

# **Herbert Read (1893-1968)**

David Thistlewood

1994, wydanie polskie - marzec 2017

# Spis treści

Wprowadzenie . . . . .	3
Życie i biografia intelektualna . . . . .	4
Stan demokracji artystycznej . . . . .	8
Filozofia Reada: Edukacja poprzez sztukę . . . . .	10
Wpływ i oddziaływanie . . . . .	14
Bibliografia . . . . .	17
Dzieła Herberta Reada . . . . .	18

We wszystkich sprawach, moralnych i intelektualnych, powinniśmy działać w przekonaniu, że naprawdę posiadamy wyłącznie to, co zdobyliśmy sami; że naturalne nawyki stanowią o naszej perfekcji, a konwencje społeczne czynią z nas niewolników; i że dopóki nie przywykliśmy do piękna, nie jesteśmy zdolni do prawdy i dobra, jako że przez piękno rozumiemy zasadę harmonii, nadany porządek fizycznego wszechświata, który uznajemy, aby przeżyć, lub który odrzucamy i umieramy (Read, 1944, s. 25).

## Wprowadzenie

Herbert Read był poetą przywiązanym do żywego, malarskiego obrazowania, zwłaszcza rodzinnych, wiejskich krajobrazów północnej Anglii. Był także historykiem ceramiki i witrażu, silnie zaangażowanym we współczesną rewitalizację wzornictwa przemysłowego, krytykiem literackim i autorem ważnych prac na temat twórczości angielskich poetów romantycznych, takich jak Wordsworth, Coleridge i Shelley. Dwukrotnie odznaczony za bohaterstwo podczas I wojny światowej, z czasem stał się pacyfistą i teoretycznym anarchistą. Niekonwencjonalne przekonania polityczne nie powstrzymały go przed przynależnością do brytyjskiego establishmentu kulturalnego, o czym świadczyły nadawane mu honorowe tytuły naukowe i obejmowane przez niego prestiżowe stanowiska uniwersyteckie. Pomimo szerokiej skali swoich osiągnięć, najlepiej pamiętany jest jako krytyk i apologeta sztuki awangardowej swoich czasów – zwłaszcza angielskiego i europejskiego modernizmu (Thistlewood, 1984) – i jako zaangażowany analityk i obrońca dziecięcej kreatywności.

Zainteresowanie dziedziną edukacji artystycznej, choć widoczne już we wcześniejszych jego pismach z zakresu teorii estetyki, Read rozwinął dopiero w pełni mając blisko pięćdziesiąt lat. Wyłoniło się ono z fascynacji teoriami i praktykami, rzucającymi światło na status awangardy na tle społeczno-politycznych realiów. Problematyka sztuki dziecięcej początkowo miała dla Reada znaczenie, można rzec, pomocnicze: właściwości wspólne zarówno dla sztuki prymitywnej, jak i sztuki dziecięcej, stanowiły dla Reada argument za istnieniem pre-logicznej esencji twórczości awangardowej. Read głęboko zainteresował się dziecięcymi rysunkami i obrazami, kiedy zaproszono go do zebrania prac na wystawę sztuki brytyjskiej, która miała być prezentowana w krajach sojusznich i neutralnych w czasie II wojny światowej. Jako że transport przez Atlantyk prac o wielkim znaczeniu dla dziedzictwa narodowego uznano za zbyt ryzykowny, zaproponowano, że wystawa powinna składać się z rysunków i obrazów wykonanych właśnie przez dzieci. Read, przygotowując kolekcję, został nieoczekiwanie poruszony siłą wyrazu i emocjonalną treścią prac młodych artystów. To doświadczenie pobudziło jego wyjątkową wrażliwość na wartość kulturową sztuki dziecięcej. Zaangażowanie w problematykę sztuki tworzonej przez dzieci nie ustępowało jego fascynacji awangardą. Nieoczekiwane zadanie wpłynęło fundamentalnie na jego własną twórczość i miało dostarczyć edukacji artystycznej niespotykaną jasność i siłę logicznych argumentów. Kluczowe książki i broszury Reada, gdzie odnajdujemy ową klarowność i perswazję to *Edukacja przez sztukę (Education through Art)* (Read, 1943); *Edukacja wolnego człowieka (The Education of Free Men)* (Read, 1944); *Kultura i edukacja w porządku świata*

(Culture and Education in a World Order) (Read, 1948); Trawa (The Grass) (Read, 1955); i w końcu Wybawienie robota (Redemption of the Robot) (Read, 1970).

Jak sugerują przytoczone tytuły, Read rozpiął i zanalizował społeczno-kulturowy wymiar edukacji twórczej, wskazując na znaczenie jej międzynarodowego uznania i wagę spójności zakorzenionej w zasadach rozwijania w pełni zrównoważonej osobowości poprzez edukację artystyczną. Sztuka dziecięca stanowiła siłę napędową zaproponowanej przez niego teorii: wiodącym zadaniem edukacji jest zapobieganie utracie przez dziecko dostępu do tego, co wrodzone, przynależące do odległej przeszłości, do tego, co jest odbiciem mądrości kulturowej, tego, co dziecko było zdolne zmanifestować poprzez proces symbolizowania. Ostatnie lata swojego życia Read poświęcił głoszeniu tej filozofii na całym świecie, szczególnie poprzez działania Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę (The International Society for Education through Art), do którego ustanowienia (pod auspicjami UNESCO) znacznie się przyczynił.

## **Życie i biografia intelektualna**

Read był synem rolnika najemnego z północnego Yorkshire. Pierwszym pryzmatem, poprzez który postrzegał świat, była w pełni stabilna, konserwatywna społeczność wiejska. W 1903 roku, gdy miał dziesięć lat, zmarł jego ojciec i rodzina została wywłaszczona z dzierżawionej ziemi. Matka podjęła pracę jako pomoc domowa, a chłopca posłano do szkoły dla sierot w Halifax, skąd droga miała powieść go do kariery urzędnika bankowego w Leeds. Bieda, jakiej doświadczył i jaką obserwował wokół siebie poddała w wątpliwość odziedziczone przez niego uprzedzenia polityczne – jeszcze zanim Read przestąpił bramę Leeds University w 1912 roku, aby studiować ekonomię (po zdaniu matury na kursach wieczorowych), był już „wtajemniczonym” uczestnikiem dyskusji socjalistów. Zaczął czytać *The New Age*, jedno z wiodących czasopism z zakresu polityki i estetyki socjalistycznej w tamtym czasie. Stał się stałym współpracownikiem pisma w okresie, gdy popularyzowało ono alternatywę dla fabianizmu, ruchu poświęconego zwalczaniu kapitalizmu za pomocą debaty i siły argumentów, a nie szybkich, zdecydowanych działań. Sam Read nie zgadzał się z fabianami nie tyle w kwestiach rewolucji, co materializmu. W dążeniu do poprawy płac i warunków pracy oraz zwiększenia udziału pracownika w wytwarzanych dobrach, fabianie gotowi byli odstąpić od podstawowych zasad socjalistycznych, zwłaszcza estetycznych i duchowych celów reformatorów „Sztuki i Rzemiosła”, takich jak William Morris.

W swoich najwcześniejszych wspomnieniach z dzieciństwa Read zachował obraz wyzyskiwanych robotników, mimo tego wciąż doświadczających satysfakcji z pracy na ziemi, z plonów i zbiorów, z hodowli zwierząt; robotników, których wyczerpujące zadania nagradzane były świętem dziękczynienia, sezonowymi festynami i innymi rodzajami wspólnego świętowania. Ciężka praca to dla Reada pogodnie podejmowany trud, to procesy przemysłowe skupione wokół wiejskiej kuźni, małe, rozdrobnione manufaktury działające w miastach – wizja bardzo podobna do tej Piotra Kropotkina, którego pisma Read podziwiał.

Pierwszym wkładem Reada w myśl społeczno-polityczną była zaproponowana przez niego teoria wyłożona w artykule opublikowanym w stosunkowo niejasnym doktrynalnie periodyku *The Guildsman* w 1917 roku – teoria grup i sieci gospodarczych, które realizować miały interesy zarówno lokalne, jak i międzynarodowe. W wizji Reada przedsiębiorstwa wiejskie miały opierać się na zasadach anarchistycznych, podczas gdy światowe ośrodki miejskie winny utworzyć tak sprzężony system gospodarczy wzajemnej zależności, aby wszelkie przyszłe konflikty międzynarodowe – jak wojna, nie tak dawno doświadczona przez Reada – były odtąd niemożliwe. Teoretyk postrzegał związki zawodowe i federacje przemysłowe jako prototypowe grupy gospodarcze – miały one także regulować międzynarodową gospodarkę – i, podobnie jak marksiści, przewidywał zachwianie się instytucji państwa – nie tyle jej śmierć, co sprowadzenie jej istnienia do wypełniania innych niż dotychczas obowiązków, z których prawie wszystkie miały być związane z realizacją potrzeb kulturowych.

Polityczne przekonania Reada miały swoje korzenie w wierze, że kolejna wojna jest rzeczą nie do pomyślenia; że za instytucją państwa nie przemawiają żadne cele gospodarcze, a idealna forma rządu to taka, gwarantująca najwyższą równość, przy jednoczesnym zachowaniu wolności jednostki, w tym jej prawa do oderwania się od tych interesów społeczności, do której on lub ona zostali przypadkowo przypisani w momencie narodzin. To jest właśnie to, wydarzyło się w życiu Reada w wyniku przedwczesnej śmierci jego ojca – wyrwanie ze środowiska wiejskiego, odnalezienie swojego miejsca poza społecznością rolniczą. Światopogląd Reada streszczał się w jego krytycznym uznaniu książki Juliana Benda *Zdrada klerków* (*La trahison des clercs*) (Benda, 1928). Jej tezy rozpoznał jako bliskie własnym przemyśleniom i przyjął niemal jak objawienie.

Klerk lub bezinteresowny człowiek nauki to ktoś, kto protestuje przeciwko moralności agresji, głosząc idealne wartości ujawnione w kontemplacji spraw abstrakcyjnych, uniwersalnych i nieskończonych. Cywilizowana ludzkość funkcjonuje dzięki aktowi współistnienia i kompromisu pomiędzy agresywnością i celowością a bezinteresowną filozofią. Świat działający jedynie na podstawie kodu praktycznej konieczności byłby na wskroś barbarzyński; opierając praktykę jedynie na kodeksie ideałów, przestałby istnieć. Realne istnienie równa się stopniowemu rozpuszczaniu agresji za pomocą idealizmu.

Read (krytyk po opuszczeniu armii, gdzie służył w randze kapitana, pracował przez krótki czas jako urzędnik Skarbu Państwa, aby następnie stać się ekspertem historii ceramiki w Muzeum Wiktorii i Alberta) w sposób naturalny utożsamiał się z osobowością „zwichniętą”, która, prowadząc pozornie bezproduktywne życie, prowokowana była wyjątkowym celem głoszenia abstrakcyjnych zasad dla korzyści szerszej społeczności w dobie idealizmu następującego po i przeciwdziałającemu okresowi wielkiej międzynarodowej agresji. W tym czasie, podobnie jak jego przyjaciel, poeta T.S. Eliot i filolog klasyczny T.E. Hulme, którego prace zebrane edytował, (Hulme, 1924), Read rozpoznawał cele estetycznej kontemplacji w formalnej precyzji, harmonii i eleganckich zasadach proporcji. Gorąco wierzył, że jeśli właściwości te ucieleśniane są w literaturze, sztuce i postępowaniu, mają szansę stać się międzynarodowym medium porozumienia.

To było w 1920 roku. W następnej dekadzie Read zalecał już przeciwieństwo formalnej precyzji, harmonii i eleganckich proporcji, zachęcając artystów i teoretyków do pielęgnowania tego, co nieracjonalne i nieprecyzyjne. Odkrył irracjonalność, realizowaną w akcie twórczym surrealizmu (Read, 1936). Istotny wpływ na rozwój myśli teoretycznej Read miał także jego uwolnienie się od służby cywilnej i rozpoczęcie współpracy z czasopiśmie „Burlington Magazine” (1933-1939). Jednak głównym czynnikiem wpływającym na przeobrażenia jego filozofii sztuki były zmiany zachodzące w polityce europejskiej, w szczególności wzrost agresywnego nacjonalizmu niemieckiego. Read dostrzegał to, co kryło się za usiłowaniami nacjonalizmu, aby wykorzenić awangardową sztukę, zarówno o abstrakcyjnych, jak i surrealistycznych tendencjach. Wydawało mu się oczywiste, że komunizm i faszyzm przystąpią do walki o dominację nad Europą, i że nawet jeśli Wielka Brytania pozostanie niezaangażowana bezpośrednio, obywatele zostaną zobowiązani do zajęcia stanowiska. Chociaż rozpoznał w ustroju sowieckim represyjne państwo kapitalistyczne (Read, 1937, s. 266-273), skłonny był zaakceptować komunizm, jako że widział w nim pewną jakość obiecującą szacunek dla abstrakcji i ideałów.

Read flirtował z filozoficznym komunizmem, ale ostatecznie zniechęcił się do ścisłej współpracy z tym ruchem. Ujawniona z czasem niechęć komunizmu wobec wszystkich realiów sztuki, z wyjątkiem tych, które jasno zdefiniował socrealizm, odstraszały Read. Był wstrząśnięty, obserwując jak, na wzór faszyzmu, komunizm deprecjuje sztukę awangardową; i tak doszedł do wniosku, że sztuka współczesna musi stać się sztuką aktywną, zamiast kontemplacyjną, i raczej podprogową aniżeli super-oczywistą. Innymi słowy, artyści i teoretycy mieli przyjąć podejście „wojownicze”, w rodzaju tego, które w 1930 roku najlepiej ucieleśniało się poprzez surrealizm. Najbardziej doniosłą tezę Sztuki i społeczeństwa (Art and Society) (Read, 1937) jest stwierdzenie, że wielka sztuka przeszłości wykształciła się wśród społeczeństw komunalnych, i że współczesny artysta, świadomy własnej zdolności do przekształcania świata zgodnie z własnymi wizjami nowej rzeczywistości, musiał stać się bardziej konsekwentnym, „szlachetnym” komunistą niż ci, którzy zwykli nazywać się komunistami, w tym samym czasie wchodząc w kompromis z estetycznymi konwencjami ostatniej fazy kapitalizmu. Komunizm, w swojej sowieckiej postaci, przeciwstawiał się indywidualnej kreatywności, adaptując instytucję państwa z całą jego biurokracją. Fabiańizm był niewybaczalnie materialistyczny. A socjalizm albo bezduszny albo obleczony w nostalgiczną makietę średniowiecza.

Pomimo faktu, iż wiedział, że w ten sposób traci szansę na poważne przyjęcie zaproponowanej przez niego filozofii sztuki i społeczeństwa w Stanach Zjednoczonych (Read, 1940, s. 136), Read przyjął koncepcję anarchizmu za najlepiej ujmującą jego przekonania, jako że obejmowała ona zasady: indywidualnej wolności, samostanowienia i społecznej sieci grup wspólnego interesu, do których on sam dodał ideę awangardy, przemawiając w imieniu wolnej twórczości (Read, 1938; Read, 1954; ead, 1968, s. 76-93).

Fundamentalne przeobrażenia w rozwoju intelektualnym, których Read doświadczał będąc już człowiekiem czterdziestoletnim, przekonujące go do identyfikowania się z anarchizmem teoretycznym (Woodcock, 1972), a także do rozpoznawania pozornie sprzecznych twierdzeń abstrakcjonizmu i surrealizmu, skłoniły go do krytycznej rewizji

wcześniejszych etapów jego rozwoju filozoficznego. Read wspominał, że jego najwcześniejszy kontakt ze sztuką był spotkaniem z malarstwem awangardowym. Jako całkowicie konwencjonalny dziewiętnastolatek (o konserwatywnych, chrześcijańskich i „burżuazyjnych” aspiracjach), natknął się na dzieła Paula Gauguina, Vincenta van Gogha, Paula Klee, i zwłaszcza Wassily’ego Kandinsky’ego – w domu, gdzie przyjaciółka jego matki pracowała jako gospodyni – i miały one tak nim wstrząsnąć i zafascynować, że niemal automatycznie, pragnąc je zrozumieć, zanurzył się w świat równie szokującej i wywrotowej literatury. Czytał Bergsona i Nietzschego, Hegla, Marksa i Kropotkina, odkrywając wyjaśnienia łączące to, co estetyczne, z tym, co polityczno-społeczne. To doświadczenie zasiało w nim ziarno moralnych i duchowych przekonań, mające rozwinąć się dopiero po latach.

Wyjaśnienia, jakie Read odnalazł w filozofii były, jego zdaniem, słabszymi wersjami prawd wcielonych w ich najsilniejszej postaci w samych dziełach sztuki. Read doszedł do wniosku, że wszystkie koncepcje, jakiegokolwiek byłyby rodzaju, wywodzą się estetycznie z cnoty wglądu (virtue of insight), a dopiero następnie przekształcają się w filozofię i inne formy interpretacji, aby w końcu skutecznie wpływać na życie i postępowanie. Społeczeństwo potrzebuje specjalnych jednostek – członków awangardy – posiadających najwyższy stopień wrażliwości niezbędnej dla wprowadzenia w życie rozpoznanych prawd i rzeczywistości. Zwykłym ludziom także powinno się dostarczyć odpowiednią wiedzę o tym procesie powstawania i cyrkulacji sztuki. Patrząc z bliższej perspektywy, to właśnie Read i inni podobni mu pośrednicy między społeczeństwem a jego najbardziej kreatywnymi artystami, mieli być dostarczycielami tej wiedzy. Jednak w dalszej perspektywie interpretacja miała okazać się w dużym stopniu zbędna, ponieważ dzięki zreformowanym praktykom edukacyjnym każdy w pewien sposób powinien dostąpić miana artysty, a zrozumienie pracy twórców awangardy przebiegać miało na o wiele bardziej bezpośrednim, intuicyjnym poziomie.

Jeśli chodzi o samych przedstawicieli awangardy, Read zakładał, że ich autentyczna twórczość powinna przestać stanowić jedynie własność jednostek. Winna być realizowana przez osoby działające (Read powiedziałby, że nieumyślnie, niemalże odruchowo) jako „wrażliwe rejestry”, rozwijającej się i obejmującej cały organizm społeczny, inteligencji. Wizja społeczeństwa zaproponowana przez Reada wymaga szczególnej kreatywności pewnych „wtajemniczonych”, utalentowanych osób, ale także specjalnej kreatywności ukrytej w każdym człowieku, ponieważ jedynie poprzez nadzwyczajne środki nowa estetyka ma szansę odnieść zwycięstwo w imieniu społeczeństwa jako całości, jako istotny aspekt stałego, koniecznego procesu społecznej odnowy.

Koncepcja awangardy zaprojektowana przez Reada nie była zatem elitarna: odnosiła się po prostu do niezwyklej wnikliwości wejrzenia, wymaganej do nadania kształtu pewnym wartościom, lub nowo postrzeżonej albo postrzeżonej na nowo, prawdzie. Angażowała ideę funkcjonowania pewnej „kasty”, jako że zajęcie wymagające stałej aktywności układu nerwowego i nieprzewidywalnych wahań pomiędzy osiągnięciem celu a rozpaczą, z pewnością satysfakcjonowałyby niewielu. Read przyjął za swoje powołanie, aby apelować do takich koniecznych „outsiderów”, tych, wywierających dostrzegalny wpływ na kształtowanie strumienia zwyczajnych wydarzeń (do którego nigdy nie mogli się przyłączyć i od

którego nigdy nie mogli się odciąć) i spróbować wpłynąć na koordynację ich procesu twórczego. Konsekwentnym celem tych działań miało być podniesienie świadomości zwykłych ludzi poprzez edukację i poprzez sztukę. Kiedy Read uświadomił sobie z rozbawieniem, że jego filozofia została uznana za wywrotową (podczas gdy popieranie rzeczywiście wywrotowej sztuki awangardowej, tyle że zamkniętej za drzwiami muzeów, już takie nie było) tylko utwierdził się w słuszności nazywania siebie anarchistą.

## Stan demokracji artystycznej

W jakim sensie idee Reada dotyczące edukacji zagrażały konwencjonalnym praktykom? Gdy Read zaczął interesować się filozofią edukacyjną w połowie lat 30., edukacja artystyczna w Wielkiej Brytanii już od ponad pięćdziesięciu lat opierała się na utrwalonych, tradycyjnych zasadach. Pomimo istnienia zdecentralizowanej władzy w sprawach nauczania, z zastrzeżeniem odpowiedzialności za przekazywane treści spoczywającej na głowach samodzielnych nauczycieli, nad utrzymaniem standardów faktycznie czuwały profesjonalne organy, takie jak Narodowe Stowarzyszenie Magistrów Sztuki (National Society of Art Masters) (NSAM) oraz w znacznie mniejszym stopniu Gildia Nauczycieli Sztuki (The Art Teachers Guild) (ATG). NSAM przyjęło za swój cel zachowanie rysunku jako dyscypliny akademickiej – posiadanie certyfikatów wydawanych przez ten organ wskazywało na kompetencje nauczyciela, zarówno w klasycznym kreślarstwie, jak i w projektowaniu związanym ze sztuką przemysłową. Zadania ATG koncentrowały się natomiast na szczególnych potrzebach edukacyjnych dzieci; ale ponieważ zakres uwag i wskazówek opracowanych przez ATG w dużej mierze ograniczał się do edukacji dzieci najmłodszych, stanowiły one małe zagrożenie dla systemu nauczania rysunku, które zaczynało się na poważnie dopiero w momencie, gdy uczniowie byli wystarczająco dorośli, by wprowadzić rygor intelektualny do swojej pracy.

Istniało ciche rozróżnienie na „czcigodniejszą” dyscyplinę, to jest nauczanie rysunku i projektowania, a dyscyplinę pomniejszą – nauczania sztuki. Pierwsza wiązała się z krajowymi celami gospodarczymi i cieszyła poważaniem ze strony środowisk akademickich; druga, nastawiona na zabawę, zadowalała się skromnym poziomem nauczania. Pierwsza mogła poszczycić się historycznym uzasadnieniem dla nazywania siebie Sztuką (pisaną z dużej litery) i poczuciem przynależności do klasycznej tradycji nauczania. Druga charakteryzowała się romantycznym podejściem do rzeczywistości, który, wraz z takimi wyróżnikami jak skromny strój, wegetarianizm i wiara w wartości duchowe rzemiosła, była produktem ubocznym angielskiego Arts and Crafts Movement.

NSAM realizowało swoje cele poprzez zachęcanie członków do obdarzania priorytetem sprawności technicznej – filozofia tej instytucji była prawdziwym potomkiem wiktoriańskiego systemu nauczania opartego na schemacie „wykonanie – uznanie”; zdanie wyników z najbardziej wymagających ćwiczeń wiązało się z miesiącami nieustannego kopiowania, cieniowania i odtwarzania wskazanych z góry obrazów rozpowszechnianych przez Muzeum Wiktorii i Alberta (Macdonald, 1970, s. 143-252). ATG, z drugiej strony, było znacznie



bardziej zainteresowane podejściem taktycznym, zasadniczym dla wspierania niezbędnej kreatywności – „pierwotnej” aktywności – wśród dzieci, których przyszłość niekoniecznie zakładała estetyczną, artystyczną drogę życia. Idee przewodnie ATG mieściły w sobie teorie kreatywności skoncentrowanej na dziecku (child-centred creativity); instytucja propagowała więc takich nowatorów jak Ebenezer Cooke i Franz Cizek, wierzących, że sztuka jest elementem rozwoju istoty ludzkiej, a jej brak osłabia sprawność umysłową i społeczną. Przed 1930 rokiem takie przekonania były uważane za marginalne w stosunku do głównych zadań edukacyjnych – nauczania rysunku i projektowania – stąd praktyki z nimi związane postrzegano w najlepszym razie jako „przygotowawcze” na drodze do właściwej misji edukacji.

Wartości ucieleśnione w działalności NSAM – „klasyczne tezy” dwudziestowiecznej edukacji artystycznej – zostały potwierdzone w zaleceniach dla tej dyscypliny rozpowszechnionych tuż po wydaniu rządowej Ustawy Edukacyjnej z 1918 roku. Zalecenia te wywarły wpływ nie tylko na Zjednoczone Królestwo, ale także jego dominia i wszystkie inne ówczesne kraje anglocentryczne. Będąc inicjatywą NSAM, kładły one nacisk na rysunek (zarówno konwencjonalny i obserwacyjny) oraz projektowanie (realizacja artefaktów poprzez praktyczną pracę nad materiałami) – bliźniacze cechy nowoczesnej, industrialnie zdeterminowanej edukacji. Ustawa Edukacyjna z 1918 roku umożliwiała samorządom zapewnienie edukacji uzupełniającej dla młodych pracowników wchodzących w przemysły związane ze sztuką, a także przyznawanie stażystom prawa do zaocznych kursów w szkołach artystycznych. Tacy stażyści uczęszczali na specjalne kursy poświęcone odpowiedniemu rzemiosłu i przemysłowi, a plan ich zajęć obejmował także ćwiczenia z rysunku proponowane przez NSAM.

W ten sposób uczono rysunku figuratywnego, rysunku z natury, rysunku architektonicznego i ozdobnego, przy czym duży nacisk kładziono na nauczanie metod rysunku kalkowego, cieniowania i odtwarzania (tworzących kręgosłup dyscyplinary NSAM w zakresie zdobywania kompetencji). Proces ten łączył rysunek akademicki z dostrzegalnymi potrzebami przemysłu, a tym samym bezpośrednio z nadrzędną ideą dobrobytu narodowego. Indywidualne wartości, wartości istotne dla poszczególnych uczestników procesu edukacji, mogły zostać dostosowane do tak zaprojektowanego schematu tylko wtedy, gdy ograniczały się do edukacji małego dziecka. Natomiast przez całe lata dwudzieste i trzydzieste ATG czuwała w obronie wolnej, spontanicznej kreatywności jako wartości obecnej na rysunkach i obrazach małych dzieci, a także koniecznej do „utrzymania w uczniu” na tym poziomie jego rozwoju, gdy etap „nieuporządkowanej” kreatywności miał już rzekomo przeminąć.

Marion Richardson (Richardson, 1948) była pionierką tej propozycji edukacyjnej, a wyniki jej pracy ze starszymi dziećmi i młodzieżą postrzegano jako dowód, że wrodzone, spontaniczne uzdolnienia twórcze, nie muszą zanikać w jednostce z chwilą ukończenia przez nią dziesiątego roku życia. Metoda Richardson polegała na pobudzeniu wyobraźni uczniów za pomocą niekonwencjonalnego nauczania, wywoływania żywych obrazów z wyobraźni poprzez wypowiedzi słowne i kultywowanie pamięci obrazowej (Macdonald, 1970, s. 320-354). Richardson cieszyła się poparciem wielu teoretyków, między innymi Rogera Fry’a, który

porównał prace uczonych przez nią dzieci do dzieł ekspresjonistów. Takie porównania do wartościowały „sztukę dziecięcą”, prezentując ją jako jak najbardziej właściwą, naturalną kreatywność, zagubioną w edukacji konwencjonalnej i odzyskiwaną z wielkim trudem przez tych nielicznych dorosłych artystów wystarczająco zmotywowanych, aby wyeliminować procesy intelektualne z nauczanego przez nich procesu tworzenia. Nacisk na indywidualizm, zwłaszcza w 1930 roku, kiedy idee ATG okazały się być dobrze uargumentowaną alternatywą dla nauki konwencjonalnej, można uznać za „romantyczną” antytezę dwudziestowiecznej edukacji artystycznej. Zanim więc Read zainteresował się poważnie omawianą tutaj dziedziną, wyróżniały ją następujące elementy: (a) całkowicie przedmiotowo scentralizowany system, obejmujący indywidualną kreatywność w pierwszych latach edukacji, następnie nacisk na sztukę konwencjonalną i design, i w końcu kształcenie z zakresu handlu i rzemiosła; oraz (b) rosnący zbiór teorii i praktyk wspierających wnioski, że to właśnie interwencja tradycyjnego nauczania wygasza spontaniczną kreatywność w i poza okresem dojrzewania.

## Filozofia Reada: Edukacja poprzez sztukę

Zainteresowanie Reada sztuką dziecięcą było na początku „kwestią pomocniczą” dla jego interpretacji dotyczących znaczenia awangardy. We wczesnym etapie swojego zaangażowania w tę problematykę, Read sugerował (Read, 1933, s. 46-47), że o esencjalnej naturze sztuki więcej można nauczyć z jej ujawniania się w tym co prymitywne, pierwotne, z jej obecności w dziecięcej wyobraźni, niż z jej „intelektualnych realizacji” dokonanych w czasie najwspanialszych okresów kultury – realizacji skonwencjonalizowanych w edukacji formalnej. Dzieci, pisał Read, nie widzą różnicy pomiędzy tym, co idealne (w znaczeniu: skonwencjonalizowane), a tym, co „rzeczywiste”. Odtąd już miał postrzegać sztukę dziecięcą jako intensyfikację elementarnej percepcji świata postrzegalnego przez dzieci – intensyfikację, w której rozpoznawał także nadrzędny cel awangardy.

Jednakże nie ma dowodów, aby stwierdzić, że Read wspierał ideę koniecznej „ciągłości” pomiędzy dziecięcą a dojrzałą kreatywnością. Wskazywał raczej na wspólną dla dzieci i dorosłych cechę – „grę”, w świecie tych drugich ograniczoną do „poszczególnych osób, mających szczególne umiejętności – nie czucia czy myślenia, lecz wyrażania, ubierania w przedmiot”. Innymi słowy, autentyczna kreatywność u dorosłych objawia się tylko u osób mających szczególne, pre-logiczne usposobienie. Taka filozofia daleka jest jeszcze od akceptacji faktu, że wszyscy członkowie społeczności dorosłych mogą w równym stopniu aspirować do twórczego spełnienia.

Read początkowo wydawał się popierać zasadność odrębnego spojrzenia na cel edukacji artystycznej dzieci, które mają stać się artystami, a edukacji przyszłych rzemieślników i całej reszty. Z łatwością możemy wykryć tu wpływy Juliena Benda i jego sugestii, że społeczeństwo wymagało zewnętrznego kształtowania – wskazówek dostarczonych przez stojących niejako z boku wizjonerów – ale że należało czuwać, aby ilość tych „wizjonerów” nie była zbyt duża, w przeciwnym wypadku praca produkcyjna nie występowałaby w rów-

nowadze z ich działalnością. Read przedstawił ten pogląd w swojej książce *Sztuka i społeczeństwo (Art and Society)* (Read, 1937), twierdząc, że w konsekwencji obowiązkiem nauczycieli sztuki jest rozpoznanie twórczych możliwości w tych nielicznych, którzy mają stać się Inicjatorami i rozwijanie smaku, gustu i umiejętności wyboru wśród tych, którzy mają zostać Konsumentami. Pogląd ten mieścił w sobie Freudowską koncepcję artysty jako *potentia neurotica* – jednostki szukającej sposobu na uniknięcie grożącego jej losu i wyrażającej to, co zostało wyparte, w formie plastycznej.

Twórcy nie należy już traktować jako „zjawiska nietypowego” ze względu na tkwiącą w nim „potencjalną nerwicę”: cała nowoczesna ludzkość ma skłonność do tej choroby. W książce *Education through Art* (Read, 1943), opublikowanej zaledwie sześć lat po *Art and Society*, Read pisze, że każde dziecko jest potencjalnym neurotykiem zdolnym wymknąć się cierpieniu, o ile bardzo wcześnie w jego rozwoju, w dużej mierze wrodzone, kreatywne zdolności nie zostały wyparte przez edukację konwencjonalną. Każdy jest swego rodzaju artystą, i wyjątkowe zdolności każdego człowieka, nawet jeśli wydają się prawie bez znaczenia, należy wspierać, jako że wnoszą wkład do nieskończonego bogactwa zbiorowego życia. Pogląd Reada na niezbędną „ciągłość” kreatywności dziecka i dorosłego reprezentował syntezę dwóch, dominujących aż do tego momentu, przeciwstawnych modeli dwudziestowiecznej edukacji artystycznej.

Tym, co spowodowało tę zmianę perspektywy było bezpośrednio (więcej niż teoretyczne) spotkanie Reada z pracą bardzo młodych artystów. Pracując nad wspomnianą wcześniej kolekcją sztuki dziecięcej, Read miał natknąć się na obraz, sporządzony przez pięcioletnią dziewczynkę i zatytułowany przez nią *Wąż oplatający świat i łódź (Snake around the World and a Boat)* (Read, 1943, s. 187; Read 1968, s. 44-45). Był głęboko poruszony, wspominał później, natychmiast rozpoznając w obrazie dziewczynki mandalę, starożytny symbol psychicznej jedności, powszechnie obecny w sztuce prehistorycznej, prymitywnej, i we wszystkich głównych kulturach w historii człowieka. Dziecko, oczywiście, nie mogło nazwać tego znaczenia, wpisanego w wykonany przez siebie obraz, ale Read, mając w pamięci to, co do tej pory było dla niego jedynie ciekawą hipotezą Carla Gustava Junga, był wstrząśnięty, odnajdując dowód na istnienie wyobraźni archetypowej. Następnie odkrył zadziwiającą zbieżność pomiędzy symboliką obecną w sztuce dziecięcej a symbolami rozpoznanymi przez Junga jako związane ze stabilnością wspólnoty; co więcej, odkrył, że obrazy i rzeźby autorstwa dorosłych twórców awangardowych są nimi wprost przepełnione.

Dla Reada najważniejszym z tych wizerunków była mandala, niezmiennie zunifikowany kształt, na przykład w formie kwiatu lub innego czterokrotnego układu, z wyraźnym centrum. Zwłaszcza w filozofii Wschodu, choć również w ikonografii chrześcijańskiej, mandala symbolizowała myśl kolektywną i wzajemną przynależność. Inną rozpoznaną przez Reada cechą archetypiczną, która wstrząsnęła jego rozumieniem sztuki, była charakteryzująca sztukę dziecięcą tendencja do protestu przeciwko izolacji, indywidualizacji i niezależności, poprzez tworzenie obrazówmatek, wizerunków ziemi i innych symboli zależności.

Wszystkie te projekcje – nacisk na abstrakcyjne jedności, celebrowanie macierzyństwa, potwierdzenie przynależności do pewnej krainy, do pewnego ładu, zdaniem Reada były z

gruntu anarchistyczne. Manifestowane w dziele awangardy, miały za zadanie poprowadzić kolektywną nieświadomość ku naturalnym wzorom aspiracji i zachowań, z dala od ich złowieszczych alternatyw (masowa histeria, nacjonalistyczna duma, ogłupiała służalczość wobec państwa), na które ludzie, zagubieni w nienaturalności współczesnego życia, są tak nieuchronnie narażeni.

Spotkania Reada z archetypowymi treściami sztuki dziecięcej wymagają więcej wyjaśnień. Jego badania przeprowadzone na Uniwersytecie w Londynie w latach 1941-1942, które zaowocowały przełomową pracą *Edukacja przez sztukę* (*Education through Art*), pociągały za sobą następującą konkluzję: zasadniczym celem edukacji jest wspieranie rozwoju tego, co indywidualnie i niepowtarzalne w każdym człowieku, przy jednoczesnym harmonizowaniu tak pojętej indywidualności z organiczną jednością grupy społecznej, do której dana osoba należy (Read, 1943, s. 8). Zasada organiczna, oznaczająca prawidłowy, nieskrępowany rozwój indywidualnej kreatywności i odpowiedni rozwój społeczeństwa poprzez twórczy kolektyw, została przyjęta przez Reada zarówno jako zasada sprawcza, jak i oceniająca.

Książka Reada zapewniła edukacji artystycznej racjonalne uzasadnienie i, obiecującą na przyszłość program. Zawierała (a) definicje autentyczności w sztuce i procesie tworzenia sztuki (*art making*), (b) wyjaśnienia dotyczące materializacji obrazów z wyobraźni, (c) studium porównawcze typologii zaczerpniętych z literatury psychologicznej i ze studiów rysunków i obrazów wykonanych przez dzieci, (d) i tezę, że różnorodność dostrzegalna w tych typologiach popierała przekonanie, iż każdy człowiek powinien być traktowany jako szczególny typ artysty. Uzmysłwienie sobie tej zasady zobowiązało Reada do zrewidowania istotnych fragmentów w kolejnych edycjach *Sztuki i społeczeństwa* (Read, 1945, s. 107).

W ten sposób w *Edukacji przez sztukę* to zasada „organiczna” została zaadoptowana na potrzeby zdefiniowania sztuki – ta zasada organiczna, interpretowana jako „dobra forma”, może zostać przybliżona poprzez analogię do świata nauki. Dobra forma jest dostrzegalna pod mikroskopem we wszelkiego rodzaju organizmach naturalnych i wykazuje takie cechy jak: porządek strukturalny, elegancja, harmonia, oszczędność i dynamiczna równowaga, o czym Read dowiedział się studiując filozofię nauki D’Arcy’ego Thompsona Wentwortha (Thompson, 1942; Read, 1943, s. 18-19.).

Zobiektywizowane w procesie tworzenia sztuki, takie właściwości świadczą o równowadze, symetrii i rytmie, tym samym sugerując porównywalność „wzorów wzrostu” występujących w przyrodzie ze zjawiskiem kompozycji w sztuce. Ale dla Reada ich zastosowanie nie ograniczało się wyłącznie do sztuki obiektywnej (czyli sztuki czysto formalnych relacji). Sfera tego, co subiektywne, podmiotowe, według niego rządziła się identycznymi zasadami: Read spekulował, że to, co „prywatne” również ma tendencję do tworzenia formalnych relacji, nawet jeśli zasymilowanych nieświadomie, jako że fantazja i śnienie mogą zostać sprowokowane przez patologiczne kompleksy bliskie systemom kategoryzowania i wymuszania, a tym samym podlegać swoistym schematom organizacyjnym (Read, 1943, s. 32).

Dlatego Read utrzymywał, że porównywalność natury i sztuki rozciąga się na cały zakres twórczych zdolności, tworzących i doceniających sztukę. Przedstawił skrócony opis

badania psychologicznego wykazującego wewnętrzną złożoność ludzkiego umysłu, zwłaszcza w jego wielkiej różnorodności „sił”, „impulsów” i „napędów”, a także zasugerował korelacje pomiędzy typami osobowościowymi uznawanymi przez psychologów, ich charakterystycznymi impulsami, a rodzajem obrazów, jakimi impulsy te mogą się objawiać (Read, 1943, s. 28). Read miał już wszelkie przesłanki ku temu, aby bez oporów uogólniać swoje tezy, opierając się na niewątpliwie głębokiej znajomości procesów twórczych charakterystycznych dla awangardy – procesów twórczych współczesnych artystów (Read, 1933), surrealistów (Read, 1936) i angielskich artystów pracujących w Wielkiej Brytanii, zwłaszcza Henry’ego Moore’a, Barbary Hepworth, Bena Nicholsona, Paula Nasha i Nauma Gabo – których dorobkowi poświęcił odrębne studia (Read, 1952). W ten sposób odkrył, że podział awangardowej twórczości na (i) realizm, (ii) surrealizm, (iii) ekspresjonizm oraz (iv) konstruktywizm stanowi wyczerpującą kategoryzację wszystkich oczywistych stylów Awangardy, a te z kolei skorelowane są bezpośrednio z psychologicznymi aktami (i) myślenia, (ii) odczuwania, (iii) przeżywania (iv) intuicji. Był szczególnie zainteresowany ideą prowokowanego impulsem przenikania obrazów z podświadomości do świadomej uważności poprzez odruchową koordynację psychicznych, fizycznych i percepcyjnych zdolności. Łącząc myśl Freuda i Junga pisał o „wywoływaniu” obrazów – obrazów obdarzonych pierwotnym znaczeniem – z ukrytych głębi umysłu. Taki zabieg ustanawiał powiązania teoretyczne między artystycznym żądaniem ejdetycznego obrazowania (przywoływanie obrazów z żywą szczegółowością) a archetypowym znaczeniem (głęboko osadzony symbolizm społeczny i kulturowy). Łączył także społeczno-kulturowy symbolizm z rodzajami kreatywności, co było zaprzeczeniem konwencjonalnych, długo wdrażanych metod edukacji artystycznej, polegających na ciągłym powielaniu „zadanych” rzeczywistości, a nie powoływaniu „nowych”.

Ostatecznie Edukacja przez sztukę wspierała dowód, że określona liczba odrębnych typów dziecięcych artystów może zostać zidentyfikowana w procesie edukacji, a odpowiednio zróżnicowany program zajęć powinien zarówno wzmocnić ich naturalne skłonności, jak i przyczynić się do uznania ich unikalnych osiągnięć. W swoim studium na temat dziecięcych obrazów Read wyróżnił osiem różnych kategorii, wszystkie przekraczające kategorie wieku, czy poziomu rozwoju. Zasugerował, że odpowiadały one czterem kategoriom kompozycyjnym widocznym w „dojrzałej twórczości” – „realizmowi: myślenie”, „surrealizmowi: odczuwanie”, „ekspresjonizmowi: przeżywanie” i „konstruktywizmowi: intuicja” (Read, 1943, s. 145).

W ten sposób Read skonstruował skoordynowany system, który obejmować miał charakterystykę wszystkich tendencji widocznych w sztuce dziecięcej. Co więcej, ten podział na kategorie odnosił się bezpośrednio do tendencji zauważalnych w pracach dojrzałych artystów awangardy. Pogoń za autentyczną twórczością awangardową, utrzymywał Read, jest tak emocjonalnie i nerwowo obciążająca, że staje się świadomym wyborem jedynie nielicznych. W świecie osoby dorosłej przyjmuje postać działalności „obsesyjnej”, podczas gdy w świecie dziecka – paradoksalnie – objawia się bez wysiłku w wyniku pierwotnych, odziedziczonych odruchów. Ujmując problem w wyżej przedstawiony sposób, Read wskazał na wspólną tożsamość twórczą wszystkich dzieci i tych dorosłych, którzy starają się odzy-

skać pre-logiczną wrażliwość. Obnażył również fundamentalną nieprawidłowość tkwiącą w tym, co tak długo uważano za normalne w konwencjonalnej edukacji, a mianowicie we wprowadzaniu opartego na logice, uzależnionego od intelektu procesu kształcenia w okolicach dziesiątego roku życia dziecka. Jeśli edukacja miała zgadzać się z biologicznym imperatywem człowieka, należało znaleźć sposoby na wspieranie doskonałości i trwałości pre-logicznych stanów twórczych.

Read nie zaoferował programu nauczania, lecz teoretyczną obronę tego, co autentyczne i prawdziwe. Jego roszczenia do autentyczności i prawdy, wyprzedzające duchowe oczekiwania okresu II wojny światowej, czasu powojennej odbudowy i zimnej wojny, opierały się na przytłaczających dowodach w postaci cech i jakości dostrzeżonych w procesie badania sztuki dziecięcej. Pytanie tylko: dlaczego pre-logiczna wrażliwość jest aż tak niezbędna (choć w ośmiu dopełniających się trybach) u wszystkich dzieci i dorosłych?

Read znalazł odpowiedź na to pytanie w psychologii społecznej, tym samym potwierdzając swoje szczególne upodobanie do anarchizmu i w koncepcji archetypu Junga. Konieczność biologiczna przejawia się na dwa sposoby – przywołując obrazy z podświadomości i uzewnętrzniając je w komunikowalnej, możliwej do interpretacji postaci; drugiemu z tych sposobów twórczość daje swój początek i przez to jest ważniejszy. Read twierdził, że dziecięca twórczość nie jest celem samym w sobie (jak sztuka dla sztuki), ani nie jest świadectwem mierzenia się przez dziecko z jego własną podświadomością, lecz raczej „uwerturą żądającą odpowiedzi od innych” (Read, 1943, s. 164, cytując Suttie’ego, 1935). Musi zostać uznana jako aktywność integrująca, „spontaniczne wyjście ku światu zewnętrznemu, na początku niepewne, ale zdolne stać się głównym czynnikiem w procesie dostosowywania się jednostki do społeczeństwa”. (Read, 1943, s. 164-165). Powyższa teza nie tylko ustanawia głębokie znaczenie sztuki – autentycznej, nie intelektualnej – w procesie edukacji, ale także umniejsza wszystkie inne przedmioty w programie nauczania, mające na celu mechaniczne wypracowanie „indywidualizacji”, czy też podpowiada, że one także mogą służyć „integracji”, o ile nauczane są z artystycznym nastawieniem.

## Wpływ i oddziaływanie

Filozofia Reada nadała nowe znaczenie pracy wielu tysiącom nauczycieli sztuki. Zamiast kontrolowania wiedzy technicznej, umiejętności rekreacyjnych i konsumenckich, ich rolą miało być odtąd przejęcie dowodzenia nad szerszym programem nauczania i dbanie o to, aby wrodzone zdolności twórcze uczniów mogły przetrwać w niesprzyjającym świecie dla dobra jednostki i zbiorowej harmonii społecznej. Dowód na potencjalny sukces tak pomyślanej edukacji tkwił w obserwacji Reada, że dzieci w sposób całkiem naturalny zainteresowane są przede wszystkim wyobraźnią niejako podtrzymującą kontakt z najgłębszymi poziomami doświadczenia społecznego, a także z czasami, gdy jedność społeczna była naturalnym porządkiem rzeczy.

Tym, co wyjaśnia ogromny, natychmiastowy i wciąż utrzymujący się sukces prac Reada jest fakt, że ułomności współczesnego życia – niesprawiedliwość, niemoralność, brutalna

konkurencja, nawet wojny, miały swoje korzenie także w panującym systemie kształcenia, a szczególnie w kultywowanym przez niego rozwoju intelektualnym z pominięciem wszystkiego innego, narzucanym na dzieci, które ukończyły dziesięć lat. Dziecko z wrodzonym dostępem do pierwotnego, kolektywnego doświadczenia, stawało się pozbawioną „korzeni”, wyjałowioną dziesięcioletnią istotą, której centrum miał stanowić odtąd wyłącznie interes własny. To, co władza postrzegała jako edukację liberalną było niczym więcej niż systematyczną represją, eliminacją wszystkich tych czynników, mogących stanowić podstawę do odzyskania indywidualnego twórczego spełnienia, wzajemnej komunikacji i wspólnego zdrowia społecznego.

Zaprezentowane wyżej cele i ambicje projektów Reada rozpowszechniły się szybko, poza bezpośrednią kontrolą ich autora. Gdy tak się stało, Read zmienił niejako adresatów swojej misji – tym razem zwracając się ku twórcom awangardowym i popierając ich działalność. Był to przejściowy projekt, ale nie mniej ważny, jako że Read był przekonany, iż „przemysł awangardy” musiał zachować swoją efektywność, przygotowując się do wejścia w etap, gdy sama istota awangardy miała przestać być wyjątkowa. Gdy w 1947 roku został powołany Instytut Sztuki Współczesnej (The Institute of Contemporary Arts) (ICA) w Londynie, Read, pierwszy prezydent tej instytucji, zaangażował go w realizację wspomnianego wyżej celu.

Uznani artyści weszli w kontakt z początkującymi twórcami, którzy w wyniku tego spotkania mieli stać się następną generacją utalentowanych artystów. Zwykli członkowie Instytutu mogli doświadczyć aktualnych działań w obrębie sztuki u twórczego źródła i wspierać ich rozpowszechnianie wśród szerszej społeczności. To nie był obszar, gdzie sztuka dosłownie dokonywała się, ale gdzie skromne początki jej tłumaczenia na inne formy myśli i działań – poprzez wystawy, prelekcje i debaty – miały miejsce.

W rzeczywistości praca Instytutu była pokłosiem doświadczeń z lat młodości Reada, kiedy jako młody człowiek odesłany został przez bezprecedensowe obrazy abstrakcjonistów ku filozofii. Ale teraz kontekst filozoficzny znacznie się zmienił: Jung i D. W. Thompson wpłynęli na istniejący *Zeitgeist* (Thistlewood, 1982), a teorie umysłu zbiorowego i twórczości kolektywnej wisiały w powietrzu.

Wysiłki świadomych swojej nowej misji artystów miały stopniowo przyczyniać się do reorganizacji społeczeństwa. Zatem zainteresowania ICA objęły pełne spektrum sztuki awangardowej, w tym abstrakcjonizmu, surrealizmu i każdej innej tendencji z nimi związanej (Thistlewood, 1989); ICA zapewniło forum dla wymiany idei i opinii pomiędzy przedstawicielami filozofii, socjologii, antropologii i innych dyscyplin. Była to, w specyficznym rozumieniu Reada, komórka „anarchistyczna”, organiczna wspólnota poświęcona stałej rewizji i ożywieniu swoich podstawowych wartości oraz integracji różnych interesów spotykających się we wspólnej sferze sztuki.

Kiedy Read zwrócił swoje zainteresowania ku środowisku twórców awangardowych, jego filozofia edukacji – rozprzestrzeniana poprzez liczne wystąpienia, ale przede wszystkim poprzez jego pisma – wpłynęła na praktykę edukacyjną na całym świecie. Edukacja przez sztukę doczekała się tłumaczeń na ponad trzydzieści języków i nadal jest uważana za silnie oddziałujący tekst w krajach tak różnych jak Egipt, Brazylia i Japonia. Rozszerzanie zasięgu oddziaływania też Reada przyjmowało różne formy; w Wielkiej Brytanii na przykład

popularyzowano jego filozofię poprzez wprowadzenie w obieg publiczny tanich broszur, z których można było dowiedzieć się o jego propozycjach. W jednym z takich pamfletów (Read, 1944), Read uznał swoją przynależność do tradycji, której po raz pierwszy miarodajny kształt nadał Platon, uprościł jednak platońską teorię tak, aby bez kłopotów mogła zostać przyswojona przez ogół, naszkicował strategię budowania autentycznej kultury poprzez wspólne doskonalenie związków na linii rodzic-dziecko, nauczyciel-dziecko i jednostka-grupa, jak również argumentował przeciwko hamowaniu wolności szkolnictwa poprzez dostosowanie programów nauczania stosownie do lokalnych warunków.

Read miał bezpośredni wpływ na krajowe i ponadnarodowe instytucje. Od 1946 roku aż do śmierci w 1968 roku piastował stanowisko prezesa Towarzystwa dla Edukacji w Sztuce (The Society for Education in Art) (SEA; przemianowane ATG), z którego „trybuny” zwracał się bezpośrednio do UNESCO. Był bardzo przychylnie nastawiony do taktyki przyjętej przez UNESCO, przedstawionej na konferencji zwołanej przez tę organizację w 1946 roku – taktyki zakładającej wspieranie i doskonalenie światowego porozumienia poprzez edukację i eliminację międzynarodowych konfliktów poprzez proces usuwania ich częstego źródła – wzajemnej ignorancji. Niemniej jednak Read był bardzo krytyczny co do automatycznego polegania na konwencjonalnych sposobach nauczania, jak również co do dostrzeganego przemieszania kultury z nauczaniem, edukacji z propagandą.

Podczas wykładu w Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Nowym Jorku (zbiegającego się, celowo, z posiedzeniem Organizacji Narodów Zjednoczonych), Read wygłosił miażdżącą krytykę prób zapobiegania wojnie za pomocą katalogów i filmów dokumentalnych (Read, 1948). Twierdził, że pożądana przez UNESCO moralna rewolucja nie dojdzie do skutku, jeśli argumenty kierowane są do umysłów uszkodzonych przez „zindywidualizowaną intelektualizację”: rewolucja moralna wymaga całkowitej reorientacji osobowości ludzkiej, która może zostać zagwarantowana tylko poprzez edukację integracyjną.

Przyjmując taką postawę za myśl przewodnią, Read i inni badacze w 1954 roku powołali do życia Międzynarodowe Stowarzyszenie Wychowania przez Sztukę (The International Society for Education through Art; INSEA) jako ramię wykonawcze UNESCO. Bez wątpienia najbardziej przekonującą radą z jaką Read zwrócił się do UNESCO jest ta, którą streścić można następująco: sztuka dostarcza najlepszą perspektywę międzynarodowego medium wymiany kulturowej i zrozumienia, jako że rządzący się podobnymi prawami internacjonalizm nauki jest zawsze zawężany interesami narodowymi. Podczas gdy prawie wszystkie inne przemysły dopiero zamierzają usunięcie barier – suwerenność, zwyczaje, język lub handel – sztuki wizualne nie znają takich granic. Stanowią one „język symboli komunikujący znaczenia bez przeszkód, z kraju do kraju, przez wieki” (Read, 1970, s. 233-54). Ta pośmiertnie opublikowana teza Reada po dzień dzisiejszy stanowi filozofię INSEA.

Edukacja przez sztukę jest w istocie odwróconą propagandą – zaczyna się od odczuwanej prawdy, wyrażanej następnie jako symbol; uczucie znajduje swój odpowiednik w obrazie plastycznym (Read, 1955, s. 88-89). Obrazy powstają w kolektywnym doświadczeniu i tworzą odpowiedniki w ramach wspólnych realiów: więź społeczna zostaje przepracowana i wzmocniona.



Musimy więc zacząć od małych rzeczy, na różne sposoby pomagając sobie nawzajem, odkrywając spokój umysłu, oczekując na zrozumienie, które płynie z jednego spokojnego umysłu do drugiego. W ten sposób poszczególne komórki będą się kształtować, będą łączyć się ze sobą nawzajem, objawią nowe formy organizacji społecznej i nowe rodzaje sztuki. Z tej wielości i różnorodności, tej dynamicznej interakcji i emulacji, może powstać nowa kultura, a ludzkość może złączyć się jak nigdy wcześniej w świadomości wspólnego losu (Read, 1948, s. 15).

## Bibliografia

1. Benda, J. 1928. *La Trahison des clerics*. W tłumaczeniu angielskim Richarda Aldingtona *The Great Betrayal*, London, Routledge. A także: *Treason of the Intellectuals*. New York, Norton, 1969.
2. Hulme, Thomas Ernest. 1924. *Speculations*. (Red. Herbert Read.) London, Kegan Paul.
3. Macdonald, Stuart. 1970. *The History and Philosophy of Art Education*. London, London University Press.
4. Richardson, M. 1948. *Art and the Child*. London, London University Press.
5. Suttie, I. D. 1935. *The Origins of Love and Hate*. London, London University Press.
6. Thistlewood, D. 1982. *Organic Art and the Popularization of a Scientific Philosophy*. "British Journal of Aesthetics
7. (Oxford University Press)", vol. 22, no. 4, p. 311–321.
8. Suttie, I. D. 1984. *Herbert Read: Formlessness and Form, An Introduction to his Aesthetics*. London, Routledge.
9. ---. 1989. *The Museum of Modern Art, New York, and the London Institute of Contemporary Arts: A Common Philosophy of Modern Art*. "British Journal of Aesthetics (Oxford University Press)", vol. 29, no. 4, p. 316–328.
10. Thompson, D. W. 1942. *On Growth and Form*. Red. Cambridge, Cambridge University Press.
11. Woodcock, G. 1972. *Herbert Read: the Stream and the Source*. London, Faber.

## **Dzieła Herberta Reada**

- 1933. Art Now. London, Faber.
- (red.) 1936. Surrealism. London, Faber.
- 1937. Art and Society, London, Heinemann.
- 1938. Poetry and Anarchism. London, Faber.
- 1940. Annals of Innocence and Experience. London, Faber.
- 1943. Education through Art. London, Faber.
- 1944. The Education of Free Men. London, Freedom Press
- 1945. Art and Society. Druga ed. London, Faber.
- 1948. Culture and Education in a World Order. New York, Museum of Modern Art.
- 1952. The Philosophy of Modern Art. London, Faber.
- 1954. Anarchy and Order. London, Faber
- 1955. The Grass Roots of Art. London, Faber.
- 1968. The Cult of Sincerity. London, Faber.
- 1970. Redemption of the Robot. London, Faber.

Anarcho-Biblioteka  
Dobry pieróg to wywrotowy pieróg



David Thistlewood  
Herbert Read (1893-1968)  
1994, wydanie polskie - marzec 2017

[yadda.icm.edu.pl](http://yadda.icm.edu.pl)

Poniższy tekst ukazał się pierwotnie na łamach "Prospect: The Quarterly Review of Comparative Education" (Paris, UNESCO: International Bureau of Education) 1994, nr 1/2 (24), s. 375-90. Po polsku ukazał się w "Amor Fati. Antropologiczne czasopismo filozoficzne" 1 (7)/2017. Tłumaczyła Joanna Roś.

[pl.anarchistlibraries.net](http://pl.anarchistlibraries.net)