

**Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz**

*Uniwersytet Warszawski\**

E-mail: [b.kwiatkowska@uw.edu.pl](mailto:b.kwiatkowska@uw.edu.pl)

ORCID: 0000-0002-8927-8943

## **Edukacyjny potencjał Pawilonu Polonia na Biennale Sztuki w Wenecji: Halka/Haiti oraz Mały Przegląd\*\***

### **Summary**

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE POLONIA PAVILION AT THE VENICE BIENNALE OF ART:  
HALKA/HAITI AND LITTLE REVIEW\*\*

Poland has been actively participating for almost a century in one of the largest and most important artistic events in the world, the international exhibition of the Venice Art Biennale. This artistic event is visited by over a half a million people every two years, so it is worth considering its educational impact on the audience. The article presents two projects which were shown in the Polish Pavilion during the 56th and 57th Venice Art Biennale in 2015 and 2017: Halka/Haiti 18°48'05"N 72°23'01"W, created by C. T. Jasper and Joanna Malinowska and Sharon Lockhart's Little Review. The author of the article describes, interprets and analyses the projects from a pedagogical perspective. The idea of art as an important tool for the transformation of man and the world can be found in pedagogy, in the area of knowledge about art, as well as in artistic activities. In the 21st century contemporary art is perceived as an important partner for pedagogy, but today pedagogy also becomes an inspiration for artists who more and more often use typically educational forms of activity in their artistic processes and appreciate the democratic, inclusive and emancipatory nature of educational practices. The aim of the article is to indicate the educational aspects of two art projects, which were presented in the Polish Pavilion in 2015 and 2017, taking into account their educational potential and the possibility of influencing both participants of the implemented activities and the secondary audience. The pedagogical perspective used by the author ranges

---

\* Adres: Zakład Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą, Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

from the theory of aesthetic education, through critical pedagogy, to the educational turn in contemporary art observed in the 21st century.

**Keywords:** education, art, education through art, Venice Art Biennale, critical pedagogy, educational turn in contemporary art

red. Paulina Marchlik

## Wprowadzenie

Biennale Sztuki w Wenecji to jedna z najważniejszych i najstarszych międzynarodowych wystaw artystycznych, na której od końca XIX w. prezentowana jest sztuka z różnych zakątków świata. Polska uczestniczy w tym wydarzeniu od 1932 r., pokazując publiczności sztukę współczesną w Pawilonie Polonia, usytuowanym na wyspie św. Heleny, przylegającej do Giardini di Venezia (Mulazzani, 2017, s. 78). To niepowtarzalna okazja, by zaprezentować międzynarodowej publiczności to, co dzieje się w zakresie sztuki w naszym kraju, zwrócić uwagę na ważne z perspektywy polskiej, ale także globalnej, problemy, wydarzenia czy obecne w dyskursie publicznym tematy. Pawilony narodowe są często traktowane jako miejsca promocji sztuki i kultury danego kraju. Coraz częściej jednak pojawiają się głosy krytyczne dotyczące takiego sposobu prezentowania sztuki, która dzisiaj wyraźnie przekracza granice i nabiera ponadnarodowego charakteru. Stąd próby artystów i kuratorów wyjścia poza sztywne ramy przyjętej na Biennale formuły: wymiana i łączenie pawilonów, zapraszanie zagranicznych artystów do pawilonów narodowych czy pokazy międzynarodowych grup artystycznych.

W prezentowanym artykule nie będę skupiała się na przyjętej formule La Biennale di Venezia, choć pojawiające się transgresyjne rozwiązania są niezmiernie ciekawe i obecne także w naszym kontekście. Będę chciała spojrzeć na Pawilon Polonia z perspektywy pedagogicznej i odpowiedzieć na pytanie, jakie aspekty edukacyjne można dostrzec w projektach artystycznych prezentowanych w Polskim Pawilonie w Wenecji podczas dwóch edycji 56. i 57. Biennale Sztuki: Halka/Haiti 18°48'05"N 72°23'01"W (2015) i Mały Przegląd (2017). Przyjęta przeze mnie pedagogiczna perspektywa będzie rozciągała się od teorii wychowania estetycznego, przez pedagogikę krytyczną do obserwowanego w XXI w. zwrotu edukacyjnego w sztuce współczesnej.

## Sztuka i edukacja: trzy perspektywy pedagogiczne

Obecność sztuki w edukacji ma już bogatą tradycję. Na przestrzeni wieków podkreślano udział sztuki w przywracaniu harmonii w człowieku, kształtowaniu charakteru, wpływaniu na moralność, przekazywaniu informacji o świecie. Zwracano także uwagę na jej niebagatelne znaczenie w rozbudzaniu kreatywności, wyobraźni i postawy twórczej. Stanowisko, że sztuka staje się ważnym narzędziem przemiany człowieka i świata można odnaleźć zarówno w pedagogice (teoria wychowania estetycznego), obszarze wiedzy o sztuce (np. idea państwa estetycznego Fryderyka Schillera), jak i działalności artystycznej (np. rzeźba społeczna Josepha Beuysa). W XX w. najpierw ruch Nowego Wychowania, potem zryw kontrkulturowy w latach 60. położyły szczególny nacisk na sztukę jako jedno z głównych narzędzi rozwoju nie tylko twórczości i wyobraźni, ale także komunikacji i krytycznej świadomości. Szczególnie mocno z doświadczeń artystycznych czerpie edukacja alternatywna, która intensywnie łączy sztukę w działania edukacyjne, podkreślając jej potencjał emancypacyjny, demokratyczny i inkluzyjny. Kiedy poddajemy analizie miejsce sztuki we współczesnej przestrzeni edukacyjnej na plan pierwszy wysuwają się jej cechy awangardowe, alternatywne wobec tradycyjnego modelu edukacyjnego. Sztuka zawsze była szczególnie doceniana przez te kierunki pedagogiczne, które uchodziły za postępowe i nowatorskie (Wojnar, 1964, s. 239), dlatego obecnie prym we włączaniu sztuki w praktykę edukacyjną wiodą placówki praktykujące alternatywne modele edukacji.

Z perspektywy teoretycznej wychowawcze możliwości sztuki analizowane są w ramach teorii wychowania estetycznego, która wniosła niebagatelny wkład w rozwój pedagogicznej refleksji nad sztuką oraz stała się inspiracją dla licznych badań empirycznych i innowacji dydaktycznych, nadając nowatorski charakter wychowaniu przez sztukę. W koncepcji wychowania estetycznego stworzonej przez Irenę Wojnar, podkreśla się dwuzakresowy charakter tego wychowania: wychowanie do sztuki, rozumiane jako kształcenie kultury estetycznej człowieka, kształtowanie jego wrażliwości na zjawiska estetyczne i wyposażenie w kompetencje niezbędne do odbioru sztuki, oraz wychowanie przez sztukę dotyczące kształtowania postaw moralno-społecznych, intelektualnych, a także wyobraźni i postawy twórczej (Wojnar, 1980, s. 12). Warunkiem wychowania estetycznego jest zaistnienie osobistego przeżycia estetycznego – we wspólnym działaniu wyobraźni, emocji i intelektu (Pankowska, 2017, s. 53). Ważną rolę w teorii wychowania estetycznego pełni wychowawca estetyczny, który dba

o jak najbogatszy kontakt ze sztuką oraz organizację przeżyć estetycznych odbiorców/wychowanków. Wychowanie estetyczne jest więc w koncepcji Wojnar wychowaniem rozumianym całościowo, a sztuka stanowi podstawowe narzędzie tego procesu (Wojnar, 1968). Irena Wojnar zwraca jednak uwagę, iż wychowanie przez sztukę wymaga dziś nowego otwarcia, nowych rozstrzygnięć treściowych i metodycznych (Zalewska-Pawlak, 2017, s. 161). Mając na uwadze to, jak dziś zmienia się sztuka, jak szybkim przemianom ulega współczesny pejzaż kulturowy oraz jak rozszerzają własną działalność instytucje artystyczne, nie sposób nie zauważyć, że także relacja sztuka – edukacja się zmienia, a to pociąga za sobą potrzebę nowych kontekstów teoretycznych i interpretacyjnych.

Jedną z propozycji analizy wzajemnego oddziaływania na siebie sztuki i edukacji (szczególnie w kontekście sztuki współczesnej) jest perspektywa pedagogiki krytycznej (Kwiatkowska-Tybulewicz, 2016), podkreślająca potrzebę krytycznej alfabetyzacji, wagę posługiwania się własnym głosem (koncepcja głosu pedagogicznego), artykułowania własnych potrzeb i swojej wizji świata, dzięki czemu wielość i różnorodność postaw, wyborów i znaczeń jest uobecniowana w przestrzeni publicznej (Giroux, 1994, s. 433). Sztuka z tej perspektywy staje się ważnym narzędziem ułatwiającym zmianę społeczną, kształtującym postawę obywatelską, wspierającym procesy demokratyzacji i emancypacji. Może także implikować tak ważne dla pedagogów krytycznych poczucie sprawstwa: świadomość ograniczeń, w ramach których jesteśmy kształtowani i potrzebę ich przekraczania (McLaren, 2015, s. 38). Kształtowanie kompetencji krytycznej, czyli „kompetencji do rozumienia przekraczającego ograniczenia sytuacyjne” (Szkudlarek, Śliwerski, 1992, s. 39) może stanowić podstawę działań prowadzących do zmiany zastanej sytuacji oraz odkrycia możliwości przekroczenia narzuconych statusów społecznych. Sztuka i pedagogika są w tej optyce sprzymierzeńcami wspólnotowości, partnerami w docenianiu osobistego doświadczenia, wagi różnicy, głosu i słyszalności, oporu wobec niesprawiedliwości, sprzeciwie wobec nierówności społecznych. Próbę włączenia krytycznego podejścia do edukacji estetycznej podjęła Yolanda Medina w koncepcji krytycznej pedagogiki estetycznej (Medina, 2012). Postuluje ona kreowanie specyficznego działania artystyczno-edukacyjnego, dzięki któremu odbiorcy sztuki – uczniowie mogą przejść drogę od uświadomienia sobie potrzeby zmiany społecznej do jej realizacji, dzięki nadaniu im poczucia sprawstwa i zmianie ich sposobów komunikowania i działania nie tylko w polu sztuki, ale także w życiu społecznym (Medina, 2012, s. 37). To specyficzne włączenie doświadczenia estetycznego w działania społeczne i edukacyjne ma na celu wzmacnianie procesów emancypacyjnych i demokratyzacyjnych (Kwiatkowska-Tybulewicz, 2020, s. 97–102).

Wskazując współczesne powiązania sztuki i edukacji warto jeszcze zatrzymać się przy stosunkowo nowym zjawisku w świecie sztuki XXI w., nazwanym zwrotem edukacyjnym w sztuce współczesnej. Pojęcie zwrotu edukacyjnego (*educational turn*) wprowadzone w kontekście działań artystycznych przez Irit Rogoff (2008), odnosi się do współczesnych projektów artystycznych, sytuujących się na pograniczu sztuki i edukacji. W XXI w. obserwujemy zwiększającą się liczbę projektów artystycznych, w których artyści sięgają po typowo edukacyjne formy i metody działania: warsztaty, seminaria, wykłady, dyskusje, wydawnictwa, tworzenie alternatywnych szkół i instytucji kultury – które są traktowane, jak formy sztuki.

Edukacja była tematem sztuki już od dawna (nie jest to zatem żadna nowość), ale trzeba wyraźnie zaznaczyć, że działania artystyczne, typowe dla zwrotu edukacyjnego w sztuce, nie tylko czynią z edukacji swój temat, ale same z siebie są „poszerzoną praktyką edukacyjną”, albo inaczej: poszerzają pole sztuki o działania do tej pory identyfikowane wyłącznie z edukacją (O’Neill, Wilson, 2010, s. 12). Zwrot edukacyjny ma swoich prekursorów w działaniach rosyjskich konstruktywistów, artystów związanych z Bauhausem czy środowiskiem Black Mountain College, którzy starali się zniwelować granicę między sztuką i życiem, wykorzystując instrumenty edukacyjne, ale dopiero XXI w. przyniósł pełny rozkwit takiego podejścia do integracji sztuki i edukacji. Działania wpisujące się w zwrot edukacyjny w sztuce współczesnej to nowa forma aktywności edukacyjno-artystycznych, w których edukacja nie jest jedynie tematem projektów artystycznych, a sztuka nie jest jedynie narzędziem wykorzystanym do edukacji/wychowania, ale ta szczególna symbioza sztuki i edukacji widoczna w zwrocie edukacyjnym tworzy specyficzne działania w polu sztuki, będące sztuką i edukacją jednocześnie, dwoma pełnoprawnymi, nieodróżnialnymi podmiotami.

Charakterystycznym elementem tego typu działań jest zwrot artystów ku alternatywnym metodom edukacji. Okazuje się, że artyści, szukając pedagogicznych inspiracji, skłaniają się nie w stronę edukacji systemowej, ale w kierunku pedagogiki radykalnej. W ich projektach można znaleźć odniesienia do poglądów i metod Paolo Freire, Augusto Boala, Ivana Illicha czy twórców szkół alternatywnych z pierwszej połowy XX w. Zwrot edukacyjny w sztuce współczesnej dostarczył nam zatem krytyki edukacji systemowej oraz wskazał drogi poszukiwania alternatywnych form produkcji wiedzy, sposobów upodmiotowienia uczennic i uczniów, dania im wpływu na przebieg procesu edukacyjnego, docenienia rozmowy, codziennego doświadczenia, eksperymentowania, podejmowania prób (także porażek i błędów) – a wszystko to w polu sztuki.

Przyglądając się dwóm odsłonom Pawilonu Polskiego na Biennale Sztuki w Wenecji oraz poddając analizie prezentowane wówczas projekty artystyczne, wszystkie trzy przedstawione przeze mnie powyżej perspektywy będą brane pod uwagę przy poszukiwaniu edukacyjnych aspektów tychże projektów. Wenecką międzynarodową wystawę odwiedziło 500 tysięcy osób w 2015 r. oraz 615 tysięcy w 2017 r., warto zatem zastanowić się nad jej edukacyjnym oddziaływaniem na odbiorców.

### **Halka/Haiti. 18°48'05"N 72° 23'01"W (2015)** **Ta historia to polska Choucouné!**

W 2015 r. w Wenecji w Pawilonie Polonia pokazany został projekt C. T. Jaspera i Joanny Malinowskiej *Halka/Haiti. 18°48'05"N 72°23'01"W*. Artyści zaproponowali publiczności podróż w czasie i przestrzeni, przedstawiając projekt artystyczny, którego temat przewodni ogniskował wokół dwóch elementów: jednej z najbardziej znanych w Polsce oper *Halka* Stanisława Moniuszki oraz mało znanego XIX-wiecznego epizodu ze wspólnej historii Polaków i Haitańczyków. Artyści wybrali się do haitańskiej wioski Cazale, w której do dziś żyją potomkowie polskich legionistów z czasów wojen napoleońskich i wystawili tam kanoniczną operę Stanisława Moniuszki w reżyserii Pawła Passiniego. Ten jednorazowy pokaz operowy pokazany w plenerze dla miejscowej publiczności był efektem współpracy artystów oraz zespołu operowego z Polski, z Teatru Wielkiego imienia Stanisława Moniuszki w Poznaniu oraz muzyków ze szkoły muzycznej St. Trinité z Port-Au-Prince i młodych tancerzy z Cazale. W pawilonie pokazano rejestrację tego spektaklu w formie wielokanałowej instalacji filmowej (spektakl został sfilmowany w jednym, długim panoramicznym ujęciu), wybierając do tego olbrzymi, zajmujący całą zaciemnioną przestrzeń budynku, wygięty ekran (3x15 metrów), kształtem świadomie przypominający XIX-wieczne malarskie panoramy.

Film rozpoczyna sekwencja poranku w Cazale. Z ciemności powoli wyłaniają się zarysy budynków, widać centralny plac oraz mieszkańców krzątających się przy codziennych porannych obowiązkach. Kiedy nastaje dzień, zaczynają się przygotowania do spektaklu, który zostanie odegrany w tej właśnie przestrzeni. Widzimy, jak przygotowują się artyści, powoli zbierają się mieszkańcy. Wydarzenie to jest dla nich pewnego rodzaju świętem, ale jednocześnie zaraz obok widzów i aktorów wyśpiewujących historię Janusza i Halki, wciąż toczy się codzienne życie: nie ustaje transport, po widocznej obok drodze jeżdżą

motorynki, przechadzają się piesi, kury grzebią w ziemi, a w kadrze widzimy także przywiązaną kozę, która nieustannie poszukuje pożywienia, zerkając od czasu do czasu na odbywający się tuż obok niej spektakl. Zderzenie dzieła operowego, wystawianego w przestrzeni publicznej, z codziennym życiem mieszkańców ubogiej wioski robi piorunujące wrażenie. Artyści nie ukrywają swojej inspiracji filmem *Fitzcarraldo* Wenera Herzoga z 1982 r. Jego główny bohater, wierząc w niekwestionowaną moc opery, w środku amazońskiej dżungli postanawia zbudować gmach operowy, aby móc słuchać śpiewu Enrica Carusa. W tym kontekście warto zadać pytanie, jaki jest współczesny sens wysyłania polskiej opery za Atlantyk?

Jasper i Malinowska, wystawiając w Cazale jedno z dzieł fundamentalnych dla polskiej wyobraźni narodowej, postawili uniwersalne pytanie o tożsamość oraz o poczucie przynależności do wspólnoty narodowej. Jednocześnie dali możliwość publiczności spojrzenia na siebie, jak na obcych oraz poznania mało znanego epizodu polsko-haitańskiego w skomplikowanej historii ruchów wywoleńczych w XIX w. Była to także okazja do ukazania wielorakich wymian kulturowych: tanecznych, językowych i historycznych między narodami z dwóch różnych stron świata, które wydają się na pierwszy rzut oka nie mieć ze sobą za wiele wspólnego, ale po dokładnej analizie historycznej okazuje się, że dzielą niektóre elementy dziedzictwa narodowego. Projekt artystyczny rozpoczął się jako oparty na badaniach twórczy eksperyment, aby potem przerodzić się w znacznie bardziej złożoną wymianę kulturową.

Aby zrozumieć zamysł zaprezentowania *Halki* na Haiti, trzeba zapoznać się z epizodem łączącym na zawsze dzieje grupy polskich żołnierzy z haitańskimi niewolnikami. Historię Polaków i Haitańczyków połączył w XIX w. Napoleon Bonaparte. Chcąc zdusić ruchy wywoleńcze na Haiti, będącej wówczas kolonią francuską, postanowił on wysłać tam oddziały wojskowe pod dowództwem Charlesa Leclerca. To właśnie te siły mieli wzmocnić żołnierze Legionów Polskich we Włoszech, w tym celu w 1802 r. wysłani na Karaiby. Większość z 5500 przybyłych na miejsce żołnierzy polskich poległa w walkach lub zmarła na żółtą febrę, ale około 200–300 z nich postanowiło ostatecznie przejść na stronę haitańskich powstańców i walczyć przeciwko Francuzom.

Skąpy materiał archiwalny i sprzeczne relacje historyczne nie dają jasnych odpowiedzi na pytania o powody „dezercji” polskich żołnierzy. Wiadomo jednak, że po zwycięstwie, na mocy konstytucji haitańskiej z 1805 r., Jean-Jacques Dessalines, pierwszy cesarz Haiti – późniejszy Jakub I – przyznał Polakom obywatelstwo nowo ustanowionej republiki i nadał im w Cazale ziemię pod osadnictwo (Moskalewicz, 2016, s. 59). *Les Polonais* pozostali na Haiti, zasymilowali

się z lokalną społecznością, założyli rodziny, stopniowo przejmowali haitańskie zwyczaje aż sami stali się czalczykami, ale także dzięki ich obecności pewne elementy kultury polskiej pozostały na Karaibach – nawet dzisiaj można na wyspie usłyszeć polskie słowa, które na stałe zadomowiły się w słowniku lokalnej społeczności (Rauszer, 2020, s. 38), a potomków polskich legionistów można rozpoznać po nieco jaśniejszej karnacji, jaśniejszych włosach czy niebieskich oczach (Smith, 2016, s. 136). I to właśnie dla potomków *Les Polonais*, którzy nadal mieszkają na wyspie, oraz dla ich przyjaciół i sąsiadów 7 lutego 2015 r. odbył się pokaz polskiej opery *Halka*.

Warto zdać sobie również sprawę z tego, że *Halka* została skomponowana w czasie, który mniej więcej zbiega się z początkiem polskiego osadnictwa w Cazale. Około 50 lat po przyjeździe legionistów na Haiti, w Teatrze Wielkim w Warszawie w 1858 r. odbyła się premiera opery Stanisława Moniuszki (dziesięć lat wcześniej w 1848 r. miała miejsce prapremiera w Wilnie). Tragiczna historia góralskiej dziewczyny, uwiedzionej i porzuconej przez polskiego szlachcica, została entuzjastycznie przyjęta przez publiczność i z miejsca okrzyknięta „operą narodową”. Według jej pierwszych odbiorców *Halka* miała idealnie odzwierciedlać polskiego ducha narodowego poprzez muzykę, śpiew, taniec (polonez, mazur, tańce góralskie), a także opis typowo polskich zwyczajów (Moskalewicz, 2016, s. 62).

Inteligencja polska w XIX w., będąca pod rządami trzech różnych mocarstw zaborczych, starała się zachować własną tożsamość narodową, a instytucja opery wydawała się do tego celu idealna. Bycie częścią publiczności operowej było dla jednostki sposobem wyrażania przynależności do wspólnoty, a w XIX w., czyli momencie historycznym, w którym idea narodu została wyniesiona ponad inne formy organizacji społecznej, wspólnota operowa była budowana nie tylko na podobnym statusie społecznym uczestników tego wizualno-muzycznego wydarzenia, ale przede wszystkim na wspólnym kreowaniu tożsamości narodowej. *Halka* stała się zatem nośnikiem wspólnego kapitału symbolicznego, a motywy w niej obecne zaczęły być postrzegane jako reprezentacja polskiej tożsamości narodowej (Moskalewicz, 2016, s. 66).

Pomysł artystyczny Jaspersa i Malinowskiej wykroczył poza zinstytucjonalizowaną sieć światowych oper (oficjalnych gmachów), które z jednej strony wspierały procesy narodotwórcze w XIX w., ale jednocześnie powiązane były z historią kolonialnej dominacji. Jakiego w tym kontekście znaczenia nabiera *Halka* pokazana po ponad stu pięćdziesięciu latach potomkom polskich legionistów w Cazale, publiczności, która do tej pory w większości nie miała

doświadczenia z operą? Wystawienie *Halki* (wciąż uważanej za polską operę narodową) w plenerze wioski zmienia jej narodowy charakter i przekierowuje uwagę na wątek napięć klasowych, który wybrzmiewa wspólnie z polsko-haitańską rewolucją społeczną, łączącą dwie społeczności oddalone od siebie zarówno geograficznie, jak i kulturowo (Moskalewicz, 2016, s. 71).

Nie tylko kontekst narodowy jest tutaj zatem istotny. Interpretatorzy *Halki* zwracają także uwagę na antyfeudalną wymowę dzieła. Libretto stworzone przez poetę Włodzimierza Wolskiego ukazywało skomplikowaną dynamikę społeczną epoki oraz napięte stosunki między polską szlachtą a chłopstwem, pobrzmiewając echem rabacji galicyjskiej z 1846 roku. To wspólne doświadczenie ucisku łączy pańszczyźnianych chłopów z terenów Polski z sytuacją niewolników haitańskich w XIX w. – i jedni, i drudzy chwycili za broń, walcząc o własną wolność i godność (Rauszer, 2020, s. 38). Współcześni badacze wielokrotnie wskazują na niezwykle przemocowy charakter władzy szlacheckiej nad poddanymi chłopami na terytorium Rzeczypospolitej: niczym nie ograniczona przemoc (fizyczna, seksualna i emocjonalna), wszechobecna kontrola, wyzysk, morderstwa powodowały, że przemoc jawiła się jako ostateczny fundament całego systemu społecznego, a położenie chłopów pańszczyźnianych nie odbiegało znacznie od losu niewolników kolonialnych (Leszczyński, 2020, s. 250). Projekt *Halka/Haiti* odnajduje to polsko-haitańskie pokrewieństwo.

Wieloraka wymiana kulturowa, widoczna w projekcie Jaspera i Malinowskiej, nie dotyczy tylko aspektów historycznych. Artyści, zbierając dokumentację do swojego projektu, odkryli ciekawe paralele między polską *Halką* a elementami kultury haitańskiej. *Góralka Halka* reprezentuje typową bohaterkę z ludu, często spotykaną w literaturze europejskiej XIX w.: wykorzystana i porzucona popełnia samobójstwo, nie mogąc poradzić sobie z odrzuconą miłością i z niesprawiedliwością, jaka ją spotkała. Okazuje się, że główna oś tematyczna libretta jest bardzo podobna do znanego haitańskiego poematu przetworzonego na pieśń ludową *Choucounne* śpiewaną także w Cazale, która, podobnie jak opera Moniuszki, opowiada o wielkiej miłości zniszczonej przez podziały klasowe. *Halka* to polska *Choucounne*! Tak artyści wprowadzili miejscową publiczność w historię *Halki* i Janusza. Aby dodatkowo zaznaczyć ząbwiąjące się elementy, polscy soliści zatańczyli do dźwięków mazura lokalny haitański taniec o nazwie kokoda, a młodzi tancerze z Cazale podczas tygodniowych warsztatów odbywających się przed spektaklem, nauczyli się kroków poloneza i odtańczyli go w dniu pokazu. Wspólnota polsko-haitańskiego dziedzictwa kulturowego nabrała realnego, wizualnego wymiaru. Jakże zatem może być edukacyjne oddziaływanie *Halki/Haiti*?

## Edukacyjny wymiar projektu *Halka/Haiti*

Edukacyjny potencjał projektu Jaspera i Malinowskiej jest w mojej opinii ogromny i to zarówno dla publiczności pierwotnej i współuczestników pokazu, jak i publiczności wtórnej, która miała okazję obejrzeć rejestrację spektaklu w Polskim Pawilonie w Wenecji. Zatrzymując się przy sformułowanej przez Irenę Wojnar postawie otwartego umysłu (Wojnar, 1964, s. 291–292), kształtowanej u odbiorców dzięki kontaktom ze sztuką, *Halka/Haiti* ma według mnie olbrzymi potencjał rozwijania wszystkich jej czterech elementów zarówno u publiczności na Haiti, jak i widzów w Wenecji. Po pierwsze wyostrzonego i wrażliwego postrzegania rzeczywistości w rozumieniu bergsonowskiej możliwości „estetycznego rozumienia świata”. Po drugie rozwijania sposobów przeżywania zarówno siebie samego, własnej indywidualności, jak i rzeczywistości zewnętrznej, rozumienia innych ludzi i umiejętne nawiązywanie z nimi kontaktu, a poprzez to zdobywanie i przeżywanie nowych doświadczeń. Po trzecie wzbogacanie i pogłębianie wiedzy, rozwijanie zainteresowań poznawczych, budzenie za pośrednictwem dzieł sztuki nowych pasji poszukiwania, dociekania, analizowania rzeczywistości z różnych punktów widzenia i odnajdywania zapomnianych historii. Po czwarte pobudzanie postawy twórczej (nie tylko w aspekcie artystycznym). *Halka/Haiti* może stać się niesamowitym impulsem poznawczym i estetycznym dla odbiorcy, który zaintrygowany pomysłem dwójki artystów postanowi zagłębić się w polsko-haitańską historię. To znacznie ciekawsza i twórcza lekcja historii, w której sztuka stanowi impuls do rozpoczęcia własnej, intelektualnej przygody, stopniowego docierania do faktów i odnajdywania zapomnianych opowieści.

Już pierwsze pytanie: skąd *Halka* Moniuszki na Haiti, staje się kluczem szerzej otwierającym drzwi intelektualnej przygody niż pytanie na szkolnym teście o Legiony Polskie we Włoszech lub o znajomość twórczości Moniuszki. Podobnie warstwa estetyczna dzieła: muzyka, śpiew, choreografia, kostiumy czy forma prezentacji (panoramyczna wideoinstalacja) kształtują u odbiorców wrażliwość na zjawiska estetyczne, a nawet mogą dać im okazję do czasowego estetycznego eskapizmu. To także zupełnie inny sposób zapoznawania się z jedną z najbardziej docenianych oper w polskim dziedzictwie kulturowym, okazja do wielorakiej wymiany kulturowej (*Halka – Choucoune*, polonez – kokoda itp.), jak i okazja nawiązania bezpośredniej relacji między uczestnikami projektu w Cazale (Haitańczykami), a przybyszami z odległej Polski.

Co więcej, sam pomysł artystów inspiruje do poszukiwania odniesień do innych tekstów kultury, jak wspomniany już film Herzoga *Fitzcarraldo*, Wioska Operowa w Burkina Faso Christopa Schlingensiefa czy inscenizacja *Czekając na Godota* Paula Chana pokazana w dzielnicy Lower Ninth Ward w Nowym Orleanie po przejściu huraganu Katrina. Jeśli chcemy edukacji (także historycznej) dodać indywidualności, wrażliwości, żywiołowości, zbliżyć ją do współczesności lub ciekawie zintegrować treści międzyprzedmiotowe, to *Halka/Haiti* jest tekstem kultury współczesnej, który idealnie się do tego nadaje, zachęcając do wnikliwszego postrzegania i poznawania świata oraz dając możliwość doświadczenia i współtworzenia wizualnego łącznika między historią Polaków i Haitańczyków.

Edukacyjne aspekty omawianego projektu wykraczają jednak poza wcześniej wspomniane elementy postawy otwartego umysłu w ramach wychowania estetycznego. Jasper i Malinowska stworzyli projekt o bardzo dużym potencjale krytycznym. Zaczniemy od samej formy pracy. Jej najbardziej rzucającym się w oczy elementem jest kontrast: olbrzymi ekran w Pawilonie Polskim buduje napięcie między formą XIX-wiecznej panoramy, zarezerwowaną dla upamiętniania heroicznych czy bitewnych wydarzeń, a obserwowaną codziennością wioski Cazale. To rodzaj artyfikacji haitańskiej codzienności (Dissanayake, 2008/2009, s. 250), która wybrzmiewa szczególnie intensywnie obok operowej inscenizacji i zdecydowanie ją przesłania. Codziennosc stała się w ostatnich latach ważnym tematem tak w sztuce, jak i w pedagogice (Kluzowicz, 2017). Wybrana panoramiczna prezentacja pokazu rewelacyjnie zmniejszyła dystans między wenecką publicznością a uczestnikami wydarzenia na Haiti i wprowadziła złudzenie współuczestnictwa w oglądanym na ekranie wydarzeniu.

Kontrastów w pracy jest więcej. Wytworność przedstawienia operowego, jego hermetyczność oraz wpisana w spektakl sztuczność i zaplanowana, kontrolowana w każdym szczególe schematyczność pokazu (śpiew zamiast tekstu mówionego, muzyka towarzysząca akcji) kontrastują z realnością wioski i jej mieszkańcami oraz nieprzewidywalnością całego procesu (opera w przestrzeni publicznej, z elementami życia codziennego w tle, dźwiękami przejeżdżających motocykli, ludźmi stale przechodzącymi „przez scenę”, zwierzętami nieustannie wbiegającymi w obszar gry). Kostiumy i choreografia przedstawienia (znana publiczności europejskiej, a zwłaszcza polskiej, egzotyczna dla czalczyków) zderza się z egzotycznością scenerii Haiti (będącą jednocześnie codziennością dla jej mieszkańców). Jak zauważa Piotr Kosiewski, „To napięcie wynikające z nieprzystawania obu tych światów – dziewiętnastowiecznej opery i wioski z postkolonialną przeszłością – sprawia, że *Halka* mówi też coś ważnego o współczesności” (Kosiewski, 2015, s. 71).

Projekt pokazany w 2015 r. w Pawilonie Polskim od razu kieruje uwagę odbiorców ku problemom tożsamości (szczególnie skomplikowanej tożsamości narodowej) oraz kolonializmu i postkolonializmu. Tożsamość według Stuarta Halla jest ważnym procesem „twórczego odnajdywania”, elementem nieustannej „gry” historii, kultury i władzy (Hall, 1990, s. 224). Z tej perspektywy można spojrzeć na proces kształtowania się tożsamości potomków polskich legionistów w Cazale, najbardziej „polskiej wsi” na Haiti. Jak zauważa Malinowska, „niektórzy z mieszkańców Cazale uważają się – kulturowo, jeśli nie mitycznie – za Polaków. Plac przed kościołem katolickim nosi imię Jana Pawła II. Jednym z najcenniejszych obiektów w tym kościele jest kopia obrazu Czarnej Madonny z Częstochowy, jednego z najbardziej czczonych obrazów polskiego kościoła katolickiego” (Smith, 2016, s. 137).

Splacone losy Polaków i Haitańczyków zwracają uwagę jeszcze na jedną ważną sprawę: potwierdzają, że historia lokalna jest często częścią szerszej narracji i ma związek z wydarzeniami i decyzjami podejmowanymi w zupełnie innych częściach globu. Polscy legionści, zamiast walczyć o niepodległość własnej ojczyzny, zostali wysłani na inny kontynent, aby tłumić zryw wolnościowy Haitańczyków. Ci z nich, którzy pozostali na wyspie na stałe, zapoczątkowali polsko-haitańską wymianę kulturową. Co mamy dziś wspólnego z *Les Polonais* z Cazale? Co potomkowie legionistów myślą o swojej tożsamości narodowej? Czy dziedzictwo kulturowe ich polskich przodków coś jeszcze dla nich znaczy po ponad dwustu latach historii? Czy dla mieszkańców dzisiejszej Polski świadomość kulturowego i biologicznego pokrewieństwa z mieszkańcami Haiti ma znaczenie? Na ile zdajemy sobie sprawę z tego pokrewieństwa? Jak ta świadomość może wpływać na nasze poczucie jednorodności polskiego społeczeństwa? Te i inne pytania pojawiające się w głowach odbiorców Halki/Haiti są wstępem do edukacyjnego procesu, jaki implikuje ów projekt.

Aspekt krytyczny dotyczy także opery jako takiej oraz uniwersalizacji dóbr kultury. Opera jest sztuką wywodzącą się z europejskiego kręgu kulturowego. Projekt Jaspera i Malinowskiej zadaje pytanie o to, czy opera, jako wynalazek artystyczny udoskonalany przez europejskie elity, wystawiona poza naszym kręgiem kulturowym musi stać się narzędziem kolonizacji i dominacji? Prezentacja polskiej opery na Haiti może budzić skojarzenia nawiązujące do programów kolonialnych i neokolonialnych. Jak zauważa Mbembe, domeną kultury Zachodu są zapędy uniwersalizujące, wynikające z rozumienia własnego horyzontu działania jako nieuniknionego, uniwersalnego i absolutnego (Mbembe, 2018, s. 100). Według niego Europa nie jest już dzisiaj „apteką świata”, nie jest już możliwe poszukiwanie w Europie sposobów

rozwiązań wszystkich problemów, jakie pojawiają się w innych częściach globu (Mbembe, 2018, s. 198). *Halka/Haiti* może być zatem odczytywana jako krytyka kolonizacji kulturowej. W filmie Herzoga dla Fitzcarralda opera jest czymś więcej niż tylko tekstem kultury, jest ideą „niesienia kultury”, dla której bohater jest w stanie odtwarzać kolonialne schematy. Czy kulturalny cel głównego bohatera filmowego jest wystarczająco szlachetny, aby wybaczyć mu typowo kolonialną postawę?

Kontynuując wątek kulturowego kolonializmu warto zastanowić się nad wymową tego projektu dla współczesnych edukatorów i edukatorek artystycznych/kulturowych oraz pedagogów i pedagożek sztuki. Współczesne dyskursy pedagogiczne coraz częściej wysuwają zarzuty w stronę teorii wychowania estetycznego oraz pedagogiki kultury (która wraz z pedagogiką humanistyczną stanowi fundament wychowania estetycznego). Zgodnie z założeniami „wychowanie estetyczne posiada swój aspekt kulturowy, jest identyczne z kształceniem na dobrach kultury i dla pełniejszego w niej uczestnictwa, co zapewnić może ciągłość kulturową i tożsamość humanistycznych wartości” (Wojnar, 1980, s. 13). Takie stanowisko poddawane jest dziś krytyce w ramach dyskursów pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej, zarzucając wychowaniu estetycznemu normatywny charakter, konserwatyzm i petryfikację zastanych struktur kulturowo-społecznych. Wychowanie estetyczne bywa zatem rozumiane jako swego rodzaju kolonizacja, związana z narzucaniem wychowankom treści dominującej kultury oraz jako swoista regulacja kulturowa (Pankowska, 2013, s. 173). Projekt Jaspera i Malinowskiej może przyczynić się zatem do refleksji na temat współczesnego wychowania przez sztukę, roli dóbr kultury w tym wychowaniu oraz możliwości włączania samych edukowanych w decydowanie o kształcie i zakresie edukacji estetycznej.

Na koniec chciałabym wspomnieć jeszcze o jednym ciekawym aspekcie projektu pokazywanego w Wenecji. Jak podkreśla Magdalena Moskaiewicz, kuratorka Polskiego Pawilonu w 2015 r., „projekt *Halka/Haiti* bada moc tradycyjnych gatunków artystycznych w konstruowaniu tożsamości narodowych w XXI wieku [...]. Projekt powstał specjalnie na Biennale Weneckie, główną światową imprezę artystyczną opartą na kluczu narodowych reprezentacji, i odnosi się bezpośrednio do zasady organizacyjnej Biennale poprzez skomplikowany zestaw dwóch tożsamości narodowych” (Moskaiewicz, 2016, s. 71). Dziewiętnasty wiek łączy nie tylko *Halkę* Moniuszki z ruchami narodowyzwoleńczymi na Haiti i początkiem polskiego osadnictwa na wyspie. W tym samym wieku rozpoczyna się także wielka przygoda Biennale Sztuki w Wenecji. Międzynarodowa wystawa powstała w szczególnym czasie wykluwania się

nowoczesnego społeczeństwa, rozwoju procesów urbanizacyjnych oraz budowania nowego modelu tożsamości narodowej i suwerenności państw. Był to także moment intensyfikacji masowych ruchów emancypacyjnych i wyzwoleńczych oraz początków antykolonializmu. Sama artystyczna impreza nieustannie balansuje między uniwersalizmem a skupianiem się na tym, co narodowe. Tradycyjna formuła Biennale daje okazję do krytycznej analizy pojęcia tożsamości narodowej, a pokazywany w Pawilonie Polskim podczas 56. edycji imprezy projekt artystyczny rewelacyjnie wpisał się w aktualność tego typu analiz.

Halka/Haiti intelektualnie komplikuje utarte schematy i pokazuje, że tożsamość narodowa nie jest prostym konstruktem, dającym się umieścić we wcześniej przygotowanych ramach interpretacyjnych. Tożsamość narodowa rozumiana jako wspólnota doświadczeń łączy losy Polaków i Haitańczyków oraz przypomina o różnorodności i niehomogeniczności naszych korzeni. Jak wyjaśnia Malinowska, „nasze zainteresowanie dalekimi kuzynami w Cazale to rodzaj antidotum na tę homogeniczność [polskiego społeczeństwa] – nic więc dziwnego, że odważyliśmy się przekroczyć kulturowe granice i oceany, aby się od niej uwolnić” (Smith, 2016, s. 139). To ciekawe przypomnienie wszystkim odbiorcom weneckiej imprezy o skomplikowanych losach świata i niespodziewanie łączących się indywidualnych i zbiorowych historiach. Zapoznanie widzów z całego świata z polską operą, przywołanie elementów naszej historii, refleksja na temat kolonializmu i postkolonializmu, pytania o tożsamość narodową, o rolę kanonu kulturowego i jego istotności, przemocy symbolicznej – to tylko niektóre wątki interpretacyjne w Halce/Haiti, istotne z edukacyjnej perspektywy. To także swoisty apel o kulturowy dyskurs wymiany i współuczestnictwa, a nie bezwzględnej dominacji. Kurator 56. Biennale Sztuki w Wenecji Okwui Enwezor w oświadczeniu kuratorskim, powołując się na Waltera Benjamina podkreślił, iż dzieło sztuki powinno stawiać przed nami wyzwanie, by spoglądać znacznie dalej, poza prozaiczny wygląd rzeczy (Enwezor, 2015). Czyż Halka/Haiti 18°48'05"N 72°23'01"W nie jest dobrym przykładem takiego właśnie oddziaływania sztuki?

### **Mały Przegląd (2017) Trust, Hate, Love, Hope!**

Dwa lata po projekcie „haitańskim” w Pawilonie Polonia publiczność wenecka mogła zobaczyć Mały Przegląd – artystyczno-edukacyjny projekt amerykańskiej artystki Sharon Lockhart. To bardzo ciekawa propozycja szczególnie

z naszej pedagogicznej perspektywy, z uwagi na fakt, że główną inspiracją dla artystki okazała się pedagogiczna działalność Janusza Korczaka. Sharon Lockhart to jedna z najbardziej cenionych amerykańskich artystek współczesnych, której większość prac dotyczy szeroko pojętych spraw społecznych. Wybór amerykańskiej artystki, jako reprezentantki Polski podczas 57. Biennale Sztuki w Wenecji nie był przypadkowy (choć wzbudził wiele pytań o zasadność „oddawania” Polskiego Pawilonu zagranicznej artystce). Lockhart jest już od wielu lat związana z Polską, realizując tutaj projekty artystyczne oraz warsztaty artystyczno-edukacyjne z młodzieżą.

Jej przygoda z naszym krajem rozpoczęła się w 2009 r., kiedy uczestnicząc w Festiwalu Dialogu Czterech Kultur w Łodzi zrealizowała film *Podwórka* (2009), pokazujący dziecięce zabawy w najbiedniejszych rejonach miasta. W tym czasie poznała dziewięcioletnią Milenę Słowińską, która stała się bohaterką jej kolejnych artystycznych realizacji. W 2013 r. Milena trafiła do Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Rudzienku, a Lockhart zaczęła organizować warsztaty dla podopiecznych tego ośrodka. Efekt ich wspólnych działań został pokazany w Wenecji. Dzięki kontaktom z polskimi pedagogami i pedagożkami artystka zainteresowała się metodami pracy Janusza Korczaka, które okazały się dla niej tak nowatorskie i inspirujące, że uczyniła je teoretyczną podstawą własnej działalności artystyczno-edukacyjnej w Rudzienku.

Pokazany w Pawilonie Polonia w 2017 r. Mały Przegląd był efektem czteroletniej współpracy artystki z nastoletnimi dziewczynami z Rudzienka. To wielowymiarowy projekt, na który składały się cztery elementy: cykl warsztatów z dziewczętami z ośrodka, kolorowa wideoinstalacja będąca zapisem zrealizowanego wspólnie z nastolatkami wizualnego performansu, wielkoformatowe fotografie oraz tłumaczenia oryginalnych numerów „Małego Przeglądu”, pisma wydawanego w latach 1926–1939 w przedwojennej Polsce. Podstawą każdego z czterech wymienionych elementów była działalność Janusza Korczaka.

Lockhart, odwołując się do korczakowskiej filozofii i praktyki edukacyjnej, zrealizowała cykl warsztatów dla podopiecznych Rudzienka, w których szczególną uwagę zwróciła na korczakowską ideę demokratycznego wychowania oraz znaczenie oddania głosu młodemu pokoleniu i umiejętności posługiwania się własnym głosem, jako narzędziem warunkującym zmianę społeczną. To, co szczególnie przykuło uwagę artystki, to schematyczność dni dziewczyn w ośrodku oraz maksymalna dyscyplina w ich codzienności. Jak wspomina Lockhart: „Widziałam, że dziewczyny z Rudzienka nie mają praktycznie prawa głosu. Ich dni są całkowicie uregulowane. Wstają o określonej godzinie, potem apel, śniadanie, szkoła. Mogą korzystać z telefonu tylko przez godzinę dziennie”

(Jabłońska, 2016). Warsztaty koncentrowały się na różnych możliwościach przywracania podmiotowości poprzez akt twórczy. Zajęcia zaproponowane przez artystkę i współtworzone przez uczestniczki dotyczyły poznania możliwości ciała, jako narzędzia komunikacji, tańca, jogi, choreografii, umiejętności posługiwania się własnym głosem, śpiewu, improwizacji, nieustrukturyzowanej ekspresji słownej, ale także filozofii, aspektów feminizmu czy *mindfulness*.

Jak tłumaczy artystka: „Co drugi dzień miałyśmy pięciogodzinne warsztaty z filozofii. Chodziło mi o to, żeby słuchać, co mają do powiedzenia. Nie sądzę, żeby wcześniej były zbyt często pytane o zdanie” (Jabłońska, 2016). Podczas wspólnych działań nastolatki same podejmowały decyzję, w czym chcą uczestniczyć, sięgały po wyjątkowo intymne źródła (marzenia senne, pamiętniki, listy pisane do artystki, wiersze), a warsztaty przybierały formę zabawy, jako najbardziej swobodnej aktywności wyzwalającej drzemiącą w każdym twórczość i kreatywność. Lockhart odwoływała się w swoich działaniach do stanowiska Korczaka, iż dziecko potrzebuje wolności – wolności negatywnej: od nadopiekuńczej matki, od dominującego wychowawcy oraz wolności pozytywnej: do działania, do trudów rozwoju, do poznania i eksperymentowania. Dziecko u Korczaka jest aktywne i twórcze, ale pod warunkiem, że się go nie tłamsi, nie ogranicza i nie tresuje. Podobny punkt widzenia reprezentuje Lockhart, która poprzez zabawę, rozrywkę, wspólne spędzanie czasu i działania artystyczne chciała wyzwolić sprawczość dziewczyn, dać im możliwość (i narzędzia) wyrażenia siebie oraz radzenia sobie z problemami.

W wideoinstalacji i na fotografiach, które publiczność mogła obejrzeć w Polskim Pawilonie w Wenecji, nawiązanie do pedagogiki korczakowskiej jest bardziej subtelne i metaforyczne. Film składa się z prologu (w którym słyszymy głos młodej kobiety, budzący podopieczne ośrodka) oraz trzech aktów. W pierwszym akcie dziewczyny w charakterystycznym rytmie wykonują minimalistyczne zaprojektowane przez siebie gesty oraz hipnotycznie powtarzają słowa *love, hate, hope, trust*, wybrane samodzielnie z działań warsztatowych, realizowanych wcześniej z Lockhart. W drugim akcie dziewczęta grają na fortepianie, a w trzecim wykonują indywidualny taniec, który pokazany w typowym dla artystki spowolnieniu przywołuje skojarzenia z formą ekspresyjnych dynamicznych tańców rytualnych oraz pozwala widzowi na przejście od pierwszego wrażenia do zaangażowania się w obraz, dostrzegania detali, poszczególnych gestów, kolorów, nawet minimalnego ruchu (Benning, 2010, s. 106).

W filmie nastolatki z Rudzienka performatywnie interpretują hasła związane z myślą Korczaka, wplatając je we własne, indywidualne doświadczenia. Jest to interesująca wizualna alegoria dorastania i budowania skomplikowanych

relacji ze światem. Na zaprezentowanych w Pawilonie wielkoformatowych fotografiach zostały pokazanych uczestniczki projektu, czytające oryginalne numery przedwojennego magazynu „Mały Przegląd”. Praktyka artystyczna Lockhart od początku jej kariery koncentruje się na fotografii i filmie, które według niej pozwalają na ukazanie niewerbalnych i niedostrzegalnych przy pobieżnej obserwacji zachowań i cech bohaterów i bohaterek. Artystka zwraca także uwagę na estetyczny wymiar swoich realizacji, świadomie dobiera kadry dopracowane pod względem kompozycji. Zaprezentowane w Pawilonie fotografie wyróżniają się niezwykle wyrafinowaną estetyką.

To, co wydaje się szczególnie ważne w kontekście opisywanego przeze mnie projektu artystycznego Lockhart, to punkt widzenia Korczaka na prawo dziecka do wypowiedzania się, prawo do głosu i bycia wysłuchanym: „Pierwszym i bezspornym jest prawo dziecka do wypowiedzania swych myśli” (Korczak, 2002, s. 55) oraz „Dziecko nie może myśleć jak dorosły, ale może zastanawiać się nad poważnymi zagadnieniami dorosłych” (Korczak, 2002, s. 112). Dziecko u Korczaka mówi i jest wysłuchane, wypowiada się w swoich sprawach, mówi o problemach i radościach, o domu i szkole – ma prawo mówić publicznie, na forum grupy, pisze liściki, kartki, wspólnie z innymi redaguje gazetkę i czasopismo „Mały Przegląd”. I właśnie to czasopismo było główną inspiracją Lockhart i wokół niego powstał projekt artystyczny o tym samym tytule, prezentowany podczas Biennale Sztuki w Wenecji.

Tygodnik „Mały Przegląd” (wydawany z inicjatywy Korczaka od 1926 r. do wybuchu II wojny światowej jako dodatek do „Naszego Przeglądu”), to fenomen czasopisma tworzonego przez dzieci dla dzieci. Stanowił on prawdziwą „trybunę dziecięcą” pisma dla dzieci i młodzieży, funkcjonującego na zasadzie pełnej autonomii, redagowanego przez dzieci i poświęconego ich problemom. O tematyce pisma decydowała przede wszystkim korespondencja dziecięca. Stali korespondenci pisma (nawet trzy tysiące dzieci) pisali listy nie tylko z Polski, ale także innych krajów Europy i Ameryki, Australii czy Palestyny. W „Małym Przeglądzie” obok spraw bieżących, artykułów publicystycznych, reportaży czy recenzji, podejmowano różne odważne i trudne tematy dotyczące dyskryminacji, niewłaściwego stosunku nauczycieli do dzieci, przemocy werbalnej, rodzinnych i szkolnych problemów. Duża swoboda w redagowaniu tygodnika, a także poważnie traktowana praca w redakcji (dziecięcym pracownikom redakcji płacono pensje i wierszówki, jak dorosłym pracownikom gazety) dawała dzieciom i młodzieży możliwość rzeczywistego zabrania głosu we własnej sprawie (Żebrowski, 2006, s. 57). Takie stanowisko bliskie jest Lockhart.

Dziecięce pismo sprzed prawie 100 lat oraz demokratyczne zasady edukacyjne Korczaka stały się inspiracją dla jej działań edukacyjno-artystycznych z dziewczynami z Rudzienka. Artystka włączyła pracę z oryginalnymi numerami „Małego Przeglądu” do wspólnych spotkań z nastolatkami. Uczestniczki projektu miały okazję zapoznać się z oryginalnymi numerami pisma, tworzonymi przez ich rówieśników i rówieśniczki prawie sto lat temu. Podczas długiej i uważnej lektury 677 numerów podopieczne Rudzienka poznały historie dziecięcych korespondentów, zwracały uwagę na podobieństwa i różnice życia dzieci na początku XX i XXI w., odkryły niezmienność dziecięcych problemów, smutków i radości, żywiołowości i emocjonalności dziecięcego świata. Ostatecznie wybrały 29 numerów takich, które według nich stanowiły najciekawszą paralelę między doświadczeniem dzieci i młodzieży w dwudziestoleciu międzywojennym, a nimi samymi – młodzieżą z XXI w. Wybrane przez dziewczyny numery pisma zostały przetłumaczone na język angielski i włączone do projektu pokazywanego w Pawilonie Polskim w Wenecji. Jednocześnie podczas warsztatów z artystką dziewczyny tworzyły własne pismo inspirowane Korczakowskim „Małym Przeglądem”. Dzięki pracy na bazie przedwojennego pisma, nastolatki miały okazję odnaleźć ścieżkę łączącą przeszłość z teraźniejszością.

### **Edukacyjne oddziaływanie projektu Sharon Lockhart**

Wybranie pedagogicznych inspiracji dla projektu artystycznego jest jednym z ważniejszych elementów edukacyjnych Małego Przeglądu pokazywanego w Pawilonie Polskim w Wenecji w 2017 r. Pedagogiczne implikacje będą nieco inne dla dziewczyn z Rudzienka, które współuczestniczyły w projekcie i inne dla publiczności wtórnej, odwiedzającej wystawę w Wenecji. Projekt Lockhart może być egzemplifikacją zwrotu edukacyjnego w sztuce współczesnej i wpisywać się w sztukę-jako-pedagogikę (*art-as-pedagogy*), o której pisze Claire Bishop (Bishop, 2015). Artystka nie zakładała, że jej działania z nastolatkami z Polski wywołają w krótkim czasie realną zmianę społeczną, ale starała się zbudować we współuczestniczkach poczucie własnej wartości, wydobyć drzemiące w nich talenty i dać poczucie sprawstwa, które najpierw obecne w polu sztuki może w przyszłości rozciągnąć się na inne aspekty ich życia. Ta artystyczna lekcja posługiwania się własnym ciałem i głosem, komunikacji ze sobą i z innymi ludźmi, budowania indywidualnych opowieści i autentyczności, odwagi podejmowania decyzji w procesie artystycznym, a potem w życiu może być dobrym przykładem praktyki związanej z krytyczną pedagogiką estetyczną Mediny.

Ważne jest także to, iż amerykańska artystka postanowiła skoncentrować się na bezkompromisowej energii młodych kobiet, kobiecej sile i kobiecym głosie. Zadała pytanie o podmiotowość młodych osób, a zwłaszcza dorastających dziewcząt. Oddała im głos, byśmy mogli zobaczyć świat ich oczami. Te młode dziewczyny mówiły przez działanie: pisanie listów i wierszy, tworzenie pisma, taniec, śpiew, teatr, grę na instrumencie. Ale rozmawiały także ze sobą i między sobą podczas długotrwałego procesu, którego tylko mały, wizualny efekt mogliśmy obejrzeć na wystawie. Niekiedy trudno publiczności odwiedzającej Pawilon Polski odnaleźć ślady tego procesu, mając do dyspozycji tylko film, fotografie i przetłumaczone numery oryginalnego „Małego Przeglądu”. Nie możemy jednak zapominać, że pierwszy z czterech elementów działania Lockhart (warsztatowe spotkania z dziewczynami) nie jest dla nas – wtórnej publiczności – ale dla nastolatek z Rudzienka.

Gdzie zatem tkwi aspekt edukacyjny Małego Przeglądu dla weneckiej publiczności? Jednym z najważniejszych edukacyjnych oddziaływań projektu Lockhart jest samo przywołanie pedagogiki Janusza Korczaka i otwarte pytanie o aktualność korczakowskiej metody pracy z młodymi ludźmi w XXI w. Jak zauważa Barbara Smolińska-Theiss, pedagogika Korczaka opiera się na bardzo współczesnych paradygmatach narracji, interpretacji, konstruowania sensów i znaczeń (Smolińska-Theiss, 2014, s. 235), tym samym korczakowska metoda przeżywa obecnie renesans nie tylko w praktyce edukacyjnej, ale także sięgają po nią artyści, pracujący na styku sztuki i pedagogiki. Artystka przypominała międzynarodowej publiczności o unikalnym doświadczeniu „Małego Przeglądu”, który był jednym z pierwszych pism wydawanych przez dzieci na świecie. Zaistnienie dziedzictwa Korczaka w polu sztuki ma także niebagatelne znaczenie w budowaniu refleksji na temat alternatywnych metod wychowania i edukacji, a także znaczenia edukacji demokratycznej w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego (ciekawa obecna u Korczaka koncepcja dziecięcego obywatelstwa). Dodatkowo artystka zwróciła uwagę na indywidualne losy skazanych na wykluczenie (młodzież z ośrodka socjoterapeutycznego odbierana jest jako tzw. trudna młodzież) i pokazała, że zasługują one na dostrzeżenie (Kosiewski, 2017, s. 138). Ten inkluzyjny aspekt sztuki jest szczególnie ważny z pedagogicznej perspektywy.

W weneckim Małym Przeglądzie ciekawe jest także połączenie partycypacji, edukacji i zaangażowanej działalności artystycznej z estetycznym efektem przygotowanych „materialnych śladów” po zaistniałym procesie. Projekty będące na styku sztuki i pedagogiki są działaniami transdyscyplinarnymi, zwracającymi się zarówno w stronę pola społecznego, jak i sztuki (pola estetycznego)

i, jak zauważa Bishop „muszą one odnosić sukces zarówno w polu sztuki, jak i w polu społecznym, lecz w sytuacji idealnej powinny również poddawać próbom i rewizjom kryteria, jakie stosujemy względem obu dziedzin” (Bishop, 2015, s. 466). Ich charakterystyczną cechą jest fakt, że odnoszą się zarówno do bezpośrednich uczestników, jak i kolejnych grup widzów – publiczności wydarzeń artystycznych. Są działaniem społecznym (edukacyjnym) i artystycznym jednocześnie. Tym samym stają się dla publiczności muzealnej/wystawowej pretekstem do zrewidowania przekonań odnoszących się do obu tych pól działania i konsekwencji ich eksperymentalnego łączenia. Bishop wprost pisze o edukacyjnym oddziaływaniu projektów sytuujących się na styku sztuki i pedagogiki dla publiczności wtórnej: „Dla nas samych – jako widowni wtórnej – najistotniejszym aspektem edukacyjnym takich projektów może być konieczność myślenia o obu tych polach jednocześnie oraz tworzenia nowych, adekwatnych języków i kryteriów, dzięki którym możliwe stanie się komunikowanie praktyk transwersalnych” (Bishop, 2015, s. 466). Mały Przegląd może być zatem estetyczną relacją ze spotkaniem i próbą poznania Innego (Harasimowicz, 2019, s. 177).

## Podsumowanie

Biennale Sztuki w Wenecji to ogromne wydarzenie artystyczne, odwiedzone przez tysiące ludzi, reprezentujących zarówno profesjonalistów – tak zwany „świat sztuki”, osoby zainteresowane sztuką, ale nie zajmujące się nią zawodo-wo, jak i przypadkowych weneckich turystów. Warto podkreślić, że weneckie wydarzenie otwiera się na każdą z tych trzech grup, a prezentowane projekty artystyczne oddziałują na wszystkie typy odbiorców. Ten odbywający się co dwa lata pokaz ma na celu nie tylko uchwycenie globalnych artystycznych tendencji, ale także jest swoistym „doświadczeniem” współczesności, „zbierającym” opowieści artystów z różnych stron świata na temat obecnej rzeczywistości.

Potencjał edukacyjny weneckiego wydarzenia jest ogromny. I nie chodzi tylko o uczestnictwo w przygotowanych przez organizatorów działaniach edukacyjnych, towarzyszących wystawie, ale o wspólne doświadczenie sztuki, bezpośrednią interakcję z prezentowanymi dziełami i akcjami artystycznymi. Na Pawilon Polonia można spojrzeć, jak na projekt edukacyjny, będący swoistym impulsem do refleksji nad współczesnością (często w relacji z przeszłością lub przyszłością), w którym co dwa lata prezentowane są projekty artystyczne,

przygotowane specjalnie na tę wystawę. Halka/Haiti 18°48'05"N 72°23'01"W C. T. Jaspera i Joanny Malinowskiej oraz Mały Przegląd Sharon Lockhart to projekty zarówno dla współuczestniczek i współuczestników artystycznych działań (mieszkańców Cazale i dziewczyn z Rudzienka), międzynarodowej publiczności weneckiej wystawy artystycznej oraz odbiorców z Polski, znających najlepiej kontekst kulturowy realizacji. Pokazywane w Pawilonie Polskim w 2015 i 2017 r. projekty reprezentowały sztukę, która ma potencjał przekształcania rzeczywistości, wytwarzania nowych form wiedzy i która może przyczynić się do operacjonalizacji pojęć i krytycznej oceny dyskursów na temat współczesności, przeszłości i przyszłości.

Edukacja może być traktowana instrumentalnie jako narzędzie manipulacji, sprawowania kontroli i utrwalania dominującego porządku. Nie wolno o tym zapominać. Integracja edukacji ze sztuką współczesną daje jednak szansę na taki rodzaj działań, które będąc źródłem nowej wiedzy i narzędziem poszerzania horyzontów, zachowają „moc” kształcenia społecznej wrażliwości, otwartości na drugiego, troski o innych i nieustannego ponawiania pytania o „sposoby ludzkiego życia”. Edukacyjny potencjał projektów pokazanych w Pawilonie Polskim nie tkwił w próbie uformowania niezmiennego i trwałego korpusu wiedzy czy wytworzenia narzędzi rozumienia rzeczywistości, ale w sytuowaniu się w obszarze „pomiędzy”, miejscu sprzeczności, antagonizmów, niejasności, które umożliwiają krytyczną refleksję nad dominującymi dyskursami, zdroworoządkowymi treściami i hegemonicznością zdarzeń. Jak zauważa Karolina Sikorska, „artysta bada rzeczywistość, a ten proces odznacza się czujnością, próbą reprezentacji tego, co niedostrzeżone, zmarginalizowane, staje się odkrywaniem obszarów przemilczeń, niedopowiedzeń i niedowiedzeń, wchodzeniem w korelacje z otoczeniem oraz nazywaniem, a tym samym często powoływaniem do życia symbiotycznych związków, które zmieniają postrzeganie świata i wywracają, choć często w skali mikro, porządek społecznych praktyk” (Sikorska, 2012, s. 75). Czy Halka/Haiti i Mały Przegląd mają edukacyjny potencjał, by zmieniać w skali mikro postrzeganie świata i porządek społecznych praktyk? Mimo słyszalnych także krytycznych głosów na temat tych projektów, zarzutów dotyczących ich hermetyczności i lokalności, obie propozycje mogą stać się narzędziem poznania, mechanizmem produkcji wiedzy o świecie przez jego reprezentację oraz pierwszym krokiem w kierunku zmiany, a nie tylko miarą bezpośredniego oddziaływania na materię rzeczywistości. Oba są także wspaniałą estetyczną i edukacyjną przygodą, która pozostawia jeszcze wiele do odkrycia.

## References

- Benning, J. (2010). James Benning interviews Sharon Lockhart. W: S. Lockhart, *Sharon Lockhart: Lunch Break* (katalog do wystawy), (s. 100–109). St. Louis, MO: Mildred Lane Kemper Art Museum.
- Bishop, C. (2015). *Sztuczne piekła. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni*, tłum. J. Staniszewski. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Dissanayake, E. (2008/2009). Sztuka jako ludzkie uniwersalium: spojrzenie adaptacjonistyczne, tłum. S. S. Nowak, *Estetyka i Krytyka*, nr 15/16(2/2008–1/2009), 247–263.
- Enwezor, O. (2015). All the World's Futures. Statement by the curator of the 56<sup>th</sup> International Art Exhibition. <https://universes.art/en/venice-biennale/2015/curatorial-statement>
- Giroux, H. A. (1994). Wobec wyzwań tożsamości i różnicy. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 411–434). Poznań; Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Hall, S. (1990). Cultural Identity in Diaspora. W: J. Rutheford (red.), *Identity: Community, Culture, Difference* (s. 222–237). London: Lawrence and Wishart.
- Harasimowicz, J. (2019). „Sharonka”. Praktyka i dzieło w projektach artystycznych Sharon Lockhart z udziałem dzieci i młodzieży. *Dzieciństwo. Literatura i Kultura*, nr 1(1), 160–179.
- Jabłońska, U. (2016). Dlaczego dorośli się nie bawią? Rozmowa z Sharon Lockhart. *Wysokie Obcasy* 19.11.2016. <https://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,53662,20994065,dlaczego-dorosli-sie-nie-bawia.html>
- Kluzowicz, J. (2017). *Teatr codzienności*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Korczak, J. (2002). *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kosiewski, P. (2015). Kryzys, Marks, Sztuka. *Szum*, nr 9, 61–71.
- Kosiewski, P. (2017). Sharon Lockhart. Mały Przegląd. *Szum*, nr 18, 135–138.
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2016). *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2020). The Educational Turn in Contemporary Art and Critical Aesthetic Pedagogy: Rethinking the Theory of Aesthetic Education. *Kultura i Edukacja*, nr 4(130), 94–108.
- Leszczyński, A. (2020). *Ludowa historia Polski*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- McLaren, P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, tłum. A. Dziemiałowicz-Bąk, J. Dzierżogowski, M. Starnawski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mbembe, A. (2018). *Polityka wrogości. Nekropolityka*, tłum. K. Bojarska, U. Kropiwiec. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Medina, Y. (2012). *Critical Aesthetic Pedagogy. Toward a Theory of Self and Social Empowerment*. New York: Peter Lang.
- Moskalewicz, M. (2016). Za górami więcej gór. W: M. Moskalewicz (red.), *Halka/Haiti. 18°48'05"N 72°23'01"W C. T. Jasper Joanna Malinowska* (s. 57–73). Warszawa: Zachęta Narodowa Galeria Sztuki.

- Mulazzani, M. (2017). *Guide to the Pavilions of the Venice Biennale since 1887*. Milano: Electra architecture.
- O'Neill, P., Wilson, M. (red.). (2010). *Curating and the Educational turn*. London; Amsterdam: Open Editions and De Appel.
- Pankowska, K. (2013). *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pankowska, K. (2017). Rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego – prekursorzy i twórcy. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4(246), 41–55.
- Rauszer, M. (2020). *Bękarty pańszczyzny. Historia buntów chłopskich*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Rogoff, I. (2008). Turning, *e-flux journal*, 11 – November. <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>
- Sikorska, K. (2012). Sztuka jako projekt edukacyjny? W: M. Kosińska, K. Sikorska, A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny* (s. 63–81). Poznań: Galeria Miejska Arsenal.
- Smith, T. (2016). Rozmowa z C. T. Jasperem i Joanną Malinowską, tłum. I. Suchan. W: M. Moskaiewicz (red.), *Halka/Haiti. 18°48'05"N 72°23'01"W C. T. Jasper Joanna Malinowska* (s. 123–143). Warszawa: Zachęta Narodowa Galeria Sztuki.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szkudlarek, T., Śliwerski, B. (1992). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wojnar, I. (1964). *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Wojnar, I. (1968). *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*. Warszawa: WSiP.
- Wojnar, I. (1980). *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. Warszawa: PWN.
- Zalewska-Pawlak, M. (2017). *Sztuka i wychowanie w XXI wieku*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Żebrowski, J. (2006). Wartości wychowawcze i poznawcze tygodnika „Mały Przegląd” Janusza Korczaka. W: I. J. Pyrzyk (red.), *Pedagogika Janusza Korczaka – realizm czy utopia?* (s. 55–59). Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.