * *

Karolina Golinowska — doktora habilitowana nauk humanistycznych z zakresu kulturoznawstwa. Adiunkta w Katedrze Kultury Współczesnej na Wydziale Nauk o Kulturze Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Autorka książek *Polityki kultury*, (2017), *Paradoksy dziedzictwa* (2021).

Szkic krytyczny

Dariusz Brzostek

ORCID: 0000-0001-8094-5159

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Świat niezamieszany. Statek niewolniczy i statek kosmiczny „Ziemia” jako modele postkolonialnej ekologii

Abstrakt: Tematem szkicu jest postkolonialna perspektywa w badaniach nad środowiskiem naturalnym oraz projektami konstruowania przyszłości w krajach Globalnego Południa. Przyglądając się analitycznie teoretycznym refleksjom (M. Ferdinand) oraz spekulatywnym narracjom poświęconym rekonstrukcji oraz ochronie dziedzictwa przyrodniczego w krajach poddanych kolonialnej eksploatacji, autor artykułu odnosi się do krytycznego potencjału dawnej futurologii (R. Buckminster Fuller, K. Ciołkowski) oraz literatury fantastycznonaukowej (C. Smith, K. Boruń, A. Trepka), zmagającej się z problemami konstruowania sztucznych habitatów, terraformowania i kolonizacji przestrzeni kosmicznej. W konkluzji zaprezentowane zostają perspektywy i wyzwania prognostycznego myślenia o projektowaniu przyszłości poza globalnymi centrami cywilizacyjnymi.

Słowa-kлючe: kolonializm, niewolnictwo, ekologia, habitat, futurologia, fantastyka naukowa

If you look too hard, pretend you don't see all the devastation...

Alvarius B., *Zion the Rocket Ship*

Oh my eyes

Go looking for flying saucers in the sky

Caetano Veloso, *London, London*

(Nowy) Świat jako katastrofa

Przedmiotem mojej refleksji w tym szkicu staną się próby odniesienia wiedzy lokalnej — wywiedzionej wprost ze swoistego doświadczenia historycznego (kolonializm, niewolnictwo) i ujętej jako niehegemoniczne spojrzenie spoza „cywi-

lizacyjnego centrum” — do problemów ekologicznych związanych z kategoriami takimi jak antropocen, katastrofa klimatyczna, dewastacja środowiska naturalnego czy przyszłość przyrody. Ten specyficzny punkt widzenia prezentowany przez badaczy pochodzących z — lub odwołujących się do¹ — dziedzictwa kulturowego dawnych kolonii (Afryka, Karaiby) opiera się w znacznym stopniu na rekonstrukcji kolonialnej i niewolniczej przeszłości, diagnozie naznaczonej postkolonialnymi problemami współczesności oraz prognozowaniu możliwej (lub tylko wyobrażalnej) przyszłości jako „miejsca” powtórnej cywilizacyjnej zależności. Prognozy te nierzadko wykazują wiele cech wspólnych z ujętymi w formy narracyjne spekulacjami formułowanymi od kilku dziesięcioleci na obrzeżach zachodniego centrum. Mowa tu o literackich i filmowych opowieściach science fiction i traktatach futurologicznych, będących artykulacjami wiedzy nieoficjalnej lub teorii niskiej²: wypowiedziach humanistów na temat nauki (*science*), komentarzach artystów i literatów do rozwoju technologii, ekspresjach doświadczenia ofiar przekształceń cywilizacyjnych, deklaracjach aktywistów usytuowanych poza zinstytucjonalizowanym obiegiem informacji itp. Proponowane tu zestawienie można zatem potraktować także jako formę sprawdzenia aktualności wiedzy humanistycznej w odniesieniu do obserwacji i konstatacji formułowanych współcześnie poza owym cywilizacyjnym centrum.

Od czasu wydania monografii Richarda Grove’a *Green Imperialism: Colonial Expansion, Tropical Island Edens and the Origins of Environmentalism, 1600–1800* (1996)³ wiele kolejnych publikacji podnosiło kwestię ścisłego powiązania globalnej ekspansji kapitalizmu i kolonialnych plantacji jako swoistych laboratoriów nowoczesności z postępującą degradacją środowiska naturalnego i nastaniem antropocenu⁴. Szczególne miejsce pośród nich zajmują oczywiście

¹ Rozróżnienie to nie jest, wbrew pozorom, li tylko retoryczne, dywersyfikuje bowiem punkty widzenia przedstawicieli diaspory afrykańskiej czy afrokaraibskiej mieszkających i pracujących w Europie oraz USA, a także badaczy reprezentujących ośrodki z Afryki czy Karaibów.

² W znaczeniu, jakie przypisuje jej za Stuartem Hallem Jack Halberstam: „Możemy zatem myśleć o teorii niskiej jak o formule dostępności, ale możemy też traktować ją jak swego rodzaju model teoretyczny, który porusza się poniżej zasięgu radaru, poskładany z tekstów i przykładów spoza centralnego obiegu, i nie legitymizuje hierarchii wiedzy, które utrwalają wysokość teorii wysokiej”. J. Halberstam, *Przedziwna sztuka porażki*, przeł. M. Denderski, Warszawa 2018, s. 34.

³ R. Grove, *Green Imperialism: Colonial Expansion, Tropical Island Edens and the Origins of Environmentalism, 1600–1800*, Cambridge 1996.

⁴ Warto w tym miejscu wymienić choćby prace z zakresu tak zwanych *plantation studies*, skupiające się na związkach handlu niewolnikami, niewolniczej pracy na plantacjach oraz kolonialnej nowoczesności z wyniszczającą eksploatacją środowiska naturalnego: J.A. Delle, *An Archaeology of Social Space: Analyzing Coffee Plantations in Jamaica’s Blue Mountains*, New York 1998; B.W. Higman, *Plantation Jamaica, 1750–1850: Capital and Control in a Colonial Economy*, Kingston 2005; R.S. Dunn, *A Tale of Two Plantations: Slave Life and Labor in Jamaica and Virginia*, Cambridge 2014; T. Burnard, J. Garrigus, *The Plantation Machine: Atlantic Capitalism in French Saint-Domingue and British Jamaica*, Philadelphia 2016; J.W. Moore, *The rise of cheap nature*,

wszystkie te opracowania przyjmujące perspektywę postkolonialną i przełamującą dominującą przez lata optykę „imperialnego spojrzenia”, która, jawnie lub dyskretnie, eksponowała relację dominacji „pomiędzy władcym widzącym a widzianym”⁵, przy czym oglądającym bywał niezmiennie zatroskany badacz z cywilizowanego Zachodu, podczas gdy oglądane pozostawały, spustoszone przez stulecia rabunkowej eksploatacji, tak zwane „dawne terytoria zależne”. Z czasem jednak dekolonizująca perspektywa historyczno-ekologiczna zrosła się oczywiście z refleksją na temat antropocenu, czy może raczej tej epoki, którą zdaniem Donny Haraway należałoby określić mianem „chthulucenu”, oznaczającym „rodzaj czasu i miejsca, w którym mamy nauczyć się radzić sobie z życiem i umieraniem w odpowiedzialny sposób na zniszczonej planecie”⁶. To bowiem właśnie doświadczenie obumierania całych środowisk oraz utraty nieodnawialnych zasobów miało stać się najbardziej dojmującym doświadczeniem kolejnych generacji zasiedlających Ziemię. I, co tym bardziej znamienne, doświadczenie to okazywało się raz jeszcze szczególnie intensywne oraz druzgocące dla tych regionów, które przez lata doświadczały zarówno imperialnego spojrzenia, jak i kolonialnej przemocy — nazywanych niegdyś „Nowym Światem”, dziś coraz częściej postrzeganych jako „laboratoria nowoczesnego świata”, w których na żywych organizmach — ludzkich i nie-ludzkich — testowano najskuteczniejsze metody eksploatacji i maksymalizacji zysku. W tym kontekście krytyczna perspektywa w refleksji nad społecznymi, politycznymi, a przede wszystkim ekologicznymi konsekwencjami dawnych kolonialnych eksperymentów — kształtujących nie tylko współczesność, ale także mniej i bardziej odległą przyszłość Nowego Świata — zyskuje znaczenie szczególne. Jest bowiem odpowiedzią płynącą z samego centrum (zwanego niegdyś peryferiami cywilizacji) zmagania się z problemami, które dawno już przestały być lokalnymi niedostatkami krajów rozwijających się, zyskując status globalnych wyzwań i katastrof. Owe omówienia, diagnozy i recepty wyrażone w formie naukowych i artystycznych spekulacji należą zresztą niewątpliwie, przynajmniej w znacznej części, do kontestującej hegemoniczny porządek nowoczesności „ekspresywnej kontrkultury”, którą Paul Gilroy określił mianem Czarnego Atlantyku (*Black Atlantic*)⁷.

[w:] *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalisms*, red. J.W. Moore, Oakland 2016, s. 78–115; R. Chopra, *Almost Home: Maroons Between Slavery and Freedom in Jamaica, Nova Scotia, and Sierra Leone*, New Haven 2018.

⁵ M.L. Pratt, *Imperialne spojrzenie. Pisarstwo podróżnicze a transkultuacja*, przeł. E.E. Nowakowska, Kraków 2011, s. 288.

⁶ D. Haraway, *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*, Durham 2016, s. 2, cyt. za: A. Derra, „Twórzmy relację, a nie dzieci”. *Wspólne życie na zniszczonej planecie w chthulucenie Donny Haraway*, „Avant: Trends in Interdisciplinary Studies” 7, 2017, nr 3, s. 230.

⁷ P. Gilroy, *Czarny Atlantyk jako kontrkultura nowoczesności*, przeł. K. Przyłuska, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2012, nr 1–2, s. 32.

Postkolonialna ekologia i postkapitalistyczne środowiska (nie)naturalne

W książce *Decolonial Ecology: Thinking from the Caribbean World*⁸ (opublikowanej pierwotnie po francusku w 2019 roku) Malcolm Ferdinand do nieprzebranej już ilości mian „nowoczesności jako katastrofy” (antropocen, chthulucen, plantacjocen) dodaje jeszcze jedną: „Negrocen”⁹, proponując perspektywę nie tyle postkolonialną, ile postniewolniczą, jako klucz do zrozumienia nowoczesności utożsamianej przezeń z kształtowaniem świata, który, koniec końców, nie nadaje się do zamieszkania, gdyż systematycznie i programowo wykluczano z jego obrębu kolejne formy ludzkich i pozaludzkich istnień. Podążając tropem dekolonizującej refleksji krytycznej, Ferdinand postrzega owe kolonialne laboratoria antropocenu zarówno jako wyzwania teoretyczne, jak i sferę praktycznych rozstrzygnięć dotyczących najbliższej i dalszej przyszłości, podczas gdy operacyjne pojęcia — plantacjocen i Negrocen — służą mu do budowania historycznej perspektywy oraz modeli opisu całego szeregu faktów (historycznych) oraz fenomenów (nie-naturalnych) będących ciągiem przyczyn i skutków procesu podboju oraz eksploatacji Nowego Świata.

Optyka postniewolnicza jest tutaj kluczowa, dostarcza bowiem badaczowi nadrzędnego modelu deskrypcji i demistyfikacji nowoczesności, którym okazuje się statek niewolniczy. To on bowiem, zdaniem Ferdinanda, stworzył Murzynów — czarne ciała do pracy, narzędzia i przedmioty działania białych właścicieli plantacji a nie podmioty autonomicznej aktywności światotwórczej — obywateli nowego świata, zaludniających ziemię i tworzących relację z jej środowiskiem naturalnym. Żadnej „natury” zresztą dla kolonialnych plantacji nie przewidziano, czyniąc ją (rękami afrykańskich niewolników) środowiskiem sztucznym i zdegradowanym, monokulturą podporządkowaną jednemu celowi: dostarczaniu Staremu Światu bogactw (nie)naturalnych, spreparowanych w plantacyjnym kotle materii i substancji: kawy, tytoniu, cukru, kakao itp. Plantacje wraz z ich środowiskiem przyrodniczym szybko okazały się zatem miejscem kolektywnego (ob)umierania — biologicznej i cywilizacyjnej degradacji, zmieniając się ostatecznie z alchemicznego laboratorium wczesnego kapitalizmu w postkolonialny wrak zamieszkały przez wydiedziczonych oraz pozbawionych natury rozbitków.

Kluczowe dla refleksji Ferdinanda pozostaje jednak pojęcie podwójnego pęknięcia kolonialnego (*colonial double fracture*), fundującego historyczne rozszcze-

⁸ M. Ferdinand, *Decolonial Ecology: Thinking from the Caribbean World*, przeł. A.P. Smith, Cambridge 2022. Pierwodruk francuski: *Une écologie décoloniale. Penser l'écologie depuis le monde Caribéen*, Paris 2019.

⁹ M. Ferdinand, *Decolonial Ecology*, s. 21.

pienie dwóch porządków — społecznego i środowiskowego, co prowadziło do separacji doświadczenia niewolnictwa i wyzysku oraz doświadczenia katastrofy ekologicznej i grabieżczej eksploatacji zasobów naturalnych. W konsekwencji tego pęknięcia świat postkolonialny był postrzegany przez lata (przez rządy, instytucje międzynarodowe, fundacje i środowiska aktywistyczne) jako świat poniewolniczego ubóstwa oraz spustoszonej przyrody — przy czym, choć źródła obu katastrof sięgały europejskiej przemocy kolonialnej, nie dostrzegano pomiędzy nimi wzajemnych zależności¹⁰. Dopiero urasowanie kryzysu ekologicznego i osadzenie niewolnictwa w środowisku naturalnym plantacji prowadzi, zdaniem Ferdinanda, do ujawnienia kolonializmu jako wyzysku dotyczącego bytów ludzkich i nie-ludzkich. Z tej konstatacji rodzi się również pozytywny program dekolonizującej ekologii, u podstaw której „musi leć rozpoznanie tego, że stosunków kolonialnych nie można sprowadzić do relacji między grupami ludzi. Zawierają one bowiem także zbiór specyficznych odniesień do nie-ludzi, środowisk i ziem podporządkowanych kolonialnemu zasiedlaniu świata (kolonizacji Ziemi)”¹¹.

Podążając za refleksją Aníbala Quijano, Ferdinand postuluje konieczność przeprowadzenia dekolonizującej zachodnie myślenie o świecie (oraz wymyślanie świata) dekonstrukcji epistemologicznej, otwierającej mieszkańców Ziemi na nowe formy wiedzy zorientowanej na przyszłość, która nie będzie oparta na systemach wykluczenia i represji¹². Odnosząc się do świata ery antropocenu oraz doświadczenia postkolonialnej katastrofy francuski ekolog zauważa, że dziś niemożliwe staje się już obserwowanie owej tragedii z zewnątrz, z bezpiecznego oddalenia, spokojnej przystani, gdyż światem, który ginie, nie jest niewolniczy statek tonący u wybrzeży Martyniki ani obumierający ekosystem pojedynczej karaibskiej wyspy, lecz Ziemia — świat zamieszany przez wszystkich ludzi. W związku z tym, w kategoriach spekulatywnej prognostyki — ekologicznej i cywilizacyjnej, zasadne wydaje się pytanie o pojawiające się często w manifestach, odezwach i politycznych programach, podkreślające wspólnotę losu i doświad-

¹⁰ *Ibidem*, s. 3.

¹¹ *Ibidem*, s. 175. Jeśli nie wskazano inaczej, wszystkie przekłady cytatów są mojego (D.B.) autorstwa.

¹² *Ibidem*, s. 176. Warto tu zwrócić uwagę, że sam Quijano postrzega źródła kolonialnego spojrzenia na świat jako wynik prostych podziałów dokonanych przez zdobywców w polu wiedzy lokalnej (ludów i obszarów kolonizowanych) — ujmowanej jako użyteczna (dla kolonizatorów) lub bezużyteczna dla świata zachodniego. W ten sposób na przykład scharakteryzowane jako przydatne praktyki rolnicze czy rzemieślnicze społeczności afrykańskich bądź karaibskich zostały łatwo oddzielone od ich praktyk religijnych i magicznych, uznanych za niecywilizowane i szkodliwe. W konsekwencji w spojrzeniu kolonizatorów obraz świata kolonizowanego uległ epistemologicznemu (a ostatecznie także politycznemu i etycznemu) rozszczepieniu, sprowadzając w praktyce plantacyjnej środowisko naturalne, ludność rdzenną, niewolników, zwierzęta i rośliny wyłącznie do poziomu użytecznych zasobów do wykorzystania. Zob. A. Quijano, *Coloniality and modernity/rationality*, [w:] *Globalization and the Decolonial Option*, red. W. Mignolo, A. Escobar, London-New York 2010, s. 23.

czenia, słowo „my”: „Jak sobie z tym poradzimy?”, „Jak przetrwamy tę katastrofę?”, „Co powinniśmy z tym zrobić?” itp. Kogo miałyby obejmować ta wspólnota: dawnych kolonizatorów? niegdysiejsze ofiary kolonizacji? wszystkich ludzi? ludzi i zwierzęta? całe ekosystemy? życie na Ziemi? Kto zostanie włączony w jej obręb, kto zaś z niej wykluczony? W tym kontekście Ferdinand zdecydowanie krytykuje powracający w literaturze spekulatywnej Zachodu fantazmat Arki Noego jako ścieżki ocalenia dla wybranych, kosztem tych wszystkich, którzy już raz — w dobie podboju i kolonizacji — stali się po prostu ludzkim i pozaludzkim zasobem naturalnym do wykorzystania w celu budowania nowoczesnego kapitału (i kapitalizmu). Kolejne poświęcenie ludzi, zwierząt, roślin i całych środowisk Nowego Świata po to, by ratować stary, wspaniały świat przed katastrofą antropocenu jest — z perspektywy karaibskiej — nie do przyjęcia.

Uruchomiona przez Ferdinanda maszyna hermeneutyczna służąca do analizy postkolonialnej nowoczesności i katastrofalnej przyszłości pozwala zarazem sformułować dwa kluczowe pytania, wyznaczające zarazem obszary krytycznej refleksji badawczej. Po pierwsze: jakie modele unikania katastrofy mogą okazać się adekwatne w celu dokonania ponownego, wspólnotowego zasiedlenia świata? Po drugie: jaka przyszłość wyłania się z narracji i praktyk oraz teorii zrodzonych poza dawnymi, kolonialnymi centrami cywilizacyjnymi (w sferze Globalnego Południa) i czy jest to przyszłość dla wszystkich?

Statek Kosmiczny „Ziemia” czy habitat Afryka? Projektowanie (nie)możliwej przyszłości

Spekulatywno-teoretyczna propozycja Ferdinanda w dość nieoczekiwany sposób tworzy intrygujące kontinuum spekulatywnych narracji z wcześniejszymi o ponad pół wieku ideami futurologów i fantastów. Niektóre z nich znalazły swe konceptualizacje pojęciowe i realizacje architektoniczno-urbanistyczne między innymi w pracach Richarda Buckminstera Fullera¹³. Swoją wizjonerski tekst z roku 1969, *Instrukcja sterowania Statkiem Kosmicznym Ziemia*, Fuller rozpoczyna wszak od znamiennego obrazu morskiej katastrofy (*shipwreck*), podczas której tratwę ratunkową okazuje się solidna nakrywa fortepianu przewożonego na statku. Wskazuje przy tym, że przypadkowo użyteczne narzędzie nie powinno skłaniać nas do myślenia o projektowaniu okrętowych szalup w kształcie fortepianów¹⁴, apelując w zmetaforyzowany sposób o adekwatność wdrażanych mocą nauki i technologii rozwiązań wobec konkretnych wyzwań i potrzeb zrodzonych

¹³ Ferdinand wspomina Fullera w swojej książce tylko raz. Zob. M. Ferdinand, *Decolonial Ecology*, s. 78.

¹⁴ R. Buckminster Fuller, *Instrukcja sterowania Statkiem Kosmicznym Ziemia*, przeł. M. Okta-ba, Kraków 2019, s. 7.

z narastającego kryzysu. Co jeszcze ciekawsze, Fuller wraca do morskiej scenarii w końcowej części swego eseju, by skonstruować za jej pomocą swoisty chwyt retoryczny (*enargeia*)¹⁵, roztaczający przed oczami czytelnika emocjonujący opis zatonięcia statku, na którego pokładzie pewien milioner przewoził cały swój dobytek — mniej warty w chwili próby niż kamizelka ratunkowa nędzarza. Zdaniem Fullera na świat należy patrzeć przede wszystkim jak na całościowy, samowystarczalny „system odnawiania życia na Statku Kosmicznym Ziemia”¹⁶, co otwiera z kolei perspektywę przeciwdziałania nasilającej się eksploatacji zasobów oraz dewastacji środowiska naturalnego jako problemów i wyzwań stających na drodze do tego, „aby ludzkość zdołała przeżyć”¹⁷. Co zresztą prowokuje Fullera do postawienia pytania natury ogólniejszej i bardziej zasadniczej: „Czy ludzie są niezbędni?”¹⁸ — w domyśle zaś, czy są oni koniecznym warunkiem istnienia odnawiającego się życia we wszechświecie? Pozostawiając tę fundamentalną kwestię na marginesie, warto jednak skupić się na dwóch fullerowskich konstatacjach:

Jest [...] paradoksalne, ale jak się przekonamy, strategicznie zrozumiałe, że do tej pory tak źle wykorzystywaliśmy, nadużywaliśmy i zanieczyszczaliśmy ten niezwykły system wymiany chemiczno-energetycznej, przeznaczony do pomyślnego odnawiania całości życia na pokładzie naszego planetarnego statku kosmicznego¹⁹.

Jeśli ludzkość, która obecnie zamieszkuje Statek Kosmiczny Ziemia [...] sama sobie nie narzuci dyscypliny, by służyć wyłącznie tej jednej funkcji, by metafizyczność opanowywała fizyczność, to jej dalsze istnienie zostanie przerwane, a jej potencjalna misja we wszechświecie zostanie kiedyś indziej przeprowadzona przez inne istoty na innych planetarnych statkach kosmicznych wszechświata, obdarzone stosownymi metafizycznymi możliwościami²⁰.

Należy tu jeszcze wyjaśnić, że przez ową funkcję metafizyczną rozumie Fuller wiedzę — rozumienie wszechświata²¹, natomiast „potencjalną misją ludzkości” jest oczywiście eksploracja kosmosu (mająca na celu nie tyle jego eksploatację, co właśnie zrozumienie). Pozostaje natomiast otwarte pytanie o to, kogo miałyby obejmować tak pojmowana „ludzkość”?

Owa nowoczesna triada: statek niewolniczy – Arka Noego – statek kosmiczny „Ziemia” doskonale ilustruje bowiem pewne etapy zarządzania katastrofą (starego i nowego) świata: od statku dla wybranych (do zniewolenia i pracy), przez statek dla wybranych (do ocalenia), do statku dla wszystkich (zmierzającego jednak być może ku nieuniknionej katastrofie). Szczególnie przejście między drugą a trzecią

¹⁵ Zob. R. Słodczyk, *Powrót do ekfrazy. Próba systematyzacji oraz propozycja typologii*, „Teksty Drugie” 2018, nr 5, s. 358.

¹⁶ R. Buckminster Fuller, *Instrukcja sterowania Statkiem Kosmicznym Ziemia*, s. 52.

¹⁷ *Ibidem*, s. 53.

¹⁸ *Ibidem*, s. 52.

¹⁹ *Ibidem*, s. 34.

²⁰ *Ibidem*, s. 24.

²¹ *Ibidem*, s. 64. Realizację projektów Fullera omawia obszernie Michael J. Gorman w książce *Buckminster Fuller: Designing for Mobility*, Milan 2005.

fazą myślenia o ratującym życie kosmicznym habitacie wydaje się interesujące w kontekście historycznych i współczesnych fikcji spekulatywnych oraz futurologicznych projektów. Warto bowiem pamiętać, że już w jednej z pierwszych fantazji naukowych eksplorujących w sposób zdyscyplinowany temat ludzkiej ekspansji w kosmos Konstanty Ciołkowski projektował (w roku 1916) nie tylko raketę międzyplanetarną, ale także złożone środowisko społeczno-przyrodnicze, które miało zapewnić gwiazdnym podróżnikom warunki przetrwania w niegościnniej przestrzeni. Jednym z istotnych elementów tego swojskiego świata miała stać się przecież kosmiczna oranżeria, zaś miejsca w niej miały być przydzielane jako specjalna nagroda dla kolonistów za ich „zasługi” i „cnoty” na Ziemi²². Zatem ziemską przyrodę „wyprodukowaną” w kosmosie — lub może raczej odtworzoną poza Ziemią — postrzegana była jako przywilej i nagroda, dobro luksusowe dla wybranych i zasłużonych, będąc zarazem warunkiem *sine qua non* przetrwania samego życia:

Oranżeria dawała dodatkowo tysiąc metrów kwadratowych powierzchni, oświetlanej przez dwie trzecie tutejszej doby prostopadłymi promieniami słonecznymi; na każdego człowieka przypadało całe pięćdziesiąt metrów kwadratowych... Nietrudno sobie wyobrazić, jak wielką ilość samych tylko produktów żywnościowych można było otrzymać z tej powierzchni, przy wspólnym oświetleniu i w warunkach zapewniających szybki rozwój roślin!²³

Niemal od samego początku spekulatywnego myślenia o przyszłości cywilizacji i ludzkiej ekspansji w kosmos, a także ujmowania tych spekulacji w skonwencjonalizowane formy narracyjne (literackie, eseistyczne a później także filmowe), przyroda, pojmowana jako naturalne środowisko człowieka, odsłania swoje ambiwalentne oblicze czegoś, co należy odtworzyć lub zrekonstruować w sztucznych habitatach (jest bowiem warunkiem ludzkiej egzystencji) oraz tego, co ostatecznie może okazać się rzadkim przywilejem i nagrodą dla nielicznych, wybranych. Ten pierwszy wymiar pojawia się bardzo wcześnie, na przykład w klasycznej fantastycznonaukowej opowieści Murraya Leinstera *Proxima Centauri* z roku 1935:

We wnętrzu statku znajdowało się nawet sto pięćdziesiąt hektarów ziemi uprawnej, gdzie w świetle lamp imitujących promienie słoneczne uprawiano rośliny; zużywały one odpadową materię organiczną jako nawóz i przywracały do obiegu wydychany przez ludzi dwutlenek węgla — częściowo jako tlen, częściowo jako jadalne węglowodany. [...] *Adastra* była światem sama w sobie. Mając dość energii mogła utrzymywać swą załogę bez końca zapewniając jej pożywienie, uzdatniając bez strat i bezawaryjnie atmosferę; we wnętrzu statku było dość miejsca dla zaspokojenia wszystkich ludzkich potrzeb, włącznie z potrzebą samotności²⁴.

²² „Przesiedleńcy korzystali więc w pełni z daru Ziemi, plonu pracy swoich pobratymców. Otrzymali jak gdyby nagrodę za swoje cnoty na ojczystej planecie, gdzie wyróżniono ich wybo-rem”. K. Ciołkowski, *Poza Ziemią*, przeł. A. Bień, Warszawa 1979, s. 162.

²³ *Ibidem*, s. 97.

²⁴ M. Leinster, *Proxima Centauri*, przeł. S. Plebański, [w:] *Droga do science fiction*, t. 2. *Od Wellsa do Heinleina*, red. J. Gunn, Warszawa 1986, s. 272.

Wszelkie bycie-w-świecie człowieka, nawet w warunkach najwyższego rozwoju technologii astronautycznej, okazuje się bowiem uzależnione od rekonstrukcji ziemskiej biosfery w sztucznym środowisku. W sposób jeszcze bardziej wyrazisty sformułował to zaledwie kilka lat później (w roku 1945) Cordwainer Smith, opisując nieoczekiwane kłopoty człowieka z podbojem kosmosu, wynikające zarówno ekspozycji astronautów na zabójcze promieniowanie, jak i doświadczanej przez nich egzystencjalnej pustki w międzygwiazdnej przestrzeni, czego wyrazem stał się zagadkowy „wielki ból”, uniemożliwiający loty kosmiczne. Remedium na ten kryzys okazuje się jednak zaskakująco proste i oczywiste:

— Napelnięł statki życiem.

— Życiem?

— Życiem. Nie wiem, co to takiego „wielki ból”, ale doświadczalnie stwierdziłem, że kiedy wysyłam w kosmos wielką masę zwierząt lub roślin, te pośrodku masy żyją najdłużej. Konstruowałem statki, oczywiście nieduże, i wysyłałem w nich króliki, małpy...

— Czyli Bestie?

— Tak, małe Bestie. I wracały całe i zdrowe. Wracały, bo ściany statków były wypełnione życiem. Próbowałem różnych gatunków, w końcu stanęło na takich, które żyją w wodzie. Ostrygi. Ławice ostryg. Zewnętrzne ostrygi umierały w wielkim bólu. Wewnętrzne przeżywały. Pasażerom nie działo się nic²⁵.

Warto przy tym pamiętać, że ów podtrzymujący życie system kosmicznych habitatów opisywany w niezliczonych powieściach fantastycznonaukowych nie jest technologicznym gwarantem odnawiania się środowiska naturalnego w niezmięnionej postaci, bez strat i kosztów. Doskonale zdawali sobie z tego sprawę twórcy pierwszej polskiej powojennej i socjalistycznej epepei międzygwiazdnej, powieści *Zagubiona przyszłość* (1953), kreślącej losy wielu pokoleń mieszkańców stacji kosmicznej *Celestia*:

po prostu w naszym ograniczonym świecie wyczerpują się pewne składniki, pewne substancje konieczne do życia i rozwoju. Może nawet nie wyczerpują się, ale rozpraszają tak, iż nie jesteśmy w stanie skupić ich w jednym miejscu i zużytkować. Zamiast zasilać nasze organizmy poprzez glebę i powietrze, poprzez rośliny i zwierzęta, które służą nam za pokarm — wsiąkają w ściany naszej „almeralitowej puszkii”, giną wśród zakamarków naszego świata tak, że coraz trudniej je odnaleźć²⁶.

Co ciekawe, autorzy tej opowieści, Andrzej Trepka i Krzysztof Boruń, doskonale zdawali sobie sprawę, że konieczność wieloletniego konkurowania o dostęp do ograniczonych zasobów *Celestii* doprowadzi nie tylko do nieuniknionych napięć o charakterze klasowym, ale także do rasowej segregacji, będącej formą arty-

²⁵ C. Smith, *Na próżno żyją skanerzy*, przeł. W.M. Próchniewicz, [w:] C. Smith, *Drugie odkrycie ludzkości; Norstrilia*, Warszawa 2015, s. 40.

²⁶ K. Boruń, A. Trepka, *Zagubiona przyszłość*, Warszawa 1985, s. 67. *Zagubiona przyszłość* miała dwa wydania w PRL-u i jedno po 1989. Wszystkie trzy różnią się z powodów cenzuralnych, dlatego podaję różne edycje.

kulacji i doświadczania pozycji klasowej²⁷. Porządek społeczny stacji kosmicznej odpowiada bowiem strukturze plantacyjnego kapitalizmu kolonialnego, którego futurystyczni przedstawiciele głosili, że stworzą „życie pełne szczęścia i dobrobytu dla wszystkich, gdy w rzeczywistości celem jej było panowanie nad światem, umacnianie swej siły i bogactw kosztem innych członków społeczeństwa, których chciano zmienić w nowoczesnych niewolników”²⁸. Niewolników, dodajmy, którymi byli raz jeszcze potomkowie Afrykanów uprowadzonych z Ziemi w kosmos²⁹. Dopiero w finale opowieści interwencja komunistycznej załogi statku *Astrobolid* umożliwi zniewolonym powrót na rodzinną planetę. Propagandowy wymiar tej fantastycznonaukowej powieści jest niewątpliwy, niemniej jednak obraz dóbr naturalnych: powietrza, gleby, roślin i zwierząt jako towarów luksusowych doskonale wpisuje się w futurologiczny obraz kapitalistycznego i kolonialnego świata jako katastrofy.

Ten ideologiczny komponent w powieści *Borunia i Trepki* zwraca oczywiście uwagę na polityczne zainteresowanie państw bloku komunistycznego antykolonialnymi zrywami w państwach afrykańskich, które miały miejsce w połowie XX stulecia. Wyrazistym tego dowodem jest uwaga zawarta w referacie sprawozdawczym Komitetu Centralnego KPZR z roku 1961: „Obecnie aktywną rolę w sprawach międzynarodowych zaczęły odgrywać także kraje Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej, które wyzwoliły się i wyzwalają spod obcego ucisku. Kraje te nazywa się nierzadko neutralnymi, chociaż można je uważać za neutralne jedynie w tym sensie, iż nie należą do istniejących sojuszków wojskowo-politycznych”³⁰, a w kontekście polskim na przykład zaakceptowane przez Komitet Centralny PPR w roku 1948 hasło pierwszomajowe: „Pozdrawiamy ludy kolonialne, walczące o swą wolność z imperializmem światowym”³¹. Politycznym wyrazem tego wsparcia afrykańskich dążeń niepodległościowych były także socjalistyczne nagrody i odznaczenia przyznawane wielu politykom i rewolucjonistom z tego regionu. Laureatami Leninowskiej Nagrody Pokoju byli między innymi: Ahmed

²⁷ By przywołać tu teoretyczne ujęcie, które sformułował Stuart Hall w eseju *Race, articulation, and societies structured in dominance*, [w:] S. Hall, *Essential Essays*, t. 1. *Foundations of Cultural Studies*, Durham-London 2019, s. 172–221.

²⁸ K. Boruń, A. Trepka, *Zagubiona przyszłość*, Stawiguda 2013, s. 428.

²⁹ Więcej na ten temat pisałem w szkicu *Constructing African future: Africa and African people in Polish science fiction of the socialist era*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2021, nr 3, s. 479–495.

³⁰ *Referat sprawozdawczy Komitetu Centralnego wygłoszony w dniu 17 października 1961 r. na XXII Zjeździe KPZR przez I Sekretarza KC, tow. N.S. Chruszczowa*, „Nowe Drogi. Organ Teoretyczny i Polityczny Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej” 1961, nr 7 (146), s. 21. W XXII Zjeździe KPZR uczestniczyły w roli zaproszonych gości „delegacje demokratycznych partii narodowych z niezależnych państw afrykańskich: Gwinei, Republiki Ghany i Republiki Mali”. Zob. A. Łopatka, *Idee XXII Zjazdu Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego*, „Przegląd Zachodni” 1961, nr 6, s. 196.

³¹ *Stosunki Polski z Afryką 1945–1970. Chronologia ważniejszych wydarzeń politycznych, gospodarczych i kulturalnych*, oprac. W. Kostecki, red. T. Łętocha et al., Warszawa 1972, s. 11.

Sékou Touré (1961), Modibo Keita (1963), Samora Machel (1976), Sam Nujoma (1974), Funmilayo Ransome-Kuti (1971) Agostinho Neto (1976), Julius Nyerere (1986) i Kwame Nkrumah (1962). To zaangażowanie krajów socjalistycznych po stronie tak zwanych „dawnych terytoriów zależnych” zaowocowało także ukształtowaniem na długie lata swoistej optyki w postrzeganiu politycznej, gospodarczej a nawet militarnej ekspansji ZSRR (a także Chin) — odbieranej dość konsekwentnie właśnie jako walka z kolonializmem Zachodu, a nie jako imperiaлизм Wschodu. Dlatego też socjalizm oraz komunizm jawiły się w tym kontekście geopolitycznym jako najbardziej oczywiste odpowiedzi społeczno-polityczne na wyzwania postkolonialnej rzeczywistości, a nie jako inna forma rabunkowej eksploatacji środowiska naturalnego i „zasobów ludzkich” doskonale udokumentowana w pracach historyków i socjologów³². Warto odnotować, że znajduje to również swoje odzwierciedlenie w omawianych tu dekolonizujących spekulacjach na temat ekologii i przyszłości Ziemi, stając się niekiedy rodzajem ideologicznego filtra oraz poznawczej bariery, warunkujących możliwe rozpoznania problemów oraz dobór proponowanych narzędzi społeczno-politycznych, mających na celu ich rozwiązanie.

Aby zilustrować faktyczną różnorodność proponowanych przez fantastów scenariuszy prawdopodobnej katastrofy i możliwego ocalenia, warto przywołać jeszcze jeden, tym razem filmowy, przykład ekologicznej science fiction, opowiadający tym razem historię futurystycznego Robinsona Crusoe z wyboru. *Silent Running* (1972, reż. D. Trumbull) rozpoczyna się długim ujęciem przedstawiającym zbliżenie egzotycznych roślin, kwiatów i drobnych zwierząt, będących naturalnym tłem dla bez trosk kąpieli nagiego mężczyzny w leśnej sadzawce. Dopiero powolny odjazd kamery w kierunku sklepienia niebieskiego uzmysławia zaskoczonym widzom, że znajdują się w botanicznym habitacie umieszczonym na pokładzie statku kosmicznego, pod kopułą, poza którą otwiera się niegościnna głębia kosmosu. Naturalne, „rajskie” środowisko jest zatem doskonale sztuczne — utrzymywane przy życiu przez złożone technologie i systemy, maszyny i automaty, nadzorowane przez ekologa-ogrodnika, który stara się odtworzyć w warunkach pozaziemskich faunę i florę świata spustoszonego, jak dowiadujemy się z dość oszczędnych dialogów i komentarzy bohaterów, przez industrializację, zmiany klimatyczne i eksploatację dóbr naturalnych, innymi słowy — rabunkową kolonizację ziemskiej biosfery. Ostatnie drzewa żyją zatem w kosmosie „pod opieką automatów zbawczej łaski”, jak pisał przed laty hipisowski poeta³³. Wybór, jakiego dokonuje zrozpaczony masowym wymieraniem bohater w obronie ostatniego ocalałego habitatu jest zresztą znamieny i ujawnia zgoła nieoczekiwanych sojuszników, bo-

³² Zob. np. *An Environmental History of Russia*, red. P. Josephson, Cambridge 2013; P.R. Josephson, *Totalitarian Science And Technology*, New York 2005.

³³ R. Brautigan, *Wszyscy pod opieką automatów zbawczej łaski*, przeł. D. Rosiak, „Literatura na Świecie” 1988, nr 10, s. 73.

wiem to przysposobione do roli ogrodników automaty uratują żywe istoty, zastępując w tej roli człowieka, który spustoszywszy Ziemię zawiódł i okazał się w nowej, kosmicznej przyszłości życia doskonale zbędny. W ten sposób z postapokaliptycznej dystopii wyłania się nieoczekiwanie utopia — z tym że postludzka. Sztuczny świat, w którym rzadkie i luksusowe dobra naturalne troskliwie pielęgnują maszyny, uwolnione raz na zawsze od ludzkiego nadzoru.

W takiej sytuacji niewątpliwie zasadne staje się sformułowane przez Ferdinanda pytanie o to, komu posłużyć może przyszła Ziemia do zasiedlenia, kto zaludni kosmiczne habitaty i wyruszy kolonizować obce planety. Czy raz jeszcze będzie to projekt typu Arka Noego, czyli ocalenie dla wybranych kosztem niewolniczej pracy i zagłady dla odrzuconych? Czy może przyszłość ta wyłoni się z kulturowego imaginarium wolnego od kolonizatorskiego planowania międzygwiazdnej ekspansji? Kosmiczny *exodus* był oczywiście przedmiotem refleksji oraz spekulacji, zarówno literackich, jak i filozoficznych, fundujących ideowe podstawy wielu artystycznych ruchów afrykańskiej lub afrokaraibskiej diaspory. Najbardziej rozpoznawalnym i wpływowym z nich był zapewne, i wciąż pozostaje, afrofuturyzm³⁴, inspirujący od kilku dziesięcioleci muzyków, literatów, performerów oraz badaczy odsłaniających nie tylko potencjał afrykańskiej przyszłości, ale także odkrywających archeologiczne pokłady niezachodnich i niekolonialnych technologii, uznawanych przez lata w świetle wiedzy oficjalnej za bezużyteczne, niecywilizowane i szkodliwe³⁵. U źródeł tych fantazji kulturowych tkwiły także interesujące alegorie i metafory odwołujące się do podboju kosmosu oraz międzyplanetarnych migracji Afrykanów. Wiele z tych koncepcji i obrazów mieściło się zresztą doskonale w ramach mitu *Flying Africans*, czyli jednej z „najpotężniejszych narracji organizujących wyobraźnię diaspory afrykańskiej po amerykańskiej stronie Atlantyku, wszędzie tam, gdzie swoje piętno odcisnęło niewolnictwo i handel niewolnikami. Stanowi on szczególną formę pamięci kulturowej: opowiada historię metamorfozy w ptaka, umożliwiającej niewolnikom powrót do domu”³⁶.

Ślady tych wyobrażeń można znaleźć między innymi w sięgających połowy lat pięćdziesiątych minionego stulecia działaniach jazzowego big bandu The Sun Ra Arkestra, łączącego panafrykańską mitografię z futurystycznym sztafażem przejętym z popularnych opowieści science fiction. Jak zauważa Paul Youngquist,

³⁴ Pisałem na ten temat obszerniej w szkicach: *Kolonialne urzędnicy i dekolonizujące technologie. Kulturowe funkcje jamajskiego afrofuturyzmu*, [w:] *Religia, historia i przyszłość w kulturze afrokaraibskiej*, red. J. Bohuszewicz, D. Brzostek, Kraków 2022, s. 183–209; *Black Science – Black Magic. Czy afrofuturyzm jest narracją poznawczą?*, „Sztuka i Dokumentacja” 2016, nr 14, s. 28–37. Zob. też: D. Brzostek, E. Binczycka-Gacek, *Afrofuturism and Black technopoetics: An interview with Louis Chude-Sokei*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2021, nr 3, s. 554–561.

³⁵ Na temat mechanizmów tego kulturowego i cywilizacyjnego wyparcia zob. J. C. Scott, *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*, New Haven-London 2015.

³⁶ E. Binczycka-Gacek, *Latające statki i podwodne plemiona — afrofuturystyczne konteksty mitu Flying Africans*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2021, nr 3, s. 512.

oceniając wpływ Sun Ra na rozwój afrofuturizmu w jego początkowej, heroicznej fazie: „Jego zespół był statkiem kosmicznym, muzycy astronautami, a muzyka unosiła słuchaczy daleko poza Ziemię”³⁷. Sam artysta również nie pozostał złudzeń w tej kwestii: „Ja i moi muzycy jesteśmy muzycznymi astronautami, przemierzamy galaktyki za pomocą dźwięku, a nasza publiczność żegluje tam dokąd zmierzamy, czy sobie tego życzy czy nie”³⁸. Deklaracje te nie pozostawały zresztą bez wpływu na praktykę artystyczną Arkestry zarówno w sferze ideowej (postulaty masowej emigracji Afrykanów w kosmos), jak i praktycznej — odnosząc się do koncertowej scenografii i kostiumów noszonych przez muzyków, które miały imitować elementy kombinezonów kosmicznych chroniących astronautów przed wrogim środowiskiem³⁹.

Ślady takiego właśnie urasowienia doświadczenia kosmicznej ekspansji i migracji nietrudno dostrzec także w fantastyce naukowej literackiego mainstreamu. Jej najbardziej wyrazistym przykładem pozostaje zapewne „rastafariański” wątek słynnej cyberpunkowej powieści Williama Gibsona *Neuromancer*, gdzie pojawia się obraz afrokaraimskiej wspólnoty zasiedlającej stację kosmiczną:

Marcus Garvey został obudowany wokół niesamowicie starego rosyjskiego wymiatacza, prostokątnej maszyny pobazgranej symbolami Rastafarian, Lwami Syjonu i liniowcami Czarnej Gwiazdy. Czerwień, zieleń i żółć pokrywała rosyjskie napisy. Ktoś spryskał pulpity pilota neonowym różem i z grubsza zeszkrobał farbę z ekranów i wyświetlaczy. Z uszczelki wjazdu na rufie, jak nieudane imitacje wodorostów, zwisały łańcuchy elastycznych kul i wstęgi półprzezroczystego wypełniacza⁴⁰.

W powieści tej raz jeszcze to właśnie nieskończony, lecz zaśmiecony pozostałościami dawnej ekspansji kosmos oferuje rozmaite enklawy oraz schronienia niegdyśniejszym wygnańcom Ziemi, którzy odtwarzają środowisko naturalne i technologiczne pośród cywilizacyjnych odpadów, w zdewastowanym świecie postkolonialnej eksploatacji międzyplanetarnych zasobów. Nieprzypadkowo zresztą z tymi warunkami życia radzić muszą sobie właśnie przedstawiciele afrokaraimskiej diaspory.

Najistotniejsze elementy tej dekolonizującej układanki ekologicznej pochodzą jednak, co oczywiste, z futurologicznych spekulacji, opowieści i praktyk Globalnego Południa — świata spoza hegemonicznego centrum „zarządzania katastrofą”, którego mieszkańcy muszą radzić sobie ze społeczną traumą i cywili-

³⁷ P. Youngquist, *A Pure Solar World: Sun Ra and the Birth of Afrofuturism*, Austin 2016, s. 149.

³⁸ Cyt za: *ibidem*.

³⁹ „Jeśli gram kosmiczną muzykę, dlaczegoż nie miałbym nosić stroju odpowiedniego dla astronauty?”. Cyt za: *ibidem*, s. 150. Co ciekawe, artysta z czasem modyfikował swoje poglądy w tej kwestii, odnosząc się przy tym do kategorii „natury” i „naturalności” jako środowiska najbliższego działaniom muzyka-afronauty. Należy przy tym pamiętać, że zarówno rzeczownik *nature*, jak i przymiotnik *natural* przywołują w języku filozoficznym Sun Ra zarówno kontekst przyrodniczy, jak i duchowy (*my natural self*). Zob. *ibidem*, s. 211–212.

⁴⁰ W. Gibson, *Trylogia ciągu*, t. 1. *Neuromancer*, przeł. P.W. Cholewa, Warszawa 2015, s. 119.

zacyjnymi konsekwencjami dawnego podboju, który uczynił zeń laboratorium nowoczesnego kapitalizmu. Intrygujący w tym kontekście pozostaje jednak fakt, że istotna część owej krytycznej, dekolonizującej refleksji akademickiej pochodzącej z Południa, aby zaistnieć w międzynarodowym obiegu wiedzy, musi przejść przez uniwersyteckie i wydawnicze centra Starego Świata, poddając się zarówno kolonizującej logice języka angielskiego, jak i polityce wydawców oraz serii wydawniczych, oferujących oficjalną, zinstytucjonalizowaną teorię krytyczną osadzoną na przykład w stricte europejskiej tradycji „hermeneutyki podejrzeń”⁴¹. Dotyczy to także wspomianej tu pracy Ferdinanda (wydanej najpierw przez Éditions du Seuil, następnie w Cambridge) oraz przekrojowej monografii *African Futures* (której wydawcą był Brill), a także niezliczonych artykułów krytycznych publikowanych przez badaczy karaibskich, afrykańskich czy filipińskich w czasopismach europejskich i amerykańskich — niezmiennie w języku angielskim. Wątek angielskiego logocentryzmu w akademickiej krytyce postkolonialnej wybrzmiał bardzo wyraźnie w trakcie prowadzonego przez Maïrę Zenun panelu dyskusyjnego „Black Narratives: Art and Knowledge Construction” podczas konferencji *AfroEuropeans 2022: Intersectional Challenges in Afro-European Communities*. Wielu spośród zabierających głos gości zajęło sceptyczne stanowisko wobec wtórnego wydziedziczenia z języka dyskursu akademickiego postkolonialnych społeczności, dla których język angielski nie jest językiem ojczystym, będąc bądź to językiem dawnego kolonizatora⁴², bądź też kolonizujących debatę o Globalnym Południu instytucji naukowych (zapewniających między innymi możliwość ubiegania się o środki na badania oraz publikacji ich wyników). W tym wymiarze język akademii okazuje się nierzadko jednym z ostatnich filtrów kolonialnych, oddzielających na przykład badaczy „poważnych” (aktywnych globalnie, bo władających angielskim) od „lokalnych” (publikujących w językach etnicznych), a także naukowców w ogóle (zorientowanych z powodów instytucjonalnych na obiegi międzynarodowe) od aktywistów (działających lokalnie)⁴³. W tym kontekście istotne znaczenie ma nie tylko sam „kształt rzeczy przyszłych”,

⁴¹ Zob. P. Ricoeur, *Konflikt hermeneutyk: epistemologia interpretacji*, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. J. Skoczylas, Warszawa 1985, s. 124–146. Na temat takiego pozycjonowania badaczy afrykańskich w obrębie dyskursu akademickiego zob. J. Comaroff, J. Comaroff, *Theory from the South: Or, How Euro-America is Evolving Toward Africa*, Florence 2011.

⁴² Ostatnia edycja kongresu AfroEuropeans, która odbyła się w Brukseli, miała charakter dwujęzyczny: angielsko-francuski. Warto jednak odnotować przy tej okazji, że w trakcie obrad miało miejsce kilka wyrazistych deklaracji złożonych przez badaczy oraz aktywistów z Afryki i Ameryki Południowej, którzy jednoznacznie odmawiali komunikowania się w języku dawnych kolonizatorów.

⁴³ Warto zwrócić uwagę, że filtr ten był aktywny również podczas ostatniego procesu ewaluacyjnego w Polsce, zaś najbardziej wyrazistymi elementami jego instytucjonalnego „urządzenia” (w sensie Foucaultowskim) były punkty oraz pozycje przyznane anglojęzycznym wydawnictwom i czasopismom na oficjalnych listach ministerialnych.

będący przedmiotem spekulacji, ale także sam sposób formułowania oraz wyrażania narracji odnoszących się do możliwej, globalnej i lokalnej, przyszłości.

Opublikowana w roku 2022 jako jedna z kilku pozycji pomyślanych jako diagnostyczno-spekulatywne przewodniki afrykanistyczne książka *African Futures*⁴⁴ gromadzi refleksje badaczy i aktywistów poświęcone przyszłości Afryki w kontekście zachodzących na kontynencie przeobrażeń społecznych, politycznych i technologicznych. Pole obserwacji jest tu niezmiernie szerokie, obejmując ekologię, medycynę, media, kulturę popularną i stosunki pokrewieństwa, a także kwestie religijne, obyczajowe oraz rozmaite praktyki dekolonizujące (dotykające również sfery etnograficznej i muzealnej, niosących niezmiernie obraz krajów i społeczności „nienowoczesnych” lub po prostu przednowoczesnych), a istotne miejsce zajmuje refleksja nad stanem środowiska naturalnego i prognozy dotyczące jego ochrony i/lub zaniku. W szkicu *Framing the future of national parks* Thomas Widlok i Ndapewa Fenny Nakanyete omawiają szczegółowo problematykę konserwacji i projektowania rozbudowy parków narodowych w Namibii w kontekście dekolonizacji oraz „afrykanizacji” (*Africanization*)⁴⁵ tych instytucji narodowych, będących w obecnym kształcie, co autorzy wyraźnie podkreślają, raczej dziedzictwem kolonialnych praktyk niemieckich i afrykanerskich⁴⁶ niż ochroną afrykańskiego dziedzictwa naturalnego — zarówno w sferze organizacji, administracji, jak i wyboru tego, co w ogóle warto było (z perspektywy kolonizatorów) konserwacji i ocalenia przed wyniszczeniem. Z kolei Eric M. Kioko w tekście *Forest crime in Africa: Actors, markets and complexities* wprowadza problem rabunkowej gospodarki leśnej na przykładzie nielegalnego handlu drzewem sandałowym, którego masowa wycinka rujnuje złożone ekosystemy w wielu afrykańskich krajach, stanowiąc poważne wyzwanie dla zachowania bioróżnorodności i wymuszając projektowanie działań zachowawczych, których koszty ponoszą ubogie społeczeństwa zamieszkujące zdewastowane ekologicznie środowiska⁴⁷. Wreszcie Romie Vonkie Nghiteveleka formułuje istotne pytanie o przyszłość gruntów komunalnych w Namibii, wśród których znajdują się unikalne przyrodniczo tereny mające status publiczny „*edu laaveshe* (land for all)”⁴⁸ [ziemia dla wszystkich — D.B.], a zatem dostępne także dla niezamożnych mieszkańców kraju. W relacjonowanej przez autorkę debacie nad przyszłym statusem prawnym tych gruntów wybrzmiewa jednak także pytanie natury ogólniejszej: czyja będzie jutrzejsza Afryka i kto zdecyduje o tym, co warto będzie ocalenia i przeniesienia

⁴⁴ *African Futures*, red. C. Greiner, S. Van Wolputte, M. Bollig, Leiden-Boston 2022.

⁴⁵ Kontekst „afrykanizacji” omawia szerzej Achille Mbembe w książce *Critique of Black Reason*, Durham 2017.

⁴⁶ T. Widlok, N.F. Nakanyete, *Framing the future of national parks*, [w:] *African Futures*, s. 142.

⁴⁷ Zob. E.M. Kioko, *Forest crime in Africa: Actors, markets and complexities*, [w:] *ibidem*, s. 125–140.

⁴⁸ R.V. Nghiteveleka, *The future of communal lands in Africa: Experiences from Namibia*, [w:] *ibidem*, s. 159.

w przyszłość jako afrykańskie dziedzictwo? Nie bez znaczenia jest tu zapewne i to, że również w kontekście praktyk artystycznych oraz promocji sztuki w krajach takich, jak Burkina Faso, Mali i Niger aktywiści i organizatorzy podejmują próby „afrykanizacji” inicjatyw kulturalnych zorientowanych na kształtowanie przyszłych pokoleń twórców i odbiorców kultury — poprzez kultywowanie relacji z lokalnymi wspólnotami, oparte na zasadach „współpracy i solidarności” (o czym pisze Ludovic Ouhonyioué Kibora)⁴⁹. Niezależnie od zakresu objętych nią zjawisk i obszarów sama praktyka „afrykanizowania” wszelkich działań zorientowanych na przyszłość wydaje się niezwykle interesującą propozycją o wyraźnej intencji dekolonizującej. Z opisanych procesów i projektów wyłania się niezmiernie interesujący obraz „Afryki jutra” czy też „Afryki dla jutra”, pragnącej stać się tym razem laboratorium niekolonialnej i niekolonizującej przyszłości poddanej nie dewastującej eksploatacji, lecz światotwórczemu zasiedleniu (zamieszkiwaniu przez ludzi i nie ludzi).

Omówione w tym miejscu, sformułowane poza „cywilizacyjnym centrum”, rozpoznania istotnych problemów współczesności i wyzwania dla nadchodzącej nieuchronnie przyszłości, odnoszące się do zjawisk takich jak antropocen, katastrofa klimatyczna czy dewastacja środowiska naturalnego oraz ich społeczne skutki (ubóstwo, stygmatyzacja, wykluczenie), proponują jednak nie tylko złożone rekonstrukcje kolonialnej przeszłości i diagnozy stanu obecnego wywiedzione z poziomu wiedzy lokalnej, obejmującej doświadczenia ofiar przekształceń społeczno-politycznych i aktywistów działających na rzecz zmiany. Ich niezbywalnym, istotnym składnikiem pozostaje również prewencyjny — skierowany ku przyszłości — charakter. Teksty oraz praktyki akademików, artystów i działaczy oraz „po prostu” obywateli nabierają cech „wiedzy-w-działaniu”, gdy historyczne rekonstrukcje stają się spoiwem łączącym społeczności mocą działań artystycznych i rytualizowanych aktów (upamiętniania, przywracania godności itp.), a futurologiczne spekulacje przybierają kształt programowych deklaracji fundacji i stowarzyszeń konstruujących „kształt rzeczy przyszłych”. Wytwarzają one zarazem swoistą — gromadzoną lokalnie lecz dostępną i aplikowalną globalnie — teorię praktyki, która ma potencjał, by stać się wiedzą powszechną.

Kończąc powyższą refleksję, powinniśmy mimo wszystko zadać sobie pytanie, czy ów „odnawiający się krajobraz” (natury) z ostatniego rozdziału eseju Fullera okaże się właśnie pejzażem podtrzymującego życie systemu zasiedlonego świata, czy też będzie to krajobraz po ostatecznej katastrofie statku kosmicznego Ziemia, lub też, co byłoby równie przerażające, czy nie przekształci się on w futurystyczny model „niewolniczego statku kosmicznego Ziemia”?

⁴⁹ L.O. Kibora, *A Future of Hope: Artists in a Context of Insecurity*, [w:] *ibidem*, s. 299.

The uninhabited land: A slave ship and Spaceship Earth as the patterns for a postcolonial ecology

Abstract

The paper focuses on the postcolonial research on the environmental studies in a broader context of shaping the future in the global South. Malcolm Ferdinand's concept of decolonial ecology is juxtaposed with speculative fiction depicting the space habitats of tomorrow (C. Smith, M. Leinster, K. Boruń, A. Trepka), and the futurological approach to the idea of space colonization (K. Ciołkowski) as well as the Spaceship Earth project (R. Buckminster Fuller). The article discusses a slave ship, Noah's Ark and Spaceship Earth as the patterns for a postcolonial ecology as well as the modern afrofuturistic practices of decolonizing future and the 'Africanization' of the world of tomorrow. In conclusion, the author summarizes the main challenges for the critical, prognostic thinking in the Global South.

Keywords: colonialism, slavery, ecology, habitat, futurology, science fiction

Bibliografia

- African Futures*, red. C. Greiner, S. Van Wolputte, M. Bollig, Leiden-Boston 2022.
- A brief history of the Science Museum, Science Museum*, 1.10.2015, <https://www.sciencemuseum.org.uk/sites/default/files/2017-10/science-museum-history.pdf>.
- An Environmental History of Russia*, red. P. Josephson, Cambridge 2013.
- Binczycka-Gacek E., *Latające statki i podwodne plemiona — afrofuturystyczne konteksty mitu Flying Africans*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2021, nr 3, s. 511–524.
- Boruń K., Trepka A., *Zagubiona przeszłość*, Warszawa 1985.
- Boruń K., Trepka A., *Zagubiona przeszłość*, Stawiguda 2013.
- Brautigan R., *Wszyscy pod opieką automatów zbawczej łaski*, przeł. D. Rosiak, „Literatura na Świecie” 1988, nr 10, s. 73.
- Brzostek D., Binczycka-Gacek E., *Afrofuturism and Black technopoetics: An interview with Louis Chude-Sokei*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2021, nr 3, s. 554–561.
- Brzostek D., *Black Science – Black Magic. Czy afrofuturyzm jest narracją poznawczą?*, „Sztuka i Dokumentacja” 2016, nr 14, s. 28–37.
- Brzostek D., *Constructing African future: Africa and African people in Polish science fiction of the socialist era*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2021, nr 3, s. 479–495.
- Brzostek D., *Kolonialne urządzenia i dekolonizujące technologie. Kulturowe funkcje jamajskiego afrofuturyzmu*, [w:] *Religia, historia i przyszłość w kulturze afrokaraibskiej*, red. J. Bohuszewicz, D. Brzostek, Kraków 2022, s. 183–209.
- Brautigan R., *Wszyscy pod opieką automatów zbawczej łaski*, przeł. D. Rosiak, „Literatura na Świecie” 1988, nr 10, s. 73.
- Buckminster Fuller R., *Instrukcja sterowania Statkiem Kosmicznym Ziemia*, przeł. M. Oktaba, Kraków 2019.
- Burnard T., Garrigus J., *The Plantation Machine: Atlantic Capitalism in French Saint-Domingue and British Jamaica*, Philadelphia 2016.

- Chopra R., *Almost Home: Maroons Between Slavery and Freedom in Jamaica, Nova Scotia, and Sierra Leone*, New Haven 2018.
- Ciołkowski K., *Poza Ziemią*, przeł. A. Bień, Warszawa 1979.
- Comaroff, J., Comaroff J., *Theory from the South: Or, How Euro-America is Evolving Toward Africa*, Florence 2011.
- Delle J.A., *An Archaeology of Social Space: Analyzing Coffee Plantations in Jamaica's Blue Mountains*, New York 1998.
- Derra A., „*Twórzmy relacje, a nie dzieci*”. *Wspólne życie na zniszczonej planecie w chthulucenie Donny Haraway*, „*Avant: Trends in Interdisciplinary Studies*” 7, 2017, nr 3, s. 227–240.
- Dunn R.S., *A Tale of Two Plantations: Slave Life and Labor in Jamaica and Virginia*, Cambridge 2014.
- Ferdinand M., *Decolonial Ecology: Thinking from the Caribbean World*, przeł. A.P. Smith, Cambridge 2022.
- Gibson W., *Trylogia ciągu*, t. 1. *Neuromancer*, przeł. P.W. Cholewa, Warszawa 2015.
- Gilroy P., *Czarny Atlantyck jako kontrkultura nowoczesności*, przeł. K. Przyłuska, „*Konteksty. Polska Sztuka Ludowa*” 2012, nr 1–2, s. 8–36.
- Gorman M.J., *Buckminster Fuller: Designing for Mobility*, Milan 2005.
- Grove R., *Green Imperialism: Colonial Expansion, Tropical Island Edens and the Origins of Environmentalism, 1600–1800*, Cambridge 1996.
- Halberstam J., *Przedziwna sztuka porażki*, przeł. M. Denderski, Warszawa 2018.
- Hall S., *Race, articulation, and societies structured in dominance*, [w:] S. Hall, *Essential Essays*, t. 1. *Foundations of Cultural Studies*, Durham-London 2019, s. 172–221.
- Haraway D., *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*, Durham 2016.
- Higman B.W., *Plantation Jamaica, 1750–1850: Capital and Control in a Colonial Economy*, Kingston 2005.
- Josephson P.R., *Totalitarian Science and Technology*, New York 2005.
- Kibora L.O., *A future of hope: Artists in a context of insecurity*, [w:] *African Futures*, red. C. Greiner, S. Van Wolputte, M. Bollig, Leiden-Boston 2022, s. 296–306.
- Kioko E.M., *Forest crime in Africa: Actors, markets and complexities*, [w:] *African Futures*, red. C. Greiner, S. Van Wolputte, M. Bollig, Leiden-Boston 2022, s. 125–140.
- Leinster M., *Proxima Centauri*, przeł. S. Plebański, [w:] *Droga do science fiction*, t. 2. *Od Wellsa do Heinleina*, red. J. Gunn, Warszawa 1986, s. 269–315.
- Łopatka A., *Idee XXII Zjazdu Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego*, „*Przegląd Zachodni*” 1961, nr 6, s. 195–209.
- Mbembe J.-A., *Critique of Black Reason*, Durham 2017.
- Moore J.W., *The rise of cheap nature*, [w:] *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalisms*, red. J.W. Moore, Oakland 2016, s. 78–115.
- Nghitevelekwa R.V., *The future of communal lands in Africa: Experiences from Namibia*, [w:] *African Futures*, red. C. Greiner, S. Van Wolputte, M. Bollig, Leiden-Boston 2022, s. 155–164.
- Pratt M.L., *Imperialne spojrzenie. Pisarstwo podróżnicze a transkultuacja*, przeł. E.E. Nowakowska, Kraków 2011.
- Quijano A., *Coloniality and modernity/rationality*, [w:] *Globalization and the Decolonial Option*, red. W. Mignolo, A. Escobar, London-New York 2010, s. 168–178.
- Referat sprawozdawczy Komitetu Centralnego wygłoszony w dniu 17 października 1961 r. na XXII Zjeździe KPZR przez I Sekretarza KC, tow. N.S. Chruszczowa*, „*Nowe Drogi. Organ Teoretyczny i Polityczny Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej*” 1961, nr 7 (146), s. 3–94.
- Ricoeur P., *Konflikt hermeneutyk: epistemologia interpretacji*, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. J. Skoczylas, Warszawa 1985, s. 124–146.

- Scott J.C., *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*, New Haven-London 2015.
- Słodczyk R., *Powrót do ekfrazy. Próba systematyzacji oraz propozycja typologii*, „Teksty Drugie” 2018, nr 5, s. 352–371.
- Smith C., *Na próżno żyją skanerzy*, przeł. W.M. Próchniewicz, [w:] C. Smith, *Drugie odkrycie ludzkości; Norstrilia*, Warszawa 2015, s. 7–44.
- Stosunki Polski z Afryką 1945–1970. Chronologia ważniejszych wydarzeń politycznych, gospodarczych i kulturalnych*, oprac. W. Kostecki, red. T. Łętocha et al., Warszawa 1972.
- Widlok, T., Nakanyete N.F., *Framing the future of national parks*, [w:] *African Futures*, red. C. Greiner, S. Van Wolputte, M. Bollig, Leiden-Boston 2022, s. 141–154.
- Youngquist P., *A Pure Solar World: Sun Ra and the Birth of Afrofuturism*, Austin 2016.

Dariusz Brzostek — profesor doktor habilitowany, dyrektor Instytutu Nauk o Kulturze UMK. Jego zainteresowania naukowe obejmują *sound studies*, fantastykę naukową i afrofuturyzm. Ostatnio opublikował książki: *Religia, historia i przyszłość w kulturze afrokaraimskiej* (współredagowana wspólnie z Jakubem Bohuszewiczem, 2022) oraz *Wola nie-wiedzy. Horror postmodernistyczny czy groza ponowoczesności?* (2020).

Informacja dla Autorów

1. Redakcja „Prac Kulturoznawczych” stale przyjmuje teksty do publikacji oraz kompletuje teksty do numerów tematycznych w odpowiedzi na *call for papers*. Redakcja przyjmuje również recenzje polskich i zagranicznych publikacji naukowych.
2. Teksty zgłaszane w ramach naboru ciągłego należy przysyłać na adres Kolegium Redakcyjnego: prace.kulturoznawcze@uwr.edu.pl.
3. Teksty powinny być przygotowane zgodnie z zasadami formatowania tekstów oraz sporządzania przypisów dostępnymi na stronie Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego: <http://sklep.wuwr.com.pl/pages/dla-autorow-1.html>.
4. Teksty odbiegające od podanych standardów będą odsyłane z prośbą o dostosowanie ich do wymogów pisma.
5. Teksty należy nadsyłać w formacie edytowalnym (doc./docx./rtf). Zalecana objętość tekstów:
— artykuł naukowy — do 40 000 znaków ze spacjami,
— recenzja — do 20 000 znaków ze spacjami.
6. Przesyłając tekst do Redakcji czasopisma, autor oświadcza, że przysługują mu autorskie prawa majątkowe do tekstu; że tekst jest wolny od wad prawnych oraz że nie był wcześniej publikowany w całości lub części ani nie został złożony w redakcji innego czasopisma. Autor udziela także zgody na nieodpłatne wydanie tekstu w czasopiśmie „Prace Kulturoznawcze” oraz jego nieograniczone co do czasu i terytorium rozpowszechnianie, w tym wprowadzenie do obrotu odpłatnych drukowanych egzemplarzy czasopisma. Autorzy nie otrzymują honorarium autorskiego za przekazane artykuły.
7. Jeśli autor chce dołączyć do tekstu ilustracje, zobowiązany jest dostarczyć skany w rozdzielczości 300 dpi. Autor zobowiązany jest przedstawić zgodę na publikację ilustracji w „Pracach Kulturoznawczych”.
8. Do tekstu należy dołączyć:
— abstrakt oraz słowa-kłucze w języku polskim (do 1600 znaków ze spacjami);
— abstrakt oraz słowa-kłucze w języku angielskim (do 1600 znaków ze spacjami);
— notkę biograficzną (do 600 znaków ze spacjami);
— bibliografię prac przywołanych w tekście (na końcu artykułu);
— numer ORCID oraz afiliację;
— jeśli tekst powstał w ramach grantu, informację o źródłach finansowania.
9. W ciągu 30 dni od zgłoszenia tekstu autorzy zostaną poinformowani o jego zaakceptowaniu i skierowaniu do recenzji lub odrzuceniu. Redakcja może zwrócić się do autorów z prośbą o wprowadzenie zmian w tekście.
10. Procedura recenzowania tekstów zgłoszonych do „Prac Kulturoznawczych”: <https://wuwr.pl/pkult/recenzowanie>.
11. Po otrzymaniu recenzji Redaktor przekazuje jej wyniki autorom. W przypadku konieczności wprowadzenia zmian w tekście, Redaktor ustala z autorami termin przesłania poprawionej wersji tekstu.
12. Po zaakceptowaniu ostatecznej wersji tekstu autor zostaje poinformowany o terminie jego publikacji.
13. Teksty publikowane w „Pracach Kulturoznawczych” podlegają redakcji językowej w Wydawnictwie Uniwersytetu Wrocławskiego. Wydawnictwo zastrzega sobie prawo do dokonywania poprawek redakcyjnych. Autorzy zobowiązani są do wykonania korekty autorskiej ostatecznej wersji tekstu w ustalonym z Redaktorem terminie. W przypadku niewykonania korekty Redaktor uznaje, że wprowadzone zmiany zostały przez autorów zaakceptowane.
14. Po opublikowaniu artykułu autorzy otrzymują nieodpłatnie jeden drukowany egzemplarz czasopisma „Prace Kulturoznawcze”. Wszystkie artykuły udostępniane są nieodpłatnie w formacie PDF na stronie czasopisma.

Teksty w wersji elektronicznej (drogą mailową lub tradycyjną na nośnikach cyfrowych) prosimy nadsyłać na adres:

jacek.malczynski@uwr.edu.pl



Wydawnictwo
Uniwersytetu
Wrocławskiego

Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego sp. z o.o.

pl. Uniwersytecki 15
50-137 Wrocław
sekretariat@uwur.com.pl

wuwr.eu
Facebook/wydawnictwouwr