

## Laboratorium sztuki, laboratorium fikcji. Potencjał wystawy Małgorzaty Mirgi-Tas do zmiany dydaktycznego paradygmatu

MARIA SZOSKA<sup>1</sup>

[ORCID 0000-0001-8115-3591](https://orcid.org/0000-0001-8115-3591)

Uniwersytet Gdański

### Abstrakt

Artykuł proponuje spojrzenie na działalność artystyczną Małgorzaty Mirgi-Tas jako romskiej feministki, aktywistki, zaangażowanej politycznie autorki (w takim rozumieniu polityki, jakie jej nadał Jacques Rancière) i zarazem wyczytanie z jej twórczości potencjału dla edukacji humanistycznej, a zwłaszcza polonistycznej. Jak wskazuje autorka tekstu, kategorie używane przez Rancière'a do opisu sfery publicznej, szczególnie czynienie świata widzialnym, rekonfiguracja dzielenia postrzegalnego, są wprost dydaktyczne.

W artykule dokonano przeglądu podręczników do języka polskiego, wskazując na nieobecność romskich autorów, romskiej problematyki. Zdiagnozowaną pustkę mogłaby wypełnić twórcza biografia Mirgi-Tas, albowiem dla działającej w ramach profesjonalnego artworldu artystki tożsamość nie jest obciążeniem, ale pierwiastkiem formatującym i źródłem inspiracji. Potencjał wystawy „Przeczarowując świat” pozwoliłby przełamać dyskurs dydaktyczny przejawiający się z jednej strony w empatycznej cyganologii, z drugiej – zawężający tematykę romską do pedagogizacji problemów społecznych ujmowanych w perspektywie habitusu Pierre'a Bourdieu.

Zdaniem autorki tekstu wystawa Mirgi-Tas na Biennale w Wenecji jest laboratorium potencjalnej historii, która na lekcji stać się może przestrzenią eksperymentowania z fikcją i życiem, pod warunkiem przyjęcia pedagogicznej strategii zwanej „polityką głosu”.

**Słowa kluczowe:** Mirga-Tas, habitus, polityka głosu, edukacja polonistyczna, przeczarowanie

---

<sup>1</sup> Kontakt: [maria.szoska@ug.edu.pl](mailto:maria.szoska@ug.edu.pl)

## The Laboratory of Art, the Laboratory of Fiction. The Potential of Małgorzata Mirga-Tas' Work in Shifting the Educational Paradigm

The article introduces a look at the artistic activity of Małgorzata Mirga-Tas as a Romani feminist, activist, politically involved author (in the sense of politics given to her by Jacques Rancière) and at the same time reading her work as a potential for humane education, especially Polish studies. As the author of the article shows, the categories used by Rancière to describe the public sphere, especially making the world visible, the reconfiguration of perceptible division are didactic.

The article reviews textbooks for the Polish language, pointing to the absence of Romani authors and Romani issues. The recognized emptiness could be filled by the creative biography of Mirga-Tas because for the artist creating within the professional world of art, her identity is not a burden but a forming element and a source of inspiration.

The potential of the exhibition "Re-enchanting the world" would allow to break the didactic discourse manifested in empathic gypsology and on the other hand, narrowing the Romani subject to the pedagogisation of social problems presented in the perspective of Pierre Bourdieu's habitus. According to the author of the text, the Mirga-Tas' exhibition at Venice Biennale is a laboratory of potential history which can become a space for experimenting with fiction and life at the lesson, provided that a pedagogical strategy of political voice is adopted.

**Keywords:** Mirga-Tas, Habitus, Political voice, Polish language education, re-enchantment

## Filolog w laboratorium sztuki

W roku 2022 na Biennale w Wenecji reprezentująca Polskę Małgorzata Mirga-Tas przedstawiła alternatywną historię Romów albo – używając określenia Arielli Aishy Azoulay – „potencjalną” (*Potential History. Unlearning Imperialism*, 2019). Historia potencjalna jest coraz mocniej obecna w naukach humanistycznych i społecznych, a prowadzone w jej ramach badania polegają na poszukiwaniu w przeszłości niezrealizowanego potencjału, który mógłby skierować bieg wydarzeń na inną trajektorię. Uwaga badaczy tego nurtu skupia się między innymi na odnajdywaniu oznak pokojowej koegzystencji narodów, grup etnicznych, kulturowych czy religijnych, a więc na relacjach sąsiedzkich, świadczących – wbrew dominującej narracji – o wzajemnym zaufaniu, nierzadko nawet przyjaźni, co jednocześnie nie oznacza pomijania problemów występujących na przecięciu egzystencji tych grup. Albowiem według obranej koncepcji czynnikiem napędzającym proces historyczny jest nie tylko wojna czy podbój, lecz rozmaite formy współpracy i współistnienia. Ewa Domańska w pracy poświęconej dekonstruktywistycznemu podejściu do przeszłości przywołuje projekt Azoulay, do którego w pośredni sposób odniosła się również Małgorzata Mirga-Tas oraz kuratorzy wystawy *Przeczarowując świat* Joanna Wirsza i Wojciech Szymański. Domańska wskazuje na znaczenie idei historii potencjalnej dla prefigurowania przyszłości:

Prowadzone w ramach historii potencjalnej badania kładą również nacisk na analizę udanych inicjatyw, które przyczyniły się i nadal przyczyniają do zaistnienia przedsięwzięć gospodarczych, społecznych i kulturalnych łączących różne narody, grupy etniczne i/lub

religijne. W tym kontekście historia, która ujmuje „przeszłość jako repozytorium ludzkich możliwości” (używając wyrażenia Susan Buck-Morss), staje się swego rodzaju laboratorium tworzącym warunki koegzystencji i wspólnego bycia w świecie. Należy jednak podkreślić, że nie chodzi tutaj o promowanie naiwnych idei pojednania i konsensusu, ale o rozważenie, w jaki sposób wiedza historyczna przedstawiająca warunki współistnienia ludzi, narodów, wspólnot i grup społecznych w przeszłości może pomóc w budowaniu takiej wiedzy o koegzystencji, która pre-figuruje przyszłość. (Domańska 2020: 138–139)

Polski pawilon stał się właśnie takim laboratorium, będącym repozytorium ludzkich możliwości, gdyż nie tylko rekonfiguruje przeszłość, ale i prefiguruje przyszłość – instalacja *Przeczarowując świat* tworzy sposobność do wspólnego bycia Innych w świecie z Innymi. Działania artystyczne Tas oraz kuratorów jej wystawy przypominają postępowanie pisarza czy badacza, który w swoim domowym, wewnętrznym laboratorium również eksperymentuje z fikcjami. Jak pisał Arkadiusz Żychliński: „Co robi filolog w laboratorium? Eksperymentuje z fikcjami. Studiuje studia nad życiem” (Żychliński 2014: 82). Autor *Laboratorium antropofikcji* podkreśla, że w języku polskim przymiotnik „eksperymentalny” znaczy zarówno „dotyczący eksperymentu”, jak i „wprowadzający po raz pierwszy coś nowego”. Lektura – nie tylko dzieła literackiego, ale w ogóle dzieła sztuki, z uwagi na jego narracyjność, jest przestrzenią eksperymentowania z doświadczeniami, doświadczania doświadczeń (tamże: 76). Nie ma konieczności uzasadniać, że oglądanie wystawy (również online) przypomina proces czytania, kiedy przechodzi się od obrazu do życia zapośredniczonego w historii (nie tylko komunikowanej w objaśnieniach pod dziełem) i znowu do życia, dzięki czemu w umyśle i ciele odbiorcy dochodzi do połączenia aktywności oglądania z wiedzą i doświadczaniem świata, a następnie jego rekonfigurowaniem. Widz/odbiorca uczestniczy w odczytywaniu znaczeń wystawy i ram, w jakich została umieszczona, gdyż z obranej perspektywy samo Biennale jest dyskursem, a polski pawilon wypowiedzią w ramach tego dyskursu (tematem przewodnim 59. Biennale było *Mleko Snów* odnoszące się do *The Milk of Dreams* Leonory Carrington. Kuratorka Biennale Cecilia Alemani chciała skłonić artystów do zbadania, czy sztuka tak jak literatura może zaoferować świat uwalniający od ograniczeń)<sup>2</sup>.

Moim zdaniem propozycja Mirgi-Tas zasługuje na poważne potraktowanie oraz dostrzeżenie przez autorów podręczników do języka polskiego i opracowujących materiały dydaktyczne dla nauczycieli, gdyż mogłaby rzeczywiście stać się eksperymentalna w znaczeniu wprowadzająca coś nowego. W edukacji polonistycznej brakuje przykładów przetwarzających stereotypowe obrazy Romni i Romów, a narracja, jaką proponuje polski pawilon czy ogólniej twórczość Mirgi-Tas, pozwoliłaby wypełnić ów brak i zarazem zdekonstruować utrwalony światopogląd. Dlaczego właśnie na języku polskim? W obecnym systemie edukacyjnym, po wykreśleniu z siatki godzin przedmiotu „wiedza o kulturze” w szkole ponadpodstawowej język polski jest chyba

<sup>2</sup> Pisze o tym Piotr Kosiewski w artykule *Mleko snów* (zob. Kosiewski 2022b).

jedynym interdyscyplinarnym przedmiotem pozwalającym na jednoczesną realizację treści literackich, kulturowych (w tym plastycznych), wreszcie – obywatelskich. Na języku polskim kształci się umiejętność interpretacji – umiejętność zadawania pytań (a nie tylko odpowiadania na nie), budowania dialogu pogłębiającego relacje ze światem i z samym sobą. Interpretację ujmowaną jako działanie łączy antropocentryczne powinowactwo ze specyfiką ludzkiej egzystencji i sposobem funkcjonowania człowieka w świecie. Interpretacja jest potrzebna nie tyle do poznania, ile do rozumienia tego, co poznajemy. Ponadto przywołując ponownie wspomnianą już koncepcję historii potencjalnej, która z założenia buduje pewną fikcję, właśnie na języku polskim systemowo eksperymentuje się z fikcjami i hipotezami oraz wprowadza ucznia w świat szeroko rozumianej kultury. Albowiem nawet ludzkie działanie możemy postrzegać jako tekst, zgodnie ze słowami Paula Ricœura:

Rozprzestrzenia się [ono] w sposób przypominający utrwalanie charakterystyczne dla pisma. Odrываяc się od działającego, działanie zyskuje autonomię podobną do autonomii semantycznej tekstu. Pozostawia ona ślad. Znamię. Wpisuje się w przebieg spraw i staje się materiałem archiwalnym oraz dokumentem. Tak jak tekst, którego znaczenie jest oderwane od początkowych warunków jego tworzenia, ludzkie działanie ma znaczenie, które nie sprowadza się do jego doniosłości w początkowej sytuacji jego powstania, ale pozwala na ponowne wpisywanie się jego sensu w nowe konteksty. Ostatecznie działanie jest dziełem otwartym, skierowanym do nieograniczonego szeregu możliwych „czytelników”. (Ricœur 1992: 26)

## Romska tożsamość, romski feminizm

Niniejszy artykuł będzie próbą spojrzenia na działalność artystyczną Małgorzaty Mirgi-Tas jako romskiej feministki, aktywistki, jako zaangażowanej politycznie autorki (w takim rozumieniu polityki, jakie jej nadał Jacques Rancière), i wyczytania z jej prac potencjału dla edukacji humanistycznej, a zwłaszcza polonistycznej<sup>3</sup>. Zależy mi na przełamaniu dyskursu szkolnego przejawiającego się niekiedy w powierzchownej, empatycznej cyganologii albo zawężającego tematykę romską do pedagogizacji problemów społecznych. Narracja szkolna potrzebuje pozytywnych wzorców; dodajmy wzorców nieoczywistych: Polka, Romni, kobieta, matka i żona, artystka, która osiągnęła sukces i stała się rozpoznawalna. Albowiem, jak słusznie zauważa Natalia Żak, „dla działającej w ramach profesjonalnego artworldu Mirgi-Tas romska tożsamość nie jest obciążeniem, ale pierwiastkiem formotwórczym i źródłem inspiracji” (*Wędrujące* 2022: 53). Artystka traktuje sztukę jako narzędzie zmiany zarówno na poziomie deklaratywnym, jak i faktycznym: angażuje się w rozmaite inicjatywy promujące

---

<sup>3</sup> O twórczości Małgorzaty Mirgi-Tas w kontekście edukacji i solidarności mówiłam na V Kongresie Dydaktyki Polonistycznej w Gdańsku w roku 2022, referat został opublikowany na łamach *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska* (zob. Szoska 2023: 157–173).

kulturę romską albo przewłaszczając jej wizerunek. Myślę o projektach edukacyjnych jak „Malowany tabor”, a zwłaszcza „Romski Pstryk”; w jego ramach organizowano warsztaty fotograficzne, podczas których dzieci tworzyły ilustracje do romskich baśni i poezji, wykorzystując fotografię otworkową, dzięki czemu powstały zupełnie inne ujęcia romskiej kultury – odmienne od stereotypowych powtarzających obraz biedy czy kolorowej cepelii. Materialnym efektem projektów są książki *Baba Jaga* oraz *So da Hin – Zagadka*, składające się z baśni i wierszy romskich ilustrowanych przez dzieci z romskich osiedli. Publikacje były prezentowane w ramach II Romskiego Pawilonu na Biennale Sztuki w Wenecji (podaję za: Weychert 2019: 249).

Długo nie znajdowano odpowiednich narzędzi do opisu i zaklasyfikowania sztuki romskiej, uznając ją za przede wszystkim ludową, etnografizacja zamykała nawet współczesne jej przejawy jako konstrukt przeszłości i tym samym oddzielała od kategorii sztuki wysokiej. Przełomem było 52. Biennale Sztuki w Wenecji w 2007 roku, kiedy otwarto pawilon romski, wówczas pojęcie „współczesnej sztuki romskiej” – choć przyjęte niejednogłośnie (Anna Mirga-Kruszelnicka proponuje węższe ujęcie: „sztuka Romów”) – weszło do kanonu historii sztuki (*Wędrujące* 2022: 43). Życiorys twórczy Tas wpisuje się w tę opowieść. Artystka przez lata była umiejscawiana nie w głównym nurcie sztuki, ale w etnograficznym dopływie (wraz ze swoją grupą Romani Art), przełomowa okazała się wystawa *Domy srebrne jak namioty* w 2013 roku we Wrocławiu, potem kolejne – *pamy chłopy pamy* w nowosądeckim BWA w 2016 czy w 2020 roku 11. berlińskie Biennale Sztuki Współczesnej, po którym Tas nawiązała stałą współpracę z Fundacją Galerii Foksal. Rozpoznawalność wśród szerszej publiczności przyniósł artystce Paszport Polityki otrzymany w 2020 roku (w uzasadnieniu napisano: „za sztukę, która efektownie, niebanalnie i mądrze opowiada o tożsamości i dziedzictwie. Za szukanie w tradycji Romów ciągle aktualnych wartości i uniwersaliów” [*Małgorzata Mirga-Tas*: 73]), a sukces polskiego pawilonu w Wenecji przyczynił się do zainteresowania jej twórczością i zaowocował artykułami prasowymi i naukowymi publikacjami.

Działalność Tas wpisuje się w koncepcję artysty opisaną przez przywołanego już Jacques’a Rancièra, dla którego zadaniem sztuki jest zmienianie życia; upatrującego w doświadczeniu estetycznym obietnicę nowego życia wspólnotowego. Literatura, a szerzej – sztuka, ma jego zdaniem moc kwestionowania oczywistości, jest narzędziem emancypacji i zmiany społecznej (Rancière 2007b: 117). Według francuskiego filozofa „człowiek jest zwierzęciem politycznym, ponieważ jest zwierzęciem literackim, które pozwala zmienić jego «naturalne» przeznaczenie” (Rancière 2007b: 105). Aby wyjaśnić relację między sztuką i polityką, filozof:

wprowadza pojęcie podziału zmysłowości, które rozdziela przestrzeń i czas, miejsca i tożsamość, hałas i mowę. Podział zmysłowości określa układ danych spostrzeżeniowych wyznaczających zakres działania i poznania w polu społecznym, zatem reguluje on życie zbiorowe. Sztuka natomiast zmienia ten podział zmysłowości, bo wydziela inną przestrzeń, czas, mowę – potrafi zmienić język, którym mówi wspólnota, nadać komuś lub czemuś rangę podmiotu. (Krzywiec 2012: 235–236)

Podmiotowość polityczna w jego przekonaniu kształtuje się wraz z momentem uzyskania performatywności we wspólnej przestrzeni, uczestniczenia we wspólnocie – bycia widzialnym i zdolnym do działania (Rancièrè 2007a: 24, 26; Rancièrè 2007b: 41). Sztuka zatem pokazuje coś, czego nie można było zobaczyć (chodzi o strukturę dystrybucji widzialnego-niewidzialnego, słyszalnego-niesłyszalnego, czyli perцепowanego i wyłączonego z pola percepcji, co przypomina Foucaultowski porządek dyskursu); może nadać komuś lub czemuś rangę podmiotu – na tym polega jej wymiar polityczny. Literatura, sztuka, polityka w przeciwieństwie do porządku policji (tym określeniem Rancièrè nazywa praktyki władzy/władztwa) ma moc kwestionowania oczywistych podziałów, wprawiania w ruch zastygłej struktury znaczeń, stając się narzędziem emancypacji.

W polskim pawilonie Mirgi-Tas sportretowała ważne dla siebie i rzymskiej historii postaci, głównie kobiety, ale także swoich bliskich: matkę, babkę, kuzynki, dziecko – tym samym historię prywatną, indywidualną, uczyniła zbiorową, tworząc afektywne archiwum historii. W jej laboratorium historii potencjalnej narracyjna fikcja przeplata się z prawdą życia, a snuta opowieść zyskała dodatkową intertekstualną warstwę poprzez umieszczenie w środkowym pasie podobizny Aby Warburga. Konstrukcją wystawy Mirgi-Tas odwołała się do Sali Miesiący w Pałacu Schifanoia w Ferrarze, pokrytej freskami układającymi się w trzy pasy, w których odczytanie ogromny wkład wniósł właśnie Warburg<sup>4</sup>.

Tas, nie dysponując rzymskimi przedstawieniami, stworzyła własną fantazję obrazową, odrzucającą historyczne świadectwa, jak grafiki Jacques'a Callota; fantazję czytana jako próba o charakterze tożsamościowym, której wynikiem jest kolektywny autoportret. Mirgi-Tas uprawia artywizm i udało się jej więcej niż można/wolno było zakładać. Emila Kledzik napisała w roku 2013, czasie *Papuszy* Angeliki Kuźniak i *Papuszy* Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauzego:

Historia literatury postkolonialnej zna narracje, które, odbierane przez dawne ofiary kolonializmu jako orientalizujące, często spotykał zabieg „od-pisania” (*rewriting*). Jean Rhys „odpisała” Charlotte Brontë na powieść *Dziwne losy Jane Eyre*, w której pochodząca z Karaibów sponsorka kariery jednego z głównych bohaterów zostaje zamknięta na strychu i zaprezentowana w imago upiora. Derek Walcott, karaibski poeta, „odpisał” Danielowi Defoe na *Robinsona Crusoe* sztuką *Pantomime*, w roli europejskiego osadnika obsadzając czarnoskórego chłopca hotelowego. Współcześni Romowie z oczywistych względów nie uciekną się do tego zabiegu. (Kledzik 2013: 121)

Mirgi-Tas odważyła się na dekolonizacyjny zabieg: już w roku 2021, przygotowując wystawę *Wyjście z Egiptu*, od-pisała, prze-pisała, przewłaszczyła cykl akwafort

---

<sup>4</sup> Piszą o tym Wojciech Szymański i Robert Kusek w katalogu do wystawy *Przeczarowując świat (Życie po życiu. Aby Warburg, Ali Smith i Małgorzata Mirgi-Tas w Palazzo Schifanoia, w: Małgorzata Mirgi-Tas: 41–75)*.

Jacques'a Callota, stanowiących później górny pas weneckiej wystawy. Grafiki funkcjonują pod podwójnym tytułem: jako *Les Bohémiens* (Romowie) i *La vie des Égyptiens* (Życie Egipcjan), a relacja pomiędzy tytułami obu dzieł jest złożona. Można ją czytać w odniesieniu do apokryficznej legendy o rzekomym egipskim pochodzeniu Romów i ich udziale w rzezi niewiniątek czy męce Jezusa Chrystusa (podobno to Romowie wykuli gwoździe wykorzystane do ukrzyżowania Jezusa), ale zarazem rzeczownik „wyjście” przywodzi konotacje do biblijnego wyprowadzenia Izraelitów z egipskiej niewoli. Tas w wypowiedziach podkreśla z jednej strony piękno czarno-białych akwafort Callota, z drugiej – opresyjność zamieszczonych napisów. Brak jednak pewności, czy relacja napisów do rysunków jest zgodna z zamysłem artysty, gdyż adnotacje na ilustracjach nie pochodzą od Callota. Trudno zatem rozstrzygnąć, w jakim stopniu Tas zdekonstruowała grafiki, w jakim – narrację historyczną, w którą zostały wpisane, ale przecież zgodnie z głównym przesłaniem Derridy interpretacja to aktywność nieustannie samodestabilizująca się.

Można też spróbować odczytać cykl Callota z perspektywy feministycznej, podążając tropem eseju Ethel C. Brooks, wówczas zarówno na pierwszym, jak i drugim planie pojawią się przede wszystkim kobiety: ich codzienny wysiłek, praca wytwórcza i reprodukcyjna tworząca dom (rozbijanie obozowiska, gromadzenie żywności), pozwalająca przetrwać nawet w stanie ciągłego zagrożenia. Wnikliwe spojrzenie wydobędzie z tła na pierwszy plan więzi łączące ludzi ze zwierzętami, więzi łączące przedstawionych z miejscem i naturą (Brooks 2022, 116–117). Interesującą dekonstrukcję odczytań akwafort Callota zaproponowała Anna Markowska, zdaniem której ukazanie przez Callota porodu pod gołym niebem nie jest oznaką pogardy dla Romów i ich koczowniczego trybu życia, ale konotuje smutek i współczucie bliskie nowotestamentowemu stwierdzeniu: „nie było dla nich miejsca w gospodzie (Łk 2,7)” (*Wędrujące* 2022: 47).

Kompozycje Mirgi-Tas, obrazy pozszywane z kawałków różnorodnych tkanin, można potraktować jako realizację marzenia o bardziej czułym świecie (przyjaznym nie tylko dla Romów, ale w ogóle dla ludzi, dzieci czy zwierząt), jako fantazmat czy antidotum na czas wojny, budujące hybrydową opowieść o naszym regionie świata (Majewska i Weychert: 2022), ale moim zdaniem należy je uznać przede wszystkim za projekt polityczny – w znaczeniu, jakie polityce nadał Rancière. Mirga-Tas wypełnia puste miejsce w polskim dyskursie, stając się „głosem” w przestrzeni publicznej, jak i w dziejach historii sztuki. W tytułowym „przeczarowaniu” wystawy wybrzmiewają dwa aspekty: z jednej strony niedokonanie wskazuje na fantasmagoryczny charakter idei, z drugiej – przywodzi nadzieję, że proces wciąż trwa, zatem nigdy się nie zakończy.

Zdaniem kuratorki wystawy Mirgi-Tas *Domy srebrne jak namioty*, Moniki Weychert, tematyka podejmowana przez współczesne artystki i artystów o romskich korzeniach jest źródłem protekcyjnego podejścia, z jakim się mierzą twórcy. Jak dowodzi, wobec romskich autorów nadal dominuje kolonialna perspektywa, niedostrzegająca zmiany pozycji kobiety w społeczności romskiej, a w konsekwencji przeobrażenia

relacji kobieta-mężczyzna. Autorka przywołuje wypowiedź Andy Rottenberg, która w komentarzu do wystawy w Galerii Promocyjnej w 2019 roku wyraziła przekonanie, że bycie artystką w społeczności romskiej wciąż grozi skalaniem. W tym kontekście Weychert przywołuje Rancièrè'owską niezgodę (*mesentente*); „niezgodą dotyczy sytuacji, w której podmiot mówi, ale adresaci go nie słuchają, bo nie są w stanie usłyszeć głosu podporządkowanego Innego, choć mają ku temu warunki” (Weychert 2022). Mirga-Tas w rozmowie z Piotrem Kosiewskim wyznała, że przez lata uznawana była za nieprofesjonalistkę i dlatego spotykała się z odmową ze strony instytucji głównego nurtu (Kosiewski 2023). Jest to pokłosie tradycyjnego definiowania dzieła sztuki ujmującego je albo w porządku artystycznym i estetycznym, albo jako artefakt etniczny. Te dwa porządki funkcjonują w dwóch odmiennych retorykach, a każda z nich wyklucza, pomija i ignoruje jakieś treści. Moim zdaniem sztuka Małgorzaty Mirgi-Tas przekracza własny porządek, staje się częścią życia społecznego, ale jednocześnie udaje się jej pozostać odrębną sferą, bo – jak pisał Rancièrè – sztuka, by móc kwestionować samą siebie, musi być po prostu sztuką (Rancièrowska figura paradoksu). Uważam, że głos Mirgi-Tas okazałby się ważny w szkolnym dyskursie, a ponadto kategorie, jakimi posługuje się Rancièrè do opisu sfery publicznej: czynienie świata widzialnym, rekonfiguracja dzielenia postrzegalnego, są wprost dydaktyczne. Podzielałam zdanie muzealnych edukatorów o wadze oryginalnego dzieła sztuki w pracy z uczniami/widzami (Éric Triquet w uznanym już za klasyczny tekście *Relacja szkoła-muzeum* pisał, że specyfika dyskursu muzealnego opiera się na autentyczności przedmiotu), jednak w tym wypadku moja perspektywa jest nieco inna, gdyż nie projektuję lekcji muzealnej, ale lekcję polonistyczną odwołującą się do wystawy, która przecież miała charakter zdarzeniowy.

## Polityka głosu w szkolnym dyskursie reprodukcji

Autorzy *Wstępu do Edukacji muzealnej*, powołując się na badania przeprowadzone w latach 60. XX wieku w krajach europejskich o różnych systemach politycznych, wskazują, że publiczność muzealna należy do najbardziej wyedukowanej części społeczeństwa. Fenomen ten opisał wcześniej Pierre Bourdieu w pracy poświęconej systemowi edukacyjnemu, która stała się podstawą teorii reprodukcji:

Tak jak w wypadku szkoły, dzieła sztuki w muzeach to swego rodzaju specjalistyczne informacje, których umiejętności odczytywania musimy się nauczyć. Muzeum oraz zebrane w nim przedmioty są lepiej rozumiane przez tego, który został przygotowany przez środowisko do rozwijania kulturowych kompetencji [...]. W ten sposób Bourdieu zburzył mit, w którego utrwalaniu muzea sztuki mają również swój udział, mówiący o tym, że sztukę można zrozumieć dzięki specjalnym właściwościom ducha, np. „smakowi”. (*Edukacja muzealna* 2010: 53 i 54)



Publikacje analizujące niepowodzenia edukacyjne dzieci romskich również najczęściej odwołują się do koncepcji reprodukcji kultury dominującej. Zgodnie z ujęciem Pierre'a Bourdieu i Jeana Claude'a Passerona, treści kształcenia szkoły powszechnej jako selektywna reprezentacja znaczeń kultury publicznej danego społeczeństwa są odzwierciedleniem kulturowych wyborów dokonywanych przez dominującą klasę czy grupę społeczną. Sukces edukacyjny danej jednostki zależy zatem od tego, jak bardzo jej wyposażenie kulturowe, określane jako habitus, ukształtowane w ramach socjalizacji pierwotnej, jest bliskie albo wręcz tożsame z kulturą wdrażaną przez szkołę za pomocą jawnych i ukrytych treści kształcenia. W ten sposób reprodukcja kultury dominującej pośredniczy w reprodukcji struktury społecznej. Wobec uczniów nieodzwierciedlających owego wyposażenia kulturowego, proces uczenia staje się w ramach szkolnych praktyk formą przemocy symbolicznej i ma charakter kolonizacyjny, albowiem są oni utwierdzani w przekonaniu, że kultura ich otoczenia rodzinnego jest gorsza (Bourdieu P., Passeron J.-C. 2006: 230–376; Zamojski 2022: 45). Romskie dzieci ze względu na nieznaną reguł języka polskiego, na nieporadność językową są wykluczane, a nawet uważane za upośledzone umysłowo. Mówi się o nadreprezentatywności wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne orzeczeń o kształceniu specjalnym. Zdaniem Tadeusza Palecznego:

dzieci romskie są kategoryzowane według zasad mechanicznej atrybucji. Kwalifikowane i selekcionowane do klas specjalnych według prostego mechanizmu sprawiającego, że każde kolejne dziecko traktowane jest jak poprzednie, według tego samego klucza, prowadzi to do braku indywidualizacji podejścia, do uprzedmiotowienia ich pozycji i roli w procesie edukacyjnym (Paleczny 2011: 17).

Podsumowując, fakt niższych kompetencji językowych uczniów romskich, brak wsparcia w domu, niska frekwencja szkolna i kulturowe wyznaczniki funkcjonowania społecznego nie tworzą takiej samej perspektywy edukacyjnej, jaką mają dzieci polskie. Ten wątek został już rozpoznany i opisany, można też się zapoznać z ewaluacją działań podejmowanych w celu przeciwdziałania wykluczeniu. Dostępne są również rozmaite publikacje wspomagające nauczycieli w pracy z uczennicami i uczniami romskimi<sup>5</sup>.

Świadomość opisanych zależności przyczyniła się do sformułowania przez pedagogów krytycznych i dydaktyków języka polskiego postulatów wpisania do zakresu treści kształcenia powszechnego jako zbioru znaczeń publicznie uprawomocnionych osobistych doświadczeń i przekonań uczniów i uczennic. „*Polityka głosu* stała się pedagogiczną strategią zmierzającą do włączenia elementów sfery życia prywatnego w obszar jawności publicznej” (Zamojski 2022: 45). Proponuję w ten sposób spojrzeć

<sup>5</sup> Wymienię jedynie dla przykładu pracę *Jak edukować dzieci romskie: propozycje dla nauczycieli w zakresie kształcenia romskiej mniejszości etnicznej* (Kraków 2014), publikację Jacka Milewskiego czy pracę zbiorową *Romowie: bliskie spotkania. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli* (Suwałki 2003).

na twórczość Mirgi-Tas – licząc, że głos autorki pozwoli wybrzmieć również innym głosom, w tym uczniowskim, gdyż, jak pisał Piotr Zamojski w *Edukacji jako rzeczy publicznej*

Przemieszczanie kolejnych obszarów tego, co prywatne, w obszar publicznej jawności oznacza włączanie do życia publicznego ludzi marginalizowanych, uznanych wcześniej za niezdolnych do używania rozumu, a zatem oznacza włączenie do sfery publicznej ludzi uznanych do tej pory za Niewolników. (Zamojski 2022: 45)

Zdaniem autora aprioryczne wykluczenie kogokolwiek z możliwości uczestniczenia w sferze publicznej jest właśnie uczynieniem z niego Niewolnika, a taki stereotyp Roma pojawia się w polskiej literaturze, w sztuce, tradycji oralnej czy w potocznej świadomości. Zofia Budrewicz badała częstotliwość występowania tematyki romskiej w podręcznikach do kształcenia literackiego w międzywojniu (*Cygan w międzywojennych podręcznikach do kształcenia literackiego*) i uznała, że szkolne obrazy przedstawiające życie Romów jako kulturowej wspólnoty etnicznej były nad wyraz skromne, prawie nieobecne w lekturach szkolnych. Romowie pojawiali się epizodycznie jako przedstawiciele innej narodowości opisywani przez pryzmat cech fizycznych (np. Antek Bolesława Prusa czy Mickiewiczowski *Pan Tadeusz*) albo jako reprezentanci postaw wyrażających obcość i inność kulturową. Autorka odnajduje w tych ramach czasowych tylko jeden tekst dający pozytywny wizerunek Roma: *Chłopczy z ulic miasta* Haliny Górskiej (1937), uściślając – wizerunek dziecka (Budrewicz 2007: 57). Literackie wizerunki Romów analizowała Anna Sobieska, dowodząc, że skromny zbiór literackiej statystyki wprowadzania motywów cygańskich w historii literatury polskiej końca XVIII i XIX wieku jest wynikiem utożsamiania w romantyzmie cygańskości z rosyjskością (Sobieska 2015: 132–133). Jednakże zdaniem autorki właśnie romantyzm przyniósł więcej przedstawień romskiego świata – m.in. za sprawą rozwijających się wówczas badań ludoznawczych. Temat pojawia się wówczas w malarstwie polskim, żeby wymienić Maksymiliana Gierymskiego, Juliana Kossaka, Wojciecha Gersona czy Henryka Siemiradzkiego. Według Magdaleny Machowskiej, która analizowała wzorce przedstawień Romów w polskiej ikonografii, w dziewiętnastowiecznym malarstwie nie tyle odnajdziemy źródło mitu Cygana grajka i pięknej Cyganki, ile „wzmocnienie dla romantycznych w genealogii koncepcji sztuki i artysty, który w obrazie cygańskiej wolności znajdował dobrą, uogólniającą ilustrację” (Machowska 2009: 245). Zdaniem badaczki to w romantyzmie należy szukać podłoża utwierdzanych przez kulturę popularną potocznych wyobrażeń na temat Romów, w tym trzech wersji współczesnych etykiet, jakimi najczęściej obejmuje się wyobrażenia romskiej społeczności: wersji „demonicznej”, „przestępczej” i „operetkowej” (tamże: 246). Dlatego osobne badania powinno się poświęcić szacie graficznej podręczników do nauczania edukacji wczesnoszkolnej, historii czy geografii, gdyż często dobrany do tekstu materiał ikonograficzny stanowi kolonizacyjny komentarz. Podobnej krytycznej uwagi wymagają materiały prasowe, medialne, w tym wypadku również zespół motywów czy konwencji

wykorzystywanych do przedstawienia Romów sytuuje ich pomiędzy malowniczą biedą i wykluczeniem a romantyzacją, egzotyką, często zabarwianą erotycznym sztafażem. Joanna Talewicz opisała historię wywiadu poświęconego pozytywnym inicjatywom podejmowanym przez członków romskiej społeczności. Badaczka autoryzowała swoją wypowiedź, ale nie zdjęcie, jakim opatrzone publikację, w efekcie tekst rozmowy zilustrowano fotografią ubogiej romskiej osady (zob. *Stereotypy, strach i niewiedza*).

Stereotypizacja nie dotyczy jedynie mniejszości romskiej, ale w ogóle prezentowania innych grup czy narodowości. Narracja podręcznikowa jest antropo- i eurocentryczna. Jak pisze Anna Landau-Czajka w artykule *Inni ludzie. Państwa, ludy, narody w podręcznikach szkolnych dla klas I-III w latach 2000–2020*, równość kończy się na ogólnikowych deklaracjach. Gdy przywołuje się inne kraje, kontynenty czy ludność, Europejczycy pokazywani są jako niosący pomoc i cywilizację obcym ludom. Na poziomie tekstowego dyskursu przekaz podręcznikowy jest jednoznaczny: wszyscy, niezależnie od koloru skóry i narodowości, są równi, natomiast materiał fotograficzny podważa komentowany tekst:

W 2011 r. sześciolatek miał przyjrzeć się zdjęciom matek z różnych stron świata. Matka z Kenii trzyma dziecko w chuście, nepalska na plecach, w Namibii stoi przed chatą z gliny, a w Senegal pod drzewem, na którym wisi garnek. W USA czarna matka ma troje dzieci, w Polsce – dwoje dzieci w wózkach, w Niemczech są na łące, w Chinach – przy komputerze. Matki z Trzeciego Świata to czysta egzotyka, rodziny z Europy, USA i Chin – nowoczesność. (Landau-Czajka 2021:52)

Przebrałam pod tym kątem zawartość najbardziej popularnych podręczników do języka polskiego dla szkół średnich, jak *Nowe lustra świata* (WSiP, 5 tomów); *Sztuka wyrazu* (GWO, 7 tomów); *Ponad słowami. Język polski. Podręcznik* (Nowa Era, 4 tomy); *Język polski. Liceum i technikum* (Operon, linia I: 7 tomów), wszystkie napisane dla absolwentów ośmioklasowych szkół podstawowych. W porównaniu do podręczników do trzyletniego liceum, zgodnych z podstawą programową z roku 2009, obecne kompendia są uboższe w materiały ikonograficzne, także w reprodukcje dzieł malarskich (wyjątek stanowi bogato ilustrowana seria *Nowe lustra świata*, w której materiał ikonograficzny nie występuje w roli ozdobnika czy nawet kontekstu, ale często poddaje się go analizie i interpretacji). Przyczyny należy upatrywać w przytłaczającej liczbie tekstów obowiązkowych wpisanych do nowej formuły podstawy programowej, z których autorzy podręczników chcieli dać choć skromne wypisy. Niemniej w żadnej z wymienionych pozycji nie znalazłam przykładów romskiej twórczości literackiej, publicystycznej czy wizualnej, również w podręcznikach do tzw. współczesności, gdzie spodziewałam się odnaleźć choć jeden utwór Papuszy albo odniesienie do Porajmosu (dla porównania w wielu podręcznikach osobne rozdziały poświęcone są żydowskiemu Holocaustowi).

Choć dobór tekstów w edukacji polonistycznej stanowi ważne zagadnienie, równie ważna jest projektowana poprzez zadania/ćwiczenia/polecenia interpretacja

utworów. Wielu badaczy winą za niechęć Polaków do czytania obarcza strukturalny model pracy z tekstem oraz system egzaminów zewnętrznych opierający się na głównie na zadaniach zamkniętych i odpowiedziach zgodnych z kluczem. Wiedza o strukturze i tworzywie artystycznym, wywiedziona ze strukturalno-semiotycznej orientacji literaturoznawczej, miała być przeciwwagą dla marksistowskiego socjologizmu głoszącego prymat „treści” nad „formą” i ujmującego tekst jako ilustrację faktów społecznych, ale pokonując jedno ograniczenie, metodyka pracy z tekstem popadła w inne. Z pożytków sfunkcjonalizowanego w dydaktyce strukturalizmu wynikają bezpośrednio jego słabości, zalety strategii w przełożeniu na praktykę szkolną stały się często jej ograniczeniem, powodując nadmierne skupienie się na nauce suchego repertuaru pojęć i terminów, zastępowaniu wnikliwej lektury słownikową wiedzą z poetyki, zepchnięciu na margines wyobraźni, przeżyć i emocji czytelnika. W wyniku czego w szkole nadal dominuje encyklopedyzm, gdyż to właśnie gotową wiedzę encyklopedyczną najłatwiej egzekwować. O konieczności zmiany paradygmatu nauczania i nowego odczytania tekstów ujętych w szkolnym kanonie od lat piszą badacze literatury i dydaktycy, próbując przełożyć teorię na język szkolnej praktyki. Dobrym przykładem są propozycje krytycznego czytania twórczości Henryka Sienkiewicza. We wskazówkach metodycznych do Podstawy Programowej do Szkoły Podstawowej, Gimnazjum i Liceum z 2008 roku Witold Bobiński zalecał nauczycielom, by omawiając *W pustyni i w puszczy*, uruchamiali narzędzia kulturowej teorii literatury. Pisał: „Intencją nie jest tu dyskredytowanie dzieł takich jak *W pustyni i w puszczy*, lecz inspiracja do twórczej z nimi dyskusji – zarówno o literaturze, jak i o świecie” (Bobiński 2009: 70). Marek Pieniążek postulował przeniesienie akcentu z polonistyki tekstotwórczej na performatywną oraz wykorzystanie metodyki antropologicznej i kategorii doświadczenia w tym kierunku, by nauczyciel „udzielał” tekstu uczniom. Gdy uczniowie staną się aktywnymi kulturowymi aktorami i performerami w społeczeństwie spektaklu, udzielą również własnego głosu poznawanym dziełom (Pieniążek 2013: 315).

Nie sposób wymienić tu listę prac czy badaczy, którzy przyczynili się do przyswojenia na gruncie szkolnej polonistyki zdobycy nowej humanistyki oraz kulturowej teorii literatury, co na pewno przełożyło się – choć nadal nie w wystarczającym stopniu – na styl pracy nauczycieli, ale nie zawsze na formułę podręczników czy pomocy dydaktycznych. Od wielu lat podejmowane są w tym obszarze rozmaite działania, także zmieniające modele kształcenia przyszłych nauczycieli, trzeba jednak stwierdzić, że odniesienia do poststrukturalnych strategii interpretacyjnych rzadko kiedy pojawiają się w propozycjach narzędzi lekcyjnych nawiązujących do problematyki romskiej. Przy czym nie chodzi o strategię dla strategii, ale o taką koncepcję zajęć, na której wspomniana przeze mnie interpretacja i pożytki z niej płynące mogłyby zaistnieć.

W dostępnych na stronie *Jestem stąd. Polska wielu narodów* materiałach w poleceniach lekcyjnych dominuje strukturalizm. Autorka scenariusza opartego na pomysłe zestawienia losów Papuszy i Teresy Mirgi – skądinąd ciekawego konceptu – ogranicza

aktywność uczniowską do uważnego przeczytania wierszy Bronisławy Wajs/Teresy Mirgi („Woda, która wędruje// Pieśń cygańska z Papuszy głowy „Czemu tak?”), a następnie do samodzielnej analizy i interpretacji, cytując: „zwracając uwagę na treść, sposób obrazowania, rym, rytm, język, zastosowane środki stylistyczne”. Przywołana w scenariuszu lekcyjnym wypowiedź Adama Bartosza, zaczerpnięta z książki *Romowie – przewodnik. Historia i kultura*: „Dwie utalentowane poetki, dwa różne życiorysy, dwa jakże odmienne losy romskich kobiet”, jest potraktowana wykładniowo, zadania bowiem uniemożliwiają uczniowi samodzielnie sformułowanie projektowanego wniosku. Materiał tworzący korpus lekcji stanowił ciekawy potencjał do pokazania przemian zachodzących w społeczności romskiej, natomiast przebieg lekcji, nadmierne skupienie na realizacji podstawy programowej i zbyt dosłownie potraktowany strukturalizm moim zdaniem wspomnianą szansę niweczą.

Ze względu na nieobecność tematyki romskiej czy twórczości romskiej w podręcznikach do języka polskiego, poszukiwałam takich materiałów na zintegrowanej platformie edukacyjnej. Po wpisaniu w wyszukiwarce słowa „Rom” lub „Papusza” pojawiają się propozycje lekcji. Przegląd zamieszczonych scenariuszy udowadnia jednak, że mieszczą się one w dwóch porządkach: strukturalnym (choć właściwiej byłoby powiedzieć: egzaminacyjno-testowym, jak wówczas, gdy życiorys Papuszy służy do przyporządkowywania języka romskiego do właściwej rodziny językowej czy odnajdywania w tekście imienia jej synka) albo/i kolonialnym (zdjęcia kolorowo ubranych Romek; kolorowe wozy cygańskie). Część materiałów dostępnych na platformie powiela mit folkowego fetyszu i „wolności cygańskiej” albo w wypadku życiorysu Bronisławy Wajs – spłaszczoną kalkę emancypantki, wykluczonej przez swoją społeczność. Jeśli zatem poważnie myślimy o przełamaniu szkolnego dyskursu wobec Romów, nie wystarczy zwiększenie liczebności tekstów literackich autorów romskich czy prac poruszających tematykę i problematykę „romską”, ale w projektowanych koncepcjach trzeba jeszcze uruchomić różne praktyki dyskursywne, dzięki czemu zaistnieje szansa na wyrażenie uczniowskich głosów. Tak pomyślana lekcja nie polegałaby na realizowaniu ćwiczeń służących wyłącznie wypełnieniu celów programowych, gdyż wówczas instrumentalizuje się sam tekst. Daleka jestem również bezkrytycznemu poddaniu się terrorowi kreatywności, przejawiającej się we współczesnej dydaktyce zwłaszcza w postaci „metod aktywizujących”, często pomijających sztukę uważnego czytania (*slow reading*), niekiedy w sposób dosłowny utwierdzających kolonialne myślenie przez błędnie pojętą empatię, jak np. w konspektach dotyczących filmowej Papuszy, gdzie nauczyciel na koniec lekcji:

włącza utwór Maryli Rodowicz *Jadą wozy kolorowe...* Uczniowie ściągają z ławek kolorowe chusty, ustawiają ławki. Być może w słowach „Opowiedzcie mi Cyganie, jak tam u was jest...” dostrzegą teraz nowy sens. (*Papusza. Między światami* 2013)

Jak więc pogodzić odsłanianie tego, co ukryte, z udzielaniem głosu uczniom, licząc na rekonfigurację porządku społecznego? Ponownie odwołam się do Rancière’a, gdyż

wydaje mi się, że jego koncepcja nauczyciela-ignoranta mogłaby przełamać praktyki edukacyjne i przynieść zaskakujący efekt; w edukacji polonistycznej zaproponował ją Dariusz Szczukowski do czytania poezji współczesnej (Szczukowski 2019: 85–94).

## Nauczyciel ignorant. Odwrócona logika nauczania

Rancière, próbując dać własną odpowiedź na koncepcję habitusu Bourdieu, w przedmowej książce *Le maître ignorant*, stwierdza, że bycie wyemancypowanym oznacza „bycie człowiekiem równym innym [ludziom] w nierównym społeczeństwie” (Rancière 1991: 123). Zdaniem filozofa równość jest aksjomatem, a nie empirycznym stanem rzeczy, który ludzie muszą uobecnić w swoim postępowaniu. Dlatego równość nie ma prawa na zaistnienie między ludźmi, jeśli będą oni działali na podstawie przekonania o nierówności między nimi – nawet gdy będą ten stan rzeczy oceniać krytycznie i dążyć do ustanowienia równości. Emancypacja ma szansę zaistnieć wtedy, gdy zdekonstruujemy przekonanie, że ludzie nie są równi, choć równi być powinni. Inaczej podejmowane działania będą jedynie powielać nierówności i odwlekać stan równości w nieskończoność. „Dlatego jedynie działania biorące w nawias wiedzę o społecznym *status quo* i wychodzące z założenia, że ludzie są równi i że wszyscy mają równą inteligencję, mogą prowadzić do emancypacji” (Zamojski 2022: 123–124).

W *Le maître ignorant* Rancière tłumaczy opisane zależności na przykładzie stosunku edukacyjnego, zdaniem filozofa system szkolny opiera się na logice eksplikacji, na wchodzeniu przez nauczyciela w rolę tłumacza, co uniemożliwia rozwój ucznia. Rancière przywołuje postać nauczyciela Josepha Jacotota, który ze względu na swoją rewolucyjną przeszłość musiał przeprowadzić się z Francji do belgijskiego miasta Louvain, gdzie podjął pracę nauczyciela języka francuskiego, nie znając języka flamandzkiego. Wymyślił wówczas eksperymentalną formułę nauczania: zdecydował się wykorzystać do nauki francuskiego dwujęzyczne wydanie *Przygód Telemacha* Fénelona. Na lekcjach studenci Jacotota zestawiali i porównywali dwie wersje językowe tekstu, osiągając nadspodziewanie dobre wyniki. Jacotot odkrył, że eksplikacja, objaśnianie – ujmowane jako podstawy edukacji – są przeszkodą w procesie rozumienia, dlatego odwrócił logikę nauczania. W jego ujęciu nauczyciel nie jest mistrzem, ale ignorantem (nie – dyletantem), podobnie jak uczniowie. Praca nauczyciela polega na wskazaniu metody samodzielnego studiowania, na stworzeniu sposobności do skupienia uwagi i pracy intelektualnej. Moim zdaniem figura nauczyciela ignorantą pozwoli również na porzucenie obaw związanych z brakiem dostatecznych kompetencji, jakie odczuwać może nauczyciel polonista czujący się nie w pełni przygotowanym do pracy w laboratorium (niekoniecznie historii) sztuki.

Patrząc na wystawę Mirgi-Tas, zadałam sobie pytania: co widzę/czego nie rozumiem/co wywołuje moje zdziwienie, by móc założyć, przed jakimi przeszkodami

staną moi uczniowie. Wspólnie z nimi na lekcji oglądałam zdjęcia pawilonu i „spacerowałam” online po wystawie, zastanawiając się nad koncepcją instalacji. Licealiści nie posiadali żadnej wiedzy naddanej, dla klasy 2. spotkanie z twórczością Mirgi-Tas było pierwszym. Stawiając uczniów i siebie w roli hermeneuty poszukującego klucza do zrozumienia przedstawienia, poprosiłam klasę o sformułowanie pytań, które chcieliby zadać autorce wystawy. Uczniowie zapytali o następujące zagadnienia: Dlaczego wystawa ma trójdzielny charakter? Co przedstawiono na środkowym pasie? Jak poszczególne pasy wystawy mają się do siebie? Kim są przedstawione postaci? Dlaczego twarze postaci są szkicowo namalowane? Czy artystka jest Romni? Skąd zna przedstawiane środowisko? Jaki tytuł nosi instalacja? Z czego została wykonana? Jaką historię opowiada?

Budowaliśmy hipotezy, na niektóre pytania nie znajdując w danym momencie lekcji satysfakcjonującego wyjaśnienia. Negocjowaliśmy interpretacyjne skojarzenia, by po etapie koniecznej ogólnej refleksji i dialogu odnaleźć na nie odpowiedzi. Klasa została podzielona na dwie grupy: część poszukiwała informacji o autorce wystawy, druga otrzymała fragmenty szkicu *Życie po życiu. Aby Warburg, Ali Smith i Małgorzata Mirga-Tas w Palazzo Schifanoia* pozwalającego w lapidarny sposób ujawnić zamysł kompozycyjny instalacji. Zadaniem uczniów pierwszej grupy było sporządzenie krótkiego biogramu Mirgi-Tas i wybranie kilku słów kluczy charakteryzujących jej twórczość (odesłałam uczniów do strony: [https://ingart.pl/pl/kolekcja/artystci/malgorzata\\_mirga\\_tas](https://ingart.pl/pl/kolekcja/artystci/malgorzata_mirga_tas), dostęp: 15.01.2023)). Druga grupa szukała wyjaśnienia zagadki środkowego pasa. Następnie wybrane osoby zaprezentowały rezultaty pracy grup, a potem wspólnie obejrzelśmy zdjęcia Palazzo Schifanoia, by wrócić do pytań sformułowanych na początku lekcji, wykreślając te, na które znaleźliśmy już odpowiedzi.

W kolejnej części lekcji zastanawialiśmy się nad znaczeniem tytułu wystawy „Przeczarowując świat”, zapisując na tablicy grę słów: „czarować – prze-czarować”. Uczniowie odwołali się do umiejętności wróżenia przypisywanej Romom, niektórzy dostrzegli kartę Fortuny wymalowaną na elewacji pawilonu. Ich zdaniem artystka chciała „przeczarować” opowieść o Romach; uznali, że mają do czynienia z próbą zbudowania pozytywnej, kolorowej historii Romów, w której nie są oni ani ofiarami, ani zagrożeniem dla innych.

Następnie rozdałam klasie skany z katalogu wystawy Mirgi-Tas (aneks zatytułowany *Dekany*). Poprosiłam uczniów o wybranie jednej osoby z przedstawionych przez artystkę, odszukanie o niej informacji i udzielenie jej głosu, tzn. zbudowanie krótkiej wypowiedzi w dowolnej formie uzasadniającej pojawienie się wśród dekanów. Pomocniczo wyznaczyłam krąg pytań: Kim jest ta osoba? Kiedy i gdzie żyła/żyje? Czy jakieś szczegóły umieszczone na wystawie wskazują na stosunek autorki do przedstawianej postaci?

Nie wszystkie wypowiedzi były rozbudowane, część ograniczyła się do krótkiej formuły: „Jestem Joanną Warszawą, kuratorką wystawy Mirgi-Tas; jestem też matką

Lwa. Mirga pokazała moją miłość do sztuki i synka poprzez miękkość ruchów, jakie wykonuję”. Najwięcej uczniów wybrało postać Alfredy Nonci-Markowskiej, zapewne dlatego że stała się ona dekanem Barana, a więc pojawia się na początku *Aneksu*. Po drugie zwyciężył pragmatyzm: Noncia posiada biografię na Wikipedii. Mimo pewnych uproszczeń udzielanie głosu wybranym postaciom, za sprawą wymyślonych narracji, pozwoliło uczniom stać się nie tylko obserwatorem opowiadanej przez wystawę historii, ale i jej uczestnikiem, „głosem”, a mnie jedynie towarzyszką ich wędrówki.

Ze względu na kończący się czas lekcji, poprosiłam uczniów o wykonanie pracy domowej: a) udzielenie odpowiedzi na pytania, które pozostały bez wyjaśnienia na naszej tablicy albo/ i b) nakręcenie wideoeseju, w którym wcielią się w rolę artystki prowadzącej po wystawie i tłumaczącej jej ideę.

\* \* \*

Wokół wystawy Mirgi-Tas bez trudu można zbudować cykl lekcji, których oś wyznałyby takie tematy, w tym miejscu jedynie punktowo zarysowane:

- Portret kobiety: rola i miejsce kobiety w społeczności romskiej na przykładzie „Przeczarowując świat” (czy bycie Romni i jednocześnie feministką się wyklucza; czy polski pawilon zmienił twoje postrzeganie wspólnoty romskiej oraz miejsca i roli w niej kobiety? Widziałabym tu np. zestawienie z fragmentami filmu *Papusza* J. i K. Krauzych albo reportażu Angeliki Kuźniak oraz wypowiedzi Mirgi-Tas na ten temat zamieszczone w „Tygodniku Powszechnym” czy przedrukowane w katalogu do wystawy);
- Czym jest tożsamość romska i jak można ją przedstawić? (czego dowiedziałas/dowiedziałeś się o społeczności romskiej na podstawie instalacji; jak nazwałabyś/nazwałbyś specyfikę twórczości Mirgi-Tas? Przydatne dla nauczyciela w opracowaniu koncepcji lekcji mogłyby być uwagi dotyczące estetyki romskiej sztuki współczesnej sformułowane przez Daniela Bakera czy Timeę Junghaus (*Romano kher* 2015: 30–58);
- Mirga-Tas jako ekokrytyczka (wyświetlenie zdjęć dokumentujących proces powstawania monumentalnej wystawy Tas albo fragmentu filmu Anny Zakrzewskiej, zaplanowanie rozmowy na temat idei wykorzystywania cudzych ubrań, zużytych materiałów do tworzenia nowych konstrukcji oraz budowania alternatywnego świata historii. Zagadnienia związane siostrzeństwem, pracą kolektywną; budowaniem pomnika [?]) poprzez sztukę i ocalaniem od zapomnienia [historia intymna]. Czy świat można nie tylko „przeczarować”, ale i „przeszyć”?);
- Na oko i wbrew oku. Przeczarowanie narracji (zajęcia zestawiające górny pas instalacji z grafikami Callota – analiza porównawcza powinna obejmować nie tylko sposób przedstawienia, ale również cechy formalne, w tym różnice między grafiką a patchworkiem. Ciekawym uzupełnieniem dwóch dyskursów:



Callota i Tas byłby tekst *Co znaczy przeczarowanie? Małgorzata Mirga-Tas i pałac naszych marzeń* [Brooks E. 2022: 109–130], dekonstruujący dotychczasowe odczytania).

Tworzenie koncepcji lekcji zmusza nauczyciela do bycia jednocześnie w środku i na zewnątrz wystawy, a przyjęcie perspektywy „ignoranta” oznacza zgodę na niezrozumienie, które jednak w żywole interpretacji może zostać unicestwione. Budowanie narracji, wizualizacje, odgrywanie ról pozwoli sztuce przemówić swoim głosem za pośrednictwem w głosie uczniowskim, skłoni – mam nadzieję – do refleksji o relacji władzy w społeczeństwie, władzy historii, uprzedzeń, unieważnianych przez Mirgę-Tas gestem afirmatywnego przeczarowania.

## Bibliografia

- Azoulay A. (2011). *Nie ma czegoś takiego jak archiwum narodowe*, przeł. K. Bojarska, w: Pi-jarski K. (red.), *Archiwum jako projekt – poetyka i polityka (foto)archiwum*, Warszawa: Fundacja Archeologia Fotografii 2011, 216–242.
- Bobiński W. (2009). Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Wskazówki metodyczne, w: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%C4%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum>. pdf. (dostęp: 10.01.2023)
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brooks E. (2022). Co znaczy przeczarowanie? Małgorzata Mirga-Tas i pałac naszych marzeń, w: *Małgorzata Mirga-Tas. Przeczarowując świat*. Warszawa–Berlin: Zachęta – Narodowa Galeria Sztuki, 109–130.
- Budrewicz Z. (2007). Cygan w międzywojennych podręcznikach do kształcenia literackiego, w: Borek P. (red.), *Romowie w Polsce i Europie*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 41–58.
- Domańska E. (2020). Dekonstruktivistyczne podejście do przeszłości. *Historyka. Studia Metodologiczne*, 50, 131–155. DOI:10.24425/hsm.2020.134800.
- Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń, Szeląg M., Skutnik J. (red.). Muzeum Narodowe w Poznaniu 2010.
- Kledzik E. (2013). Biedni Polacy patrzą na Papuszę. *Czas Kultury*, 05, 11–121.
- Kosiewski P. (2022a). Być pomiędzy. O twórczości Małgorzaty Mirgi-Tas. *Restart*, 7 <https://restart-mag.art/byc-pomiedzy-o-tworczosci-malgorzaty-mirgi-tas/> (dostęp: 12.01.2023)
- Kosiewski P. (2022b). Mleko snów. Tygodnik Powszechny <https://www.tygodnikpowszechny.pl/mleko-snow-174015> (dostęp: 20.02.2023)
- Kosiewski P. (2023). Tryb życia. Tygodnik Powszechny <https://www.tygodnikpowszechny.pl/tryb-zycia-piotr-kosiewski-o-tworczosci-malgorzaty-mirgi-tas-182453> (dostęp: 20.02.2023)
- Krzywiec K. (2012). Estetyka jako polityka. *Estetyka i Krytyka*, 24, 235–237.
- Landau-Czajka A. Inni ludzie. Państwa, ludy, narody w podręcznikach szkolnych dla klas I–III w latach 2000–2020. *Rozprawy z Dziejów Oświaty* 2021, 58, 49–70.

- Machowska M., Wzorce przedstawień Cyganów w polskiej ikonografii od połowy XIX do XXI wieku, w: Borek P., O Romach w Polsce i Europie. Tożsamość, historia, kultura, edukacja, 241–284.
- Majewska E., Weychert M. (2022). Mniejszościowa polityka marzenia sennego. Wokół projektu „Przeczarowując świat” Małgorzaty Mirgi-Tas. *Magazyn Szum* <https://magazynszum.pl/mniejszosciowa-polityka-marzenia-sennego-wokol-projektu-przeczarowujac-swiat-malgorzaty-mirgi-tas/> (dostęp: 12.01.2023)
- Małgorzata Mirga-Tas. *Polityka* 26.01.2021, 73.
- Papusza – przedstawicielka kultury romskiej, cz. 1 i cz. 2 <https://zpe.gov.pl/b/papusza---przedstawicielka-kultury-romskiej-cz-1/P1232PIft> (dostęp: 1.02.2023)
- Papusza. *Między światami*. Materiały edukacyjne dla szkół <https://www.kinoh.pl/pliki/Papusza.pdf> (dostęp: 1.02.2023)
- Rancière J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, przeł. Ross K., Stanford: Stanford UP.
- Rancière J. (2007a). Estetyka jako polityka, w: J. Rancière, *Estetyka jako polityka*, przeł. J. Kutyla, P. Mościcki, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Rancière J. (2007b). Od polityki do estetyki?, w: J. Rancière, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, przeł. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Kraków: Korporacja Ha!art.
- Ricœur P. (1992). *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Akademii Teologicznej.
- Rusiłowicz M., *Poczuj się tak jak ja – warsztaty literackie na temat twórczości romskich poetek: Papuszy i Teresy Mirgi*. Scenariusz zajęć dla szkół gimnazjalnych/ ponadgimnazjalnych [http://www.jestemstad.pl/materialy/scenariusze/poczuj\\_sie\\_tak\\_jak\\_ja.pdf](http://www.jestemstad.pl/materialy/scenariusze/poczuj_sie_tak_jak_ja.pdf) (dostęp: 12.01.2023)
- Sobieska A. (2015). *Dzieci Hagar. Literackie wizerunki Romów/Cyganów. Studia imagologiczne*. Warszawa: Oficyna 21.
- Stereotypy, strach i niewiedza, czyli dlaczego Polacy nie lubią Romów. Z Joanną Talewicz-Kwiatkowską rozmawiał Piotr Ibrahim Kalwas <https://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/romowie-w-polsce-rasizm-wobec-nich-jest-obecny-takze-na-salonach-wywiad/le1r1b8> (dostęp: 20.02.2023)
- Szczukowski D. (2019). Nauczyciel-ignorant czyta poezję współczesną, w: *Praktykowanie lektury*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 85–94.
- Szoska M. (2023) Koncepcja „przeczarowania” świata jako sposób na dekonstrukcję obrazu wspólnoty. Wokół wystawy Małgorzaty Mirgi-Tas, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova*, vol. 8, 157–173. DOI:10.17951/en.2023.8.157-173
- Szymański W., Kusek R. (2022). Życie po życiu. Aby Warburg, Ali Smith i Małgorzata Mirga-Tas w Palazzo Schifanoia, w: *Małgorzata Mirga-Tas. Przeczarowując świat*. Warszawa–Berlin: Zachęta – Narodowa Galeria Sztuki, 41–75.
- Świątek A., Kurek S., Osuch W., Rachwał T. (2014). Jak edukować dzieci romskie? Propozycje dla nauczycieli w zakresie kształcenia romskiej mniejszości etnicznej, Kraków.
- Warsza J. (2022). Szwy są na wierzchu. O twórczości Małgorzaty Mirgi-Tas, w: *Małgorzata Mirga-Tas. Przeczarowując świat*. Warszawa–Berlin: Zachęta – Narodowa Galeria Sztuki, 85–108.
- Weychert M. (2019) Zmieścić się w ramach. Trzy próby definiowania romskiej sztuki współczesnej w Polsce. *Politeja* 4, 243–255 <https://doi.org/10.12797/Politeja.16.2019.61.14> (dostęp: 5.02.2023)

- Weychert M. (2022). Małgorzata Mirga-Tas, czyli colonial gaze po polsku. *Restart* 2022, nr 5 <https://restartmag.art/malgorzata-mirga-tas-czyli-colonial-gaze-po-polsku/> (dostęp: 14.02.2023)
- Wędrujące obrazy* (2022), Szymański W., Żak N. (red.), 41–48 i 51–63.
- Zamojski P. (2022). Edukacja jako res publica, w: tegoż, *Edukacja jako rzecz publiczna*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 102–165.
- Żychliński A. (2014), Laboratorium antropofikcji. Prolegomena. *Teksty Drugie*, 1, 67–83.