

# Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej



# Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej

pod redakcją  
Sławomira Krzyński  
Romana Kubickiego  
Danuty Michałowskiej



Poznań 2011

KOMITET NAUKOWY  
Jerzy Brzeziński, Zbigniew Drozdowicz (przewodniczący),  
Rafał Drozdowski, Piotr Orlik, Jacek Sójka

RECENZENT  
prof. dr hab. Anna Zeidler-Janiszewska

PROJEKT OKŁADKI  
Adriana Staniszevska

REDAKCJA  
Adriana Staniszevska

KOREKTA  
Adriana Staniszevska  
Michał Staniszevski

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe  
Wydziału Nauk Społecznych UAM, 2011

Publikacja finansowana z Funduszu zadaniowego  
prorektora J. Witkosia oraz przez dziekana WNS UAM

**ISBN 978-83-62243-40-2**

WYDAWNICTWO NAUKOWE WYDZIAŁU NAUK SPOŁECZNYCH  
UNIwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
60-568 Poznań, ul. Szamarzewskiego 89c

DRUK: ZAKŁAD GRAFICZNY UAM  
61-712 Poznań, ul. Wieniawskiego 1

## SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE .....	7
ROMAN KUBICKI Niezdolna skromność myślenia, czyli o wyobraźni w świecie filozofii wolnym od edukacyjnej nadziei na wieczność .....	13
BARBARA NOWAK <i>Musica mundana – musica humana</i> w refleksji filozoficznej Hildegardy z Bingen .....	27
LIDIA SUCHANEK Inspirująca rola filozofii doświadczenia Johna Deweya w procesie kształtowania osobowości twórczej .....	33
BARTOSZ GAŁĄZKA Edukacja filozoficzna jako edukacja artystyczna .....	43
SŁAWOMIR KRZYŚKA Edukacja artystyczna w systemie oświaty szkolnej i pozaszkolnej w Polsce ...	57
DANUTA MICHAŁOWSKA Edukacja artystyczna – od wrażliwości estetycznej do wrażliwości intelektualnej .....	71
MAŁGORZATA DYRLICA Od dzieła muzycznego ku prądródłom bytu .....	91
MIROŚŁAWA MOSZKOWICZ Badania nad obrazami i kulturą wizualną jako kontekst edukacji .....	105
ANNA STELIGA „Filozofia życia” według studentek edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych .....	123

JUSTYNA RYCZEK	
Jak wyjaśnić sztukę współczesną? Propozycja estetyki relacyjnej . . . . .	135
PIOTR KOPROWSKI	
Sztuka a przestrzeń etyczna człowieka.	
Kilka myśli Janusza Stanisława Pasierba . . . . .	147
ELŻBIETA M. KUR	
Olimpiada Artystyczna – sekcja plastyczna i jej rola w kształtowaniu wrażliwości humanistycznej (sztuka, filozofia, język) . . . . .	163
NATALIA MROZKOWIAK-NASTROŻNA	
Artystyczny i egzystencjalny charakter autokreacji w perspektywie filozofii Wolfganga Welscha i teorii Josepha Beuysa . . . . .	169
AGATA FIEREK-DZIURLA	
„Filozofia dla dzieci” – program edukacji demokratycznej według Matthew Lipmana . . . . .	183
NOTY O AUTORACH . . . . .	195

## Wprowadzenie

Po raz drugi z radością oddajemy w ręce szanownego czytelnika zbiór artykułów, który wskazuje na potrzebę dyskursu dotyczącego filozofii w różnych obszarach edukacji, tym razem w obszarze edukacji artystycznej człowieka.

Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej”, która odbyła się w dniach 15 i 16 października 2009 r., została zorganizowana przez Zakład Dydaktyki Filozofii i Nauk Społecznych Instytutu Filozofii oraz Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Wydział Edukacji Artystycznej Akademii Sztuk Pięknych w Poznaniu (obecnie Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu). Zaproszenie do udziału w konferencji skierowano do filozofów, etyków, pedagogów, psychologów, artystów, politologów, socjologów, kulturoznawców, osób zarządzających oświatą i zainteresowanych edukacją poprzez sztukę oraz jej filozoficznymi uwarunkowaniami.

Podczas trwającej dwa dni konferencji uczestnicy próbowali odpowiedzieć na następujące pytania: Jakie jest znaczenie filozofii w obszarze edukacji artystycznej człowieka na każdym etapie jego życia z teoretycznego i praktycznego punktu widzenia? Jaki jest wpływ różnych form edukacji artystycznej na kształtowanie się postawy filozoficznej i motywacji do refleksyjnego poznawania, badania, a następnie zmieniania różnych elementów ważnych dla społecznego funkcjonowania człowieka? Mówiono także o wpływie wielkich myślicieli i filozofów na edukację poprzez sztukę.

Książkę rozpoczyna tekst Romana Kubickiego, który na podstawie losów mitologicznego Odyseusza demaskuje dwuznaczność moralną doświadczenia sztuki. Dwuznaczność ta jest najpewniej obecna także w samej strukturze szeroko pojętej edukacji, w tym edukacji artystycznej. Autor szkicuje aporię pomiędzy ponowoczesną (nominalistyczną) perspektywą ludzkiej egzystencji a (zakładającymi raczej realizm) zasadami wszelkiej możliwej edukacji. Z jednej strony, totalność emanowana przez tzw. wielkie pojęcia i wartości stanowi niewątpliwe zagrożenie aksjologiczne dla każdej jednostki, z drugiej – trudno wyobrazić sobie bez nich proces powstawania jakiegokolwiek wspólnoty. Dlatego autor wraca do biblijnej idei ontologicznie słabego dzieła sztuki, które nieustannie potrzebuje (od człowieka) pomocy. Edukacja artystyczna przybliża

do sensów, którym nie grozi zastygnięcie w pozach ontologicznej autonomii i samowystarczalności.

Barbara Nowak w artykule pt. *Musica mundana – musica humana w refleksji filozoficznej Hildegardy z Bingen* rozpoczyna rozważania słowami: „Filozofia to największa służba Muzom i ja ją uprawiałem, które w usta Sokratesa wkłada Platon w dialogu o nieśmiertelności duszy pt. »Fedon«”. Dzieje muzyki i nauki mają bowiem wspólny początek w tajemniczej postaci Pitagorasa. Autorka przedstawia sylwetkę Hildegardy z Bingen, zwracając uwagę na jej wielostronność: „tworzyła poezję, była kompozytorką, teolożką, lekarką, korespondowała z wybitnymi postaciami swojej epoki, z hierarchami kościelnymi, z papieżem, głosiła kazania, odprawiała egzorcyzmy, odbywała podróże misyjne”. Według Hildegardy świat miał charakter w tym sensie muzyczny, że jako stworzony według reguł jest pełen ładu i porządku.

Lidia Suchanek w tekście *Inspirująca rola filozofii doświadczenia Johna Deweya w procesie kształtowania osobowości twórczej* już na początku rozważań stwierdza, że każdy człowiek żyje potrzebą urzeczywistnienia w sobie procesu twórczego oraz poszerzenia obszaru doświadczeń w języku szeroko rozumianej sztuki. Nawiązując do filozofii Johna Deweya, podkreśla życiową doniosłość postawy progresywnej oraz poczucia wewnętrznej potrzeby wolności, które umożliwiają przyjęcie i realizowanie w życiu własnej hierarchii wartości. Autorka zwraca też uwagę na kryzys percepcji i wrażliwości spowodowany przez współczesny świat, który coraz częściej niszczy naturalne wartości widzenia i odczuwania.

Bartosz Gałązka w artykule *Edukacja filozoficzna jako edukacja artystyczna* przypomina, że filozofia była najpierw pewnego rodzaju umiejętnością, dopiero później stała się przede wszystkim kontemplacją i teorią. Autor porównuje filozofię do sztuki, którą pojmuje jako etyczno-estetyczną dziedzinę wiedzy i umiejętności. Podkreśla, że do takiego etyczno-estetycznego filozofowania powinien przygotowywać „filozoficzny trening w szkole”, gdyż tylko ten, w odróżnieniu od innych przedmiotów szkolnego nauczania, zawsze uwzględnia moment twórczości. Autor nie ma wątpliwości, że jedynie realizowanie edukacji filozoficznej wedle zasad edukacji artystycznej może zabezpieczyć myślenie filozoficzne przed epigonizmem.

Sławomir Krzyśka przybliży ofertę edukacyjną w zakresie edukacji artystycznej szkół i placówek oświaty pozaszkolnej. Przytacza wiele adresów stron internetowych wyższych uczelni w Polsce oferujących studia w zakresie edukacji artystycznej oraz instytucji, które oferują zajęcia pozaszkolne edukacji artystycznej. Na ich przykładzie chce oprzeć konkluzję dotyczącą kształcenia na tym kierunku, które niewątpliwie powinno przygotować m.in. do własnej działalności artystycznej i pracy edukacyjnej na wszystkich poziomach kształcenia. Zastanawia się przy tym, czy zdobycie wiedzy teoretycznej i nabycie

odpowiednich umiejętności praktycznych wystarcza, aby prowadzić własną działalność artystyczną i/lub kształcić w tym kierunku młode pokolenie.

Danuta Michałowska w artykule *Edukacja artystyczna – od wrażliwości estetycznej do wrażliwości intelektualnej* poszukuje odpowiedzi na następujące pytania: Jaki jest sens edukacji artystycznej człowieka XXI wieku? Czy warto kształcić ludzi w zakresie sztuk muzycznych, plastycznych, literackich czy teatralnych? Czy umiłowanie piękna, podobnie jak mądrości, jest wartością pożądaną i poszukiwaną we współczesnych kulturach? Czy młody człowiek, doświadczając kontaktu ze sztuką, jest świadomy wielu procesów zachodzących w sferze sensorycznej, emocjonalnej i poznawczej? Co cennego i pożytecznego może być w podejmowaniu samodzielnych działań twórczych muzycznych bądź plastycznych, teatralnych bądź literackich?. Ponadto podejmuje próbę zastanowienia się nad kształtem i znaczeniem edukacji artystycznej w szkole oraz przyjrzenia się procesowi podążania od wrażeń zmysłowych do wrażliwości nie tylko estetycznej, ale i intelektualnej, opisując propozycję zajęć dramatycznych, które integrują różne obszary edukacji artystycznej. Podkreśla, że w dramacie często wykorzystuje się tekst literacki, scenariusz sztuki teatralnej, wiersze, utwory muzyczne, obrazy sławnych malarzy i rzeźby.

Małgorzata Dyrlica w opracowaniu *Od dzieła muzycznego ku prądrodłom bytu* we wstępie zwraca uwagę na pewien paradoks, który jest charakterystyczny dla współczesnego myślenia o sztuce. Z jednej strony bowiem, traktując sztukę jako jeden z istotnych rodzajów poznania, z drugiej – kwestionując możliwość ustalenia wspólnego języka dla uczestników komunikacji poprzez sztukę pozbawia się jej możliwości sensownego komunikowania stanów rzeczy. Autorka poświęca wiele miejsca niezwykle interesującym rozważaniom o sensie oraz idei tworzenia dzieła. Podkreśla, że sensu dzieła muzycznego trzeba poszukiwać w nim samym, ponieważ każde dzieło stanowi wystarczające usprawiedliwienie swojego istnienia.

Mirosława Moszkowicz w wypowiedzi *Badania nad obrazami i kulturą wizualną jako kontekst edukacji* wskazuje na dynamiczny rozwój sfery wizualnej. Podkreśla, że rozwój ten jest ważnym aspektem zmian kulturowych, które związane są z rozwojem nowych technologii i globalizacją. Oznacza to także coraz większą doniosłość uczenia się społecznych interakcji poprzez uczestnictwo w kulturze nasyconej obrazami. Autorka zwraca również uwagę na to, że problematyka współczesnych zjawisk wizualnych jest niezwykle złożona i dlatego nie można jej rozpatrywać w tradycyjnych pojęciach historii sztuki, teorii sztuki, psychologii percepcji, estetyki czy filmoznawstwa.

Anna Steliga w artykule „*Filozofia życia*” według studentek edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych wydobycie z plastycznych wypowiedzi studentek edukacji artystycznej, zamieszczonych w tekście, ich wizje życia. Autorka dotyka możliwie wielu jego wymiarów. Wykazuje, że kiedy w swo-

bodnej ekspresji wizualizujemy nasz świat, tak naprawdę próbujemy zdefiniować własne marzenia i kompleksy.

Justyna Ryczek w artykule *Jak wyjaśnić sztukę współczesną? Propozycja estetyki relacyjnej* zauważa, że pytania o sztukę współczesną dotyczą wielu różnorodnych problemów. Nie ma zarazem wątpliwości, że „pytanie o istotę sztuki jest nieaktualne, ponieważ o wiele ważniejszy jest kontekst odbioru”. Autorka wyodrębnia i dokładnie charakteryzuje pięć typów działań artystycznych, które spełniają postulaty estetyki relacyjnej: „znajomości i spotkania”; „towarzystwo i kontakty”; „współpraca i kontrakty”; „relacje profesjonalne – klienci”; „jak zająć (okupować) galerię”.

Piotr Koprowski w artykule *Sztuka a przestrzeń etyczna człowieka. Kilka myśli Janusza Stanisława Pasierba* analizuje poglądy Janusza St. Pasierba (1929-1993) – wybitnego historyka sztuki i poety, myśliciela, a zarazem rzymskokatolickiego duchownego. Ks. Pasierb zdecydowanie podkreślał, że twórczość artystyczna jest niezwykle ważna dla egzystencji człowieka. Uważał tak zarówno jako historyk, jak i kapłan: „U podstaw koncepcji sztuki Janusza Pasierba leży specyficzne spojrzenie na człowieka. Istotą człowieczeństwa myśliciel dostrzegał w sferze duchowej, zakotwiczonej w Bogu. Fakt ów determinuje – w jego przekonaniu – sens tworzenia i status artysty”.

Elżbieta M. Kur w artykule *Olimpiada Artystyczna – sekcja plastyczna i jej rola w kształtowaniu wrażliwości humanistycznej (sztuka, filozofia, język)* przybliża główne idee oraz historię Olimpiady Artystycznej. Podkreśla, że olimpiada może korygować wady i niedostatki coraz bardziej powierzchownej, ukierunkowanej ku hedonistycznemu pądocentryzmowi edukacji. Uczestniczenie w olimpiadzie zachęca bowiem do bezinteresownego kontaktu ze sztuką oraz skłania do lektury tekstów jej dotyczących i – czego nie wolno lekceważyć – uczy starannego budowania wypowiedzi o sztuce.

Natalia Mrozkowiak-Nastrożna pisze o artystycznym i egzystencjalnym charakterze autokreacji w perspektywie filozofii Wolfganga Welscha oraz teorii (praktyki?) sztuki Josepha Beuysa. Zastanawia się nad problemami tożsamości człowieka późnej nowoczesności. Podkreśla, że od pewnego czasu filozofia krytycznie traktuje pojęcie podmiotu jako narzędzie, które mogłoby ewentualnie opisywać status i egzystencjalną kondycję współczesnego człowieka.

Agata Fierek-Dziurla w artykule *„Filozofia dla dzieci” – program edukacji demokratycznej według Matthew Lipmana* przybliża kwestię edukacji filozofii kierowanej do najmłodszych. Autorka zwraca szczególną uwagę na program „Filozofia dla dzieci” Matthew Lipmana, który postuluje, aby już najmłodsze dzieci były nauczane samodzielnego i krytycznego myślenia.

Tę książkę warto i trzeba przeczytać. Tworzą ją teksty, których autorzy wiedzą, że zarówno edukacja artystyczna, jak i filozofia nie należą dziś raczej do dominujących dziedzin kultury współczesnej. Społeczeństwo konsumpcyjne

---

rządzi się swoimi prawami i marzeniami. Człowiek w ich nowym świetle nadal jednak szuka sensu swego epizodycznego życia. Nie ma wątpliwości, że nie znajdzie go poza rozumem filozofii, który uczy o świecie mądrze myśleć oraz bez wsparcia oczu i uszu sztuki, które uczą świat pięknie widzieć i słyszeć.

Zmysł dotyku chcielibyśmy uczynić bohaterem kolejnego spotkania.



ROMAN KUBICKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Nauk Społecznych, Instytut Filozofii

## **Niežnośna skromność myślenia, czyli o wyobraźni w świecie filozofii wolnym od edukacyjnej nadziei na wieczność<sup>1</sup>**

### **Wstęp**

Wspólną matką sztuki i filozofii jest nie wyobraźnia, lecz jej pragnienie. Pragnienie wyobraźni jest bowiem bardziej rzeczywiste od samej wyobraźni. O ojców filozofii i sztuki nie pytamy. Bywa, że jest ich wielu; bywa przecież i tak, że trzeba istnienie filozofii i sztuki wyjaśniać cudem kolejnej społecznej partenogenezy.

Mogłoby się wydawać, że jedynym problemem wyobraźni jest brak wyobraźni. Niestety, wyobraźnia ma także drugi problem, którym jest nadmiar wyobraźni. Przypomnę: pustynią jest zarówno Sahara, na której nie można spotkać człowieka, jak i miasto, w którym wszędzie są ludzie i dlatego nigdzie nie można spotkać człowieka. Podobnie jest z wyobraźnią. Wyobraźni nie ma nie tylko wtedy, gdy jej nie ma; nie ma jej także wówczas, gdy jest jej zbyt wiele. Podejrzewam, że nadmiar wyobraźni nie jest jej ostatnim problemem. Trzecim problemem wyobraźni jest bowiem sama wyobraźnia. Aby to wyjaśnić, przypomnę moje ulubione powiedzenie Bernarda Shawa: „Tylko człowiek chory wie, że ma kości”. Ludzie zdrowi, rzecz jasna, też mają kości, ale są w tej szczęśliwej sytuacji, że nie muszą o tym pamiętać. Czy z wyobraźnią jest podobnie? Czy tylko wtedy uświadamiamy sobie, że wyobraźnię mamy, kiedy

---

<sup>1</sup> W artykule tym rozwijam przemyślenia zawarte zarówno w tekście *Niežnośna skromność sztuki*, który ukazał się w katalogu: J. Imielska (red.), *Wydział Edukacji Artystycznej ASP w Poznaniu 2010*, Akademia Sztuk Pięknych w Poznaniu, Poznań 2010, jak i w artykule *Edukacja a równość. O pewnej antynomii ponowoczesnej demokracji*, w: T. Szkołut (red.), *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*, UMCS, Lublin 1995.

niedomaga, kiedy coś z nią nie gra, kiedy nie jest taka, jaka być powinna? Postawmy jednak wreszcie pytanie dla nas fundamentalne: O czym właściwie mówimy, kiedy mówimy o wyobraźni?

*Słownik Języka Polskiego* informuje, że wyobraźnia jest to „zdolność tworzenia w myślach rozmaitych obrazów, historii itp.” Być może wyobraźnia jest tą zdolnością, która dziś dzieli ludzi w sposób najbardziej skuteczny, rozstrzygający i przekonujący. Na naszych oczach wyobraźnia staje się dobrem coraz bardziej elitarnym. Tylko niektórzy muszą ją mieć i chcą ją mieć. Zdecydowana większość ogranicza się do konsumowania efektów pracy wyobraźni, którą wykonuje zdecydowana mniejszość. Wyobraźnia atakuje nas dzisiaj ze wszystkich stron. Trzeba mieć wielkie szczęście, by w ciągu dnia nie potknąć się gdzieś o produkt czyjejś wyobraźni. A czyż nie jest tak, że im częściej dajemy się uwieść przez liczne oferty cudzych wyobraźni, tym rzadziej szukamy wytchnienia w możliwościach własnej wyobraźni? Każdy z tysięcy kanałów telewizyjnych jest studnią, z której nieustannie wypływa strumień obrazów – mniej lub bardziej efemerycznych, poważnych i niepoważnych, pięknych i niepięknych.

Jest wszystko, a gdzie jest wszystko, tam nie ma prawa być nic. Podejrzewam, że modne współcześnie, a stworzone jakieś dwieście lat temu przez cywilizację miasta pragnienie ciszy i spokoju, przed którym ostrzegał Pascal, jest zakamuflowaną próbą ontologicznej nobilitacji nicości. Nicość nie przeraża, ale jest traktowana jako antidotum na nadmiar, który zapowiadany jest przez każde chyba wyobrażenie wieczności. Chrześcijaństwo nasycone jest lękiem, którego źródłem jest wyobrażenie nicości, zwanej niekiedy pustką lub próżnią. Tymczasem to właśnie wyobrażenie próżni pozwoliło Newtonowi na skonstruowanie teorii fizycznej, która – przepraszam za banał – odmieniła losy świata. Być może nicość jest nieludzka. Cóż z tego, jeśli to ona umożliwia człowiekowi budowanie bardziej ludzkiego świata.

Gdy poznajemy rzeczy pod postacią wieczności, takimi właśnie rzeczami zaludniamy świat, w którym żyjemy. „Takim się stajesz, z kim przestajesz” – poucza porzekadło niewątpliwie platońskiej proveniencji. Jeśli otaczasz się chwilowymi rzeczami i sprawami, to one i tylko one są budulcem, z którego lepisz swoje chwilowe życie; jeśli pragniesz dla siebie wieczności, musisz umieć odnaleźć się w towarzystwie jakościowo innych rzeczy i spraw. Owocem platońskiej wyobraźni są idee, które bytują poza naszym światem i wyznaczają poprzeczkę doskonałości, której zarówno nasz świat, jak i nasze życie nigdy nie potrafią sprostać. „Dla tego, kto wierzy w wieczne życie na niebie, życie doczesne traci swą wartość. A raczej już swą wartość straciło: wiara w życie na niebie jest właśnie wiarą w znikomość i bezwartościowość życia doczesnego” – zapewniał nie bez złośliwości w pierwszej połowie XIX wieku Ludwig Feuerbach<sup>2</sup>. Nauki Feuerbacha i dziś budzą emocje. Oponenti podkreślają,

<sup>2</sup> L. Feuerbach, *O istocie chrześcijaństwa*, tłum. A. Landman, PWN, Warszawa 1959, s. 272.

że nie można życiu wiecznemu przeciwstawiać życia doczesnego, ponieważ to od moralnej jakości tego ostatniego w znacznej mierze zależy kwalifikacja wieńczącej je wieczności. Wieczność nie odbiera doniosłości doczesnemu życiu, lecz pozwala je właśnie jako doniosłe traktować. Sympatycy Feuerbacha ze zrozumieniem kiwają głowami. Wiedzą, że w naszym świecie nie sposób tak się przed czymś ukłonić, by zarazem na coś innego się nie wypiąć. Albo – jak to czynili niegdyś i nadal czynią wszelcy pustelnicy – ukłony bijemy wieczności, albo – jak to czynili niegdyś i nadal czynią wszelcy sybaryci i hedoniści – smakujemy uroki doczesnego życia. Świadomość, że owoc, który mamy w ustach, jest ostatnim spożywanym przez nas w życiu, nie wzmacnia jego smaku, a raczej go nam zabiera. Ale czy rzeczywiście powaga innego świata, który użycza gościny naszemu życiu wiecznemu, jedynie coś nam odbiera, nic nie dając w zamian? Raz jeszcze oddajmy głos Ludwigowi Feuerbachowi:

Dla chrześcijanina nieśmiertelność rozumu, ducha była za bardzo „abstrakcyjna”; na sercu leżała mu tylko osobista, uczuciowa nieśmiertelność, rękojmią zaś tejże było tylko zmartwychwstanie cielesne. Zmartwychwstanie ciała jest największym tryumfem chrześcijaństwa nad wzniosłą, ale w każdym razie abstrakcyjną duchowością i obiektywnością starożytnych. Dlatego też poganom zmartwychwstanie zupełnie nie mogło pomieścić się w głowie<sup>3</sup>.

Na starotestamentowe pytanie Hioba: „Człowiek zrodzony z niewiasty ma krótkie i bolesne życie, wyrasta i więdnie jak kwiat, przemija jak cień chwilowy; Ale czy zmarły ożyje?”<sup>4</sup> zdecydowanie odpowiada nowotestamentowy św. Paweł: „Czego ani oko nie widziało, ani ucho nie słyszało, ani serce człowieka nie zdołało pojąć, jak wielkie rzeczy przygotował Bóg tym, którzy Go miłują”<sup>5</sup>. Tak wielkie Bóg przygotował rzeczy dla tych, którzy Go miłują, że nawet ci, którzy Go miłują, nie potrafią ich ogarnąć ani sercem, ani rozumem, ani wyobraźnią. Wiara okazuje się większa nie tylko od wiedzy, lecz także od wyobraźni.

Choć na tym świecie ludzie nadal różnią się jakościowo między sobą, wszyscy spotykają się w idei życia wiecznego. W egzystencjalnej perspektywie tej idei każdy ma takie samo czynne i bierne „prawo wyborcze”: może próbować wybierać dla siebie takie życie lub może być do takiego życia wybranym. Świat wieczny demokratyzuje się o wiele wcześniej i radykalniej aniżeli świat doczesny. „Człowiek winien wierzyć w nieśmiertelność – zapewnia Goethe. Ma do tego prawo. Jest to zgodne z jego naturą. [...] Przekonanie o naszym wiecznym trwaniu wywodzi się z pojęcia działania. Bo kiedy aż do śmierci bez wytchnienia działałam, to natura jest wobec mnie zobowiązana, by przeznaczyć mi inną formę trwania, gdy moja obecna forma nie może już dalej na-

<sup>3</sup> Ibidem, s. 234.

<sup>4</sup> Księga Hioba 14, 1-2, 14.

<sup>5</sup> Św. Pawła 1 List do Koryntian 2, 9.

dążyć za duchem”<sup>6</sup>. Genialny Goethe nie miał wątpliwości, że człowiek zasługuje na życie wieczne. Dziś coraz częstsze jest chyba przekonanie, że jest to bardzo niebezpieczny dla każdego z nas brak wątpliwości. Zwłaszcza – a być może nawet przede wszystkim – nadziei na wieczność trzeba mieć odwagę nieustannie patrzeć na ręce.

## 1. Nieznośna nieskromność sztuki

W mitycznym świecie Achiwów wieści o niepowtarzalnym pięknie syreniego śpiewu były od zawsze powszechnie znane i dlatego także Odyseusz kiedyś zapragnął go usłyszeć. Wiedział, że nie jest to dobre pragnienie, ponieważ nie można go zaspokoić w bezpieczny sposób. Jak dotąd nie narodził się bowiem śmiałek, który uszedłby z życiem ze spotkania z syrenim śpiewem. Ludzie dzielą się na tych, którzy Syren nie słyszeli i słyszeć nie chcą, i dlatego żyją oraz na tych, którzy kiedyś nieopatrnie rozpoznali w sobie mocne pragnienie estetycznego przeżycia ich śpiewu i tylko dlatego nie żyją. Tym razem będzie inaczej. Odyseusz informuje swych druhów o niebezpieczeństwie:

Najpierw radzi bogini na śpiewy zwodzące/ Głuchym być owych Syren [...] / Mnie jednemu li wolno słuch mieć dla ich śpiewu, / Lecz trzeba mię przywiązać k’masztowemu drzewu/ I spętać powrozami za nogi i ręce, / Bym nie drgnął; lecz jeżeli owe więzy skręcę/ Lub zawołam: Puszczajcie! – odmówcie posłuchu/ I mocniejszymi pęty skrępujcie co duchu<sup>7</sup>.

I tak też się stało. Kiedy statek podpływa do wyspy, Odyseusz osaczony przez piękno syreniego śpiewu miota się i próbuje się wyzwolić. Gestami rozpaczycy chce zmusić swych towarzyszy, aby go rozwiązali. Ci jednak wiążą go jeszcze mocniej:

Wtem Euryloch, Perimed do mnie się przybliżą/ I przywiążą do masztu silniej powrozami<sup>8</sup>.

Sami mają uszy zatkane woskiem, który skutecznie strzeże ich przed śmiertelnym jadem syreniego śpiewu. Nikt nie zginął w czasie tej przygody. Mogłoby się więc wydawać, że dla wszystkich zakończyła się ona sukcesem. Odyseusz staje się dzięki niej bogatszy o doświadczenie piękna, któremu potrafił sprostać. Jego towarzyszy uszlachetnia zaś po raz kolejny przekonanie, że prawdziwa, czyli chytra, mądrość potrafi wyjść z labiryntu wszelkich opresji – nie wiedzą natomiast, niestety, że w czasie przygody z Syrenami dopadł ich

<sup>6</sup> Cyt. za: M. Scheler, *Cierpienie, śmierć. Dalsze życie*, tłum. A. Węgrzecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 130.

<sup>7</sup> Homer, *Odyseja*, tłum. L. Siemieński, wybór opracował i objaśnieniami opatrzył J. Łanowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Biblioteka Narodowa, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975, s. 225.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 226.

bardzo niebezpieczny wirus wiary w samych siebie. Dotąd ich życie było wypełnione bezgranicznym zaufaniem do Odyseusza. Odyseusz wydawał rozkazy, a oni je wykonywali. Ponieważ były to proste rozkazy, ich prosty rozum czuł się w ich świecie bezpiecznie i dobrze. Kiedy Odyseusz mówił: wiosłować, oni wiosłowali; gdy Odyseusz wiosłować zakazywał, oni wiosłować przestawali. Towarzysze Odyseusza wiedzieli, że jeśli chcą dopłynąć do Itaki, muszą mu być bezgranicznie posłuszni. Tym razem rozkaz Odyseusza brzmi tajemniczo i nie do końca zrozumiale: „Rozkazuję wam nie słuchać moich rozkazów”. Choć Odyseusz przeczuwa, że spotkanie z pięknym syreniego śpiewu może dokonać spustoszenia w jego rozumie, nie rezygnuje z niego, lecz jedynie poprzedza je wydaniem wspomnianego, raczej bardzo dziwnego rozkazu. Czas, który Odyseusz wypełnia doświadczeniem i przeżywaniem piękna, dla jego towarzyszy oznacza konieczność wzięcia po raz pierwszy odpowiedzialności na samych siebie nie tylko za własne życie, lecz także za życie Odyseusza. Kiedy ich przywódca znajduje się pod wpływem piękna, oni po raz pierwszy muszą umieć udawać ludzi mądrzejszych od niego. Potrafili zagrać takich ludzi – tylko dlatego cała ta historia kończy się pomyślnie. Granica pomiędzy byciem człowiekiem od kogoś mądrzejszym a przekonującym udawaniem (graniem) człowieka od kogoś mądrzejszego nie zawsze jest jasna i wyraźna. Niezbyt intelektualnie wyrafinowani towarzysze Odyseusza byli raczej nieświadomi jej istnienia. Nie do końca rozumieli, że w scenie starannie i przenikliwie wyreżyserowanej przez Odyseusza grali jedynie rolę ludzi mądrzejszych od niego. I dlatego nawet wtedy, gdy scena należała już do przeszłości, zachowywali się tak, jak gdyby nadal wiedzieli lepiej od Odyseusza, co jest dla nich wszystkich naprawdę dobre. To dobre samopoczucie już nigdy ich nie opuści. Kiedy przepływają obok kolejnej wyspy, chcą na niej kilka dni odpocząć. Odyseusz się nie zgadza. Tłumaczy, że Itaka jest już blisko i dlatego nie ma sensu prowokować losu<sup>9</sup>. Tym razem słowa Odyseusza po raz pierwszy nie znajdują wśród jego towarzyszy posłuchu:

Lecz Euryloch gniewnymi napadł na mnie słowy: – Okrutny! Puszysz siłą: ciebie z nóg nie zwali/ Trud żaden, członki twoje ukute ze stali./ Przeto drużynie, zbitej pracą i niewczasem,/ Nie dasz wysiąść, pokrzepić się snem i popasem/ Tam, na ziemi oblanej wodą, i w uporze/ Każesz ominąć wyspę [...] <sup>10</sup>.

I to Eurylocha, a nie Odyseusza poparła cała załoga.

Akcja – nie bez interwencji bogów – nabiera tempa. Z powodu złej pogody pobyt na wyspie przedłuża się o kilka dni. Kończą się zapasy i wszyscy zaczynają coraz bardziej nerwowo poszukiwać żywności. Euryloch, wykorzystując

<sup>9</sup> „Przyjaciele!/ Uważajcie, co powiem, wróżby wam udzielię,/ Którą duch Tejesjasza dał mi, (...)/ Żeby z dala omijać dla nas niebezpieczny/ Ostrów, gdzie stada swoje trzyma bóg słoneczny”. Ibidem, s. 229.

<sup>10</sup> Ibidem.

nieobecność Odysusza, którego zmorzył głęboki sen, zaczyna myśleć samodzielnie: dość szybko przekonuje swych zgłodniałych towarzyszy do zabicia kilku byków ze stada Heliosa. W granicach swego wolnego i samodzielnego myślenia ma nadzieję, że świątynia, którą śmiałkowie postawią w Itace na cześć boga, złagodzi jego ewentualny gniew. Kiedy Odysusz budzi się i заста- je uczujących towarzyszy, truchleje ze strachu i zanosi do nieba skargę:

Ojcie Zeusie! Wy, bogi! Zguby mej wam trzeba,/ Że mnie snem zmorzyliście, aby ci niegodni,/ Nie widząc mię, bezecnej dokonali zbrodni<sup>11</sup>.

Strach Odysusza jest zasadny. Heliosowi, podobnie jak innym bogom, obca jest logika faktów dokonanych z upodobaniem stosowana przez ludzi. Nie ma litości dla tych, którzy podnieśli rękę na świętą własność bogów. Kiedy okręt wypływa na otwarte morze, piorun Zeusa dokonuje dzieła zniszczenia. Euryloch oraz towarzysze, którzy ulegli jego argumentacji, płacą śmiercią za swe przedwczesne wyjście z niepełnoletności, za decyzję i odwagę posługiwa- nia się własnym rozumem bez obcego kierownictwa. Sapere aude! Zaiste, oni mieli odwagę posługiwać się swym własnym rozumem, wejść na trudną dro- gę wolności<sup>12</sup>. Dlatego musieli zginąć. Gdyby nie było Odysuszowego prag- nienia piękna, nie byłoby i tego nieszczęsnego rozkazu: „Rozkazuję wam nie służyć moich rozkazów”, którego ironii nie potrafili sprostać i rozpoznać.

## 2. Nieznośna skromność sztuki

W *Księdze Mądrości* czytamy:

Oto jakiś cieśla wyciął odpowiednie drzewo, całą korę zdjął z niego umiejętnie i obrobiwszy ładnie sporządził sprzęt przydatny do codziennego użytku. A odpad- ków z tej obróbki użył do przygotowania pokarmu i nasycił się. Wziął spośród nich odpadek na nic już niezdatny, kłoc kręty, poprzerał sękami, rzeźbił, bawiąc się pracą dla odpoczynku, i przekształcał, próbując swoich umiejętności. Odtworzył w nim obraz człowieka lub uczynił coś podobnego do jakiegoś marnego zwierzę- cia. Pociągnął minią, czerwienią jego powierzchnię zabarwił i zamalował na nim wszelką szkę<sup>13</sup>.

Dzieło sztuki pojawia się na końcu ludzkiej historii drzewa. Obraz, którego wciąż jeszcze nie ma, musi być bardzo cierpliwy. Więcej w nim pokory, która wypływa z wszelkiej niepewności, aniżeli radości, której źródłem potrafi być istnienie. Obraz, który – powtórzę nieco inaczej – wciąż należy do nicości,

<sup>11</sup> Ibidem, s. 232.

<sup>12</sup> Zob. I. Kant, *Co to jest oświecenie?*, przeł. A. Landman, w: Z. Kuderowicz, *Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2000, s. 194.

<sup>13</sup> Mdr 13, 11-14. Wszystkie cytaty z Biblii za: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*, wyd. III popr., Wydawnictwo Pallottinum, Poznań – Warszawa 1980.

musi bowiem umieć czekać, długo czekać. Najpierw człowiek zrobi z drzewa sprzęt wielokrotnego użytku w codziennym życiu – może drewniany stół, na którym można postawić drewnianą misę, może drewniany stołek, na którym można usiąść, by podziwiać kolejny zachód słońca, może drewnianą komodę lub skrzynię, w której można przechowywać wszelkie skarby tego świata, może wreszcie drewniane łóżko, na którym można uczyć się trudnego i pięknego zarazem języka miłości? Ponieważ nie wiemy, jak wielkie drzewo wyciął cieśla, nie wiemy także, ile różnych przedmiotów mógł z niego zrobić. Wciąż nienarodzony i niepoczęty obraz czeka. Choć drewniana szafa już stoi, czas obrazu wciąż nie nadchodzi. Zgłodniały cieśla musi przecież się najęść, by odzyskać siłę pochłoniętą przez żarłoczny czas robienia stołu, skrzyni lub łóżka. Niepokorny czas poczęcia obrazu nadejdzie, gdy na placu boju pozostanie odpadek najgorszy, „na nic już niezdatny”. Czas sztuki pojawi się, gdy z tym, co zostało z drzewa po licznych jego eksploatacjach, nie można już nic zrobić.

Narzuca się analogia pomiędzy czasem i miejscem tworzenia dzieła sztuki a czasem i miejscem cielesnego spełniania się miłości. Także akt poczęcia nowego życia dokonuje się w nocy. Pożądanie musi czekać – legalnie może sobą wypełniać jedynie czas najbardziej bezużyteczny, w którym nic już nie można (było) robić – ani orać, ani siać, ani zbierać, ani jeść, ani pić, ani pisać, ani czytać, ani gotować, ani szyć, ani słuchać, ani mówić, ani rządzić. Mówiąc zaś bardziej precyzyjnie, aczkolwiek w języku polskim, niestety, niegramatycznie: w martwym czasie każdej ciemności, a zatem i nocy, można wyłącznie spać, to znaczy: „robić właśnie tylko i jedynie nic”. Kto śpi, jest, ale zarazem jakby go nie było. Kto śpi, jest o tyle, o ile się obudzi. Choć sen przywraca siły, ikonicznie bardziej podobny jest do śmierci aniżeli do życia. Sen jest obrazem naszej małej ludzkiej nicości. Człowiek przeciwstawia jej miłość, którą kiedyś Kierkegaard nazwał małą wiecznością. Jedynie miłość i sztuka mają odwagę obcować z nicością, pieścić ją i zmuszać do tworzenia kolejnego życia.

Pojęcie czegoś, co jest na nic już niezdatne, zastanawia. Budzi niepokój i mroczne skojarzenia z niebytem lub nicością. Coś, co jest „na nic niezdatne”, co zatem nie jest zdatne (przydatne) do czegokolwiek, jest niezdatne totalnie oraz, w jakimś pokrętnym sensie, absolutnie i doskonale. Chciałoby się powiedzieć, że nazwą losu czegoś, co jest „na nic niezdatne”, jest samotność nicości dryfującej po oceanie bytu, gdyby nie to, że taka porzucona przez los nicość może – na co zwraca uwagę m.in. Nietzsche – niby przysłowiowy (zawsze martwy) strach na (zawsze żywe) wróble – chronić bogactwa skończonego życia przed żarłocznością metafizycznej powagi nieskończonego bytu. Czyż jest jednak „na nic niezdatne” coś, co czemuś lub komuś potrafi pogrozić? Filozofie i filozofów można szufladkować na wiele sposobów. Jedni opowiadają się za bytem, inni próbują godność życia znaleźć w samym życiu. Kto chce powierzyć sens życia życiu, musi umieć nauczyć je obcować z nicością, także

z konieczną nicością samego życia. Przynajmniej od Nietzschego wiemy już, że śmiertelnym zagrożeniem dla dominacji wszelkiego bytu jest zgoda kruchości życia na własną nicość. Warto o tym pamiętać, kiedy czyta się historię cieśli, który znalazł drzewo i wykorzystawszy je na wiele sposobów, doprowadził je do postaci, w której stało się ono na nic już niezdatne. Zapytajmy: Czy możliwa jest absolutna, totalna i doskonała niezdatność? Jeśli prawdą jest, że niebytu nie ma, musimy także uznać, że niemożliwa jest absolutna i totalna niezdatność. Jeśli kawałek drewna istnieje, a zarazem nie jest Bogiem, ma przecież ontologiczny obowiązek posiadania oprócz miliona cech negatywnych choćby kilku cech pozytywnych, które dają jego istnieniu satysfakcjonujące świadectwo. Przypomnę, że tak zwani teolodzy negatywni wykazali przekonująco, że jedynie o Bogu nie można powiedzieć nic pozytywnego, gdyż przypisywanie Mu jakichkolwiek cech pozytywnych wtfacza go w górze zawsze małych, bo ziemskich, pojęć i dyspozycji. Kawałka drewna, choćby nawet najbardziej niewyobrażalnie bezużytecznego, tego rodzaju zakaz nie obowiązuje – jeśli tylko mamy taką ochotę, możemy o nim powiedzieć coś pozytywnego. Z wszelkim istnieniem – więc także z istnieniem odpadka niezdatnego już na nic – jest zatem zawsze poślubiona jakaś zdatność i wszelkie plotki o rozkładzie tego związku należy uznać za przedwczesne. Cieśla mógł przecież – zgodnie z zasadą: ciepła nigdy dosyć – „odpadek na nic już niezdatny” starannie spalić lub po prostu wyrzucić. Z jednej strony nicość fizyczna, której źródłem jest śmierć, z drugiej – nicość społeczna, której źródłem jest gest wykluczenia. Spalone drewno nie jest już drewnem; gdy kawałek drewna wyrzucamy na wysypisko śmieci, mamy nadzieję, że przestaje on być częścią świata naszego życia. Ale – pamiętamy – jak długo świętujemy moc daru istnienia, tak długo można coś zrobić. Nie inaczej jest i tym razem. Nawet to, co jest martwe z meblarskiego oraz kucharskiego punktu widzenia, może nadal żyć w granicach sztuki. Odpadek, skazany na śmierć przez świat spraw i potrzeb codziennych, zmartwychpowstaje zawłaszczony artystycznie przez dzieło sztuki; użycza mu swej cielesności, która do niedawna jeszcze przerażająco nikczemna, dzięki artystycznym zabiegom cieśli została pozbawiona jakiegokolwiek skazy. Duch sztuki, cokolwiek nim jest, jako jedyny ma odwagę obcować z tym, co wykluczone – niepotrzebne i martwe.

Proces zmartwychwstania „odpadku na nic już niezdatnego” jest złożony: ciężki czas pracy spotyka się w nim z beztroskim czasem zabawy i odpoczynku. Cieśla, próbując swoich nowych umiejętności, bawi się pracą dla odpoczynku. Okazuje się, że kto odtwarza obraz człowieka lub czyni coś podobnego do jakiegoś marnego zwierzęcia, pracuje i zarazem nie pracuje, trzusi się, a równocześnie bawi się i odpoczywa. Kiedy efekt takiej dziwnej pracy był już gotowy, cieśla:

Przygotował mu pomieszczenie stosowne: na ścianie umieścił, przytwierdzając gwoździem. Zatrzaszczył się więc o niego, żeby czasem nie spadł, wiedząc, że sobie sam pomóc nie zdoła, bo jest tylko obrazem i potrzebuje pomocy<sup>14</sup>.

W świecie cieśli nieprzypadkowo to właśnie obraz jest bezradny. Nie potrzebuje pomocy „sprzęt przydatny do codziennego użytku” – nie wypatrują więc życzliwego wsparcia stoły, ławy, komody i łoża. Pomocy wymaga tylko i wyłącznie namalowany przez cieślę obraz. Autor słusznie zwraca uwagę na życiodajną dla obrazu czynność jego zawieszenia. Obraz żyje bowiem jedynie wtedy, kiedy ma szansę być obrazem oglądanym, przeżywanym, podziwianym, krytykowanym, kontemplowanym, wspomnianym, porównywanym i komentowanym, a także sprzedawanym i kupowanym – gdy trzeba go czyścić, przemywać i wycierać, a bywa nawet, że i reanimować, operować, konserwować i wzmacniać.

Słabość obrazu nie jest jednoznaczna. W świecie sztuki spokrewnionej z religią lub z magią wierną towarzyszką kruchości obrazu bywa często wiara w jego moc:

Ale gdy się modli w sprawie swych zaślubin i dzieci – nie wstydzi się mówić do bezdusznego. I bezsilnego prosi o zdrowie, do martwego modli się o życie. Najbardziej bezradnego błaga o pomoc, a o drogę szczęśliwą – niezdolnego postużyć się nogą. O zarobek, o pracę, o rękę szczęśliwą, o siłę prosi tego, czyje ręce są jak najbardziej bezsilne<sup>15</sup>.

W Księdze Ezechiela spotykamy opis działania uwodzicielskiej mocy obrazów. Czytamy, że jedna z jej złych bohaterek, Oholiba

W swoich czynach nierządnych poszła nawet jeszcze dalej: bo gdy ujrzała na ścianie wymalowanych mężów, malowane czerwoną farbą obrazy Chaldejczyków, opasanych wokół bioder swych pasami, z obszernymi zawojami na głowach, a wszyscy oni z wyglądu przypominali bohaterów, podobni do Babilończyków, pochodzących z ziemi chaldejskiej, zapałała ku nim żądzą tylko dzięki obrazowi, jaki widziały jej oczy. Wyprawiła więc posłów do nich, do ziemi chaldejskiej. A Babilończycy przybyli do niej, by dzielić z nią łożo i zbzczyć ją swoimi czynami nierządnych. A gdy ją splamili, dusza jej odwróciła się od nich<sup>16</sup>.

Oholibę zwiodło bezużyteczne dzieło malarzy – wizerunek, poplamiony różnymi barwami<sup>17</sup>; pożądała bezdusznych postaci z martwego obrazu<sup>18</sup>. Pragmatyka Oholiby, choć grzeszne, nie była jednak pusta. Babilończycy obecni na obrazach, obecni byli także w Babilonii. Mogli więc nawiedzić Oholibę udzielając w ten sposób niewątpliwego istnienia temu, co złe i wszeteczne. Dzisiejsza

<sup>14</sup> Mdr 13, 15-16.

<sup>15</sup> Mdr 13, 17-19.

<sup>16</sup> Ez 23, 14-17.

<sup>17</sup> Por. Mdr 15, 4.

<sup>18</sup> Por. Mdr 15, 5.

sytuacja nie mieści się w gorsecie tak klarownych diagnoz i konkluzji. Obrazy są nie tylko źródłem pragnienia, lecz mają także odwagę zapowiadać kres jego zaspokojenia. Oholiba miała ambicję wyjść poza obraz, zanurzyć się w rzece życia, które jest od wszelkich obrazów bardziej rzeczywiste. Nie wiemy, czy gdy jej dusza odwróciła się od Babilończyków, odwróciła się też od ich obrazów.

W każdym razie w naszym świecie są one początkiem każdego naszego uwikłania w los. To z nich wypływają pytania, w których świetle uczymy się wzajemnie rozpoznawać samych siebie. Są źródłem prawdy, która – jak przystało na wszelką prawdę – rzadko wyzwala, a jeśli nawet staje się zaczynem nadziei, nie jest to nadzieja tkana na miarę doczesności. Nieprzypadkowo legowiskiem dzisiejszej sztuki jest margines współczesnego życia. Także Dorian Gray przechowywał swój słynny portret nie w salonie, lecz na strychu. Właśnie tam towarzyszył mu przez całe jego życie, sycąc się tym, co zawsze i wszędzie było w nim najbardziej prawdziwe. Ponieważ nie marniało życie, marniał jego obraz. Bo przecież marne zawsze coś musi być, bo gdy nie ma tego, co marne, nie ma zarazem i tego, co marne nie jest. Obraz rozkwita, kiedy Dorian Gray skazuje go na śmierć. Ponieważ sztuka potrafi być od niej większa, umiera jednak sam Dorian Gray. Chyba dlatego skromność sztuki jest nieskromnie nieznośna.

### 3. Nieznośna nieskromność myślenia

Tadeusz Borowski nie miał wątpliwości:

Pracujemy pod ziemią i na ziemi, pod dachem i na deszczu, [...]. Zakładamy podwaliny jakiejś nowej, potwornej cywilizacji. Teraz dopiero poznałem cenę starożytności. Jaką potworną zbrodnią są piramidy egipskie, świątynie i greckie posągi! [...] Lubilem Platona. Dziś wiem, że kłamał. Bo w rzeczach ziemskich nie odbija się ideał, ale leży ciężka, krwawa praca człowieka. To myśmy budowali piramidy. Rwali marmur na świątynie i kamienie na drogi imperialne. [...] a oni pisali dialogi i dramaty, usprawiedliwiali ojczyznami swoje intrygi, walczyli o granice i demokracje. Myśmy byli brudni i umierali naprawdę. Oni byli estetyczni i dyskutowali na niby<sup>19</sup>.

Wątpliwości nie ma także Zygmunt Bauman:

Jak długo władze nowoczesne trwały w zamiarze konstrukcji racjonalnego porządku idealnego (który z definicji mógł być tylko porządkiem uniwersalnym), intelektualistom nie było trudno przypisać sobie rolę kluczową w kierowaniu biegiem dziejów: to, co uniwersalne, było przecież ich dziedziną i przedmiotem ekspertyzy. [...] Mogli spoglądać na własną działalność, polegającą na propagowaniu wartości powszechnych, jako na główną siłę napędową postępu. [...] Krzepili w przekonaniu, że losy moralności, cywilizacji i ładu społecznego zależą od tego,

<sup>19</sup> T. Borowski, *U nas, w Auschwitzu...* w: idem, *Wspomnienia. Wiersze. Opowiadania*, PIW, Warszawa 1979, s. 118.

jak rozwiążą problem wartości uniwersalnej, [...] że nie będzie w świecie dobra, jeśli nie dowiedzie się jego konieczności<sup>20</sup>.

Niestety, również Platon może służyć za wzór intelektualnej uczciwości i prawości. Nie dość, że nie podcinał gałęzi, na której jako filozof siedział, nadto zbawiennym dla społeczeństwa rzucającym przez nią cieniem jawnie uzasadniał konieczność społecznego podziału pracy (będącym w gruncie rzeczy sankcjonowaniem podziału ludzi na gorszych i lepszych). Chwalebny wydawał się Platonowi projekt, by tylko mniejszość zajmowała miejsce na gałęzi, ponieważ demokratyzacja wiedzy mogłaby prowadzić do coraz częstszego niebezpiecznego chwiecia się drzewa poznania. Czyż trzeba dowodzić, że gdy wszyscy będą szukali na nim schronienia przed „siłami ciemności”, spijali zeń soki prawdziwego życia, drzewo załamie się i wnet wszyscy staniemy się ich ofiarami? Jest zatem godnym szacunku powołaniem większości odpowiedzialne krzątanie się wokół pnia – troska o żyzność gleby, której przypadł zaszczyt kontemplowania uroku żarłoczności korzeni.

Przypomnijmy fragment wywiadu z Victorio Faríasem, wspominającym rozmowę z Heideggerem:

Powiedziałem mu: „Jeśli czytam Platona, uczę się greckiego, jeśli czytam Heideggera, uczę się niemieckiego”. Heidegger okazał niezwykłą radość i powiedział mi: „Doktorze Farías, mam nadzieję, że dostrzeżesz Pan głębię odpowiedzi, której mi Pan udzielił. W mojej opinii, języki łacińskie pozbawione są siły odpowiedniej do wnikięcia w istotę rzeczy”. Słyszając tę odpowiedź, poczułem w sobie niemal wybuch wulkanu. Jego słowa ukazywały absolutne i przejrzyste przekonanie. Wszyscy wiedzą, że dla Heideggera człowiek jest sam w sobie zrozumieniem bytu. I to zrozumienie bytu wyraża się poprzez język. Zatem jeśli istnieją ludzie, których język umożliwia dotarcie do istoty rzeczy, a język innych nie tylko jest ograniczony, ale stanowi przeszkodę, to istnieją ludzie pierwszej klasy – Herrenmenschen – i ludzie drugiej klasy, do której ja musiałbym się zaliczyć<sup>21</sup>.

Platon nie bez powodu domagał się spalenia wszystkich pism Demokryta<sup>22</sup>. Nie bez powodu przecież wyprowadził prawdę – a wraz z nią dobro i piękno – z jaskini. Umieszczone poza światem spraw codziennych i konceptualizującym je zdrowym rozsądkiem, a także ponad zmysłowością życia, gwarantowały artystom i filozofom – prawodawcom i tłumaczom – niepodważalną rację istnienia. Wyprowadzenie na ulicę mogło je uczynić tylko ulicznymi. Nie dziwi więc, że ludzkość nie mniej zdecydowanie niż dawniej podzielona

<sup>20</sup> Z. Bauman, *Ponowoczesność, czyli jak współżyć z wieloznacznością*, tłum. J. Bauman, „Odra” 10/1994, ss. 238-239.

<sup>21</sup> *Polemika wokół Heideggera (wywiad z filozofem chilijskim Victorio Faríasem)*, „Pismo Literacko-Artystyczne” 10/1988, ss. 151-152. Zob. J.-F. Lyotard, *Heidegger i „Żydy”*, „Odra” 2/1994.

<sup>22</sup> Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, tłum. I. Krońska, K. Leśniak, W. Olszewski, PWN, Warszawa 1984, s. 538.

jest na dwie części. Jedna żyje w luksusie problemów wynikłych ze złożoności bytu, druga boryka się z zadaniem biologicznego przetrwania – nie je, by smakować, ale by żyć. Każda idea wymaga godnej oprawy, np. prawda odpowiedniego języka skazanego na towarzystwo jedynie prawdziwego życia (przy czym дума filozofów sprawiła, że ma się ono do życia samego jak elektryczne krzesło do krzesła). Dlatego robię wszystko, by przypadkiem nikt nie ważył się sprowadzić jej z powrotem na ziemię. Ostrzeżeniem był los Prometeusza, dzięki któremu mogli oni współmieszkać z Bogiem. W wizji elitarnych dziejów ludzkiego ducha pytanie o prawdę bytu, a i zarys odpowiedzi na nie, odnajdywano czy to wyłącznie na stronicach filozoficznych traktatów (których autorzy, zwłaszcza Platon, św. Augustyn, Kartezjusz, Kant, Hegel, Marks, Husserl, Heidegger – zgodnie z zasadą, że chcąc zrozumieć świat, trzeba pierwiej wziąć go w nawias, a jeszcze lepiej w cudzysłów – wszelkimi sposobami starali się repatriować „rozum żyjący dla prawdy” na ojczyste dlań tereny rozmaicie pojmowanych transcendencji i redukcji transcendentálnych), czy to w rymach poetów, czy to pośród plam barwnych umiejętnie rzuconych na płótno, czy też wreszcie w melodii wieszczącej kres każdej ciszy. I wreszcie ostatnia próba ratowania idei reglamentowanej prawdy. Vilém Flusser przepowiada „nowe średniowiecze”, tym razem jednak niechrześcijańskie, lecz „matematyczne”. Elity, zmuszone dzielić się umiejętnością myślenia historycznego z masami znajdującymi już od prawie dwóch wieków alfabet, coraz częściej izolują się od nich za pomocą kategorii matematyczno-formalnych, ponieważ jedynie ono może być znów jak niegdyś niemal kapłańskim zajęciem<sup>23</sup>. I tylko w wizji już nie tak kamerdynerskiej, niemniej jeszcze bardziej podniosłej, kryją się te pytania, przynajmniej wedle zapewnień Hugona von Hofmannsthal, również w „drobiazgach”, którymi pisana jest proza każdego życia pośród innych i rzeczy. Również w tzw. społeczeństwie ponowoczesnym, kiedy za pieniądze, których nie mamy, kupujemy rzeczy, których nie potrzebujemy, zachowujemy się zgodnie ze wskazówką Lenina i codziennie sprzedajemy nawet te powrozy, na których w niedalekiej przyszłości na pewno zostaniemy powieszani.

Postmoderniści starali się unikać dumy Heideggera, która ludzi izoluje i selekcjonuje. Ważny jest dom, a nie język, w którym go się buduje. Według Richarda Rorty’ego, tylko realizacja postulatu solidarności wydaje się wolna od skłonności do totalitaryzowania stosunków międzyludzkich, zawłaszczania woli jednych ludzi przez wolę innych. Postmoderniści odżegnują się od nowoczesnej nobilitacji wychowawców. W ich kalendarzu jest miejsce na dwa święta – święto utraty pewności i święto doświadczenia permanentnego odzwyczajania się. W świecie nowoczesnym życie wychowawcy suflera wypełniane było ufnym oczekiwaniem niedyspozycji i potknięć aktorów. Sztuka

<sup>23</sup> V. Flusser, *Spoleczeństwo alfanumeryczne*, tłum. A. Kopacki, „Lettre Internationale”, zima 1993/1994.

trafnego podpowiadania zakłada umiejętność cierpliwego podglądania. Dlatego w teatrze ponowoczesnego życia rezygnuje się z etatu suflera. Prawda nie polega na „wiernym” przedstawieniu rzeczywistości – fizycznej, moralnej, estetycznej – ponieważ ta rozproszyła się na wszystkie strony poznania, wyobraźni i niepewności. Osiół Buridana<sup>24</sup> rozglądający się na rozstajach ponowoczesnych dróg, z których żadna *ex definitione* nie prowadzi do ostatecznych rozstrzygnięć, nie umiera z głodu, ale też i nie tyje. Nie wybiera się już pomiędzy Cnotą (Arete) a Przyjemnością (Kakia). Ponowoczesna bigamia dopuszcza trwanie w uczciwym i owocnym związku z obiema – albo i z trzema nawet – boginiami. Ponowoczesny prorok nie mówi: „Idźcie i nauczajcie”. Raczej: „Idźcie i ucście się”. Porzuca ideę potęgi zwanej Prawda, która może nas wyzwolić; w zamian mówi, że jako pozostawieni sobie wszyscy jesteśmy wolni w wynajdywaniu siebie na nowo<sup>25</sup>. W równie niewielkim stopniu człowiek przeznaczony jest dobru, jak i złu<sup>26</sup>. Wychowawca przestaje być emisariuszem ostatecznego ładu<sup>27</sup>. Honor myślenia może uratować tylko jako świadek sporów, konfliktów, na które rozpisane jest nasze trwanie. Wysokość jego katedry nie wyznacza już horyzontu ziemi obiecanej edukacji. On także jest tylko wędrowcem. To nowa sytuacja. Pomieszczenie różnych dotąd ról sprawia, że wszyscy aktorzy mogą grać rolę osób wzajemnie się edukujących. Uczniów jest więcej aniżeli nauczycieli co najwyżej na wstępnym etapie edukacji, gdy „wychowywani” przechodzą nie przez „piekło” naruszania zastanych reguł interpretacji świata, lecz przez „niebo” ich przyswajania.

## Zakończenie

Choć wszyscy jesteśmy przekonani o własnej indywidualności, każdy z nas narzeka na nadmiar schematów i konwencji w naszym świecie. Z tego, że każdy robi „swoje”, nie wynika, że nikt nie robi „tego samego”. Logika potrafi być okrutna. Tylko filozofia i sztuka potrafią o tym dobrze pamiętać.

<sup>24</sup> Historycy filozofii zapewniają, że w filozoficznych tekstach Jeana Buridana nie znaleziono dotąd wzmianki o osle, wybierającym pomiędzy równo ponętymi wiązkami siana. Por. C. Baeumker przypuszcza, że osła przypisali Buridanowi przeciwnicy, by w ten sposób ośmieszyć jego koncepcję. C. Baeumker, *Die Christliche Philosophie des Mittelalters*, w: P. Hinneberg (red.), *Allgemeine Geschichte der Philosophie*, B.G. Teubner, Berlin 1913, s. 422.

<sup>25</sup> Zob. R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, tłum. L. Witkowski, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa – Toruń 1993, s. 98.

<sup>26</sup> Zob. C. Castoriadis, *Vom Elend der Ethik. Die Flucht aus der Politik und Suche nach Autonomie*, „Lettre Internationale”, 1993.

<sup>27</sup> „Żadna wyróżniona grupa ludzka ani księża, ani naukowcy, ani filozofowie, nie mają jakiegos wyższego źródła autorytetu niż... nagromadzone doświadczenie”. R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, s. 102.



BARBARA NOWAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Edukacji Artystycznej

## ***Musica mundana – musica humana*** **w refleksji filozoficznej Hildegardy z Bingen**

„Filozofia to największa służba Muzom i ja ją uprawiałem” – takie zdanie wkłada w usta Sokratesa Platon w dialogu o nieśmiertelności duszy pt. *Fedon*. Poszukując związków muzyki i wychowania należałoby jednak sięgnąć do myśli Pitagorasa, uważanego za ojca filozofii muzyki i nauki. Jak twierdzi Jamie James: „Dzieje muzyki i nauki rozpoczynają się w tym samym punkcie – który stanowi również początek naszej cywilizacji – a ich źródeł strzeże na poły mityczna postać Pitagorasa”<sup>1</sup>. Starożytne rozumienie greckiego słowa *mousike* różni się od dzisiejszego – wywodzi się ono od muz, które patronowały różnym sztukom, przy czym tylko jedna, Polihymnia, była ściślej związana z muzyką. Musimy jednak pamiętać, że sztuka grecka była sztuką synkretyczną, w której poezja, muzyka i taniec stanowiły jedność – trójchoreę, czego najlepszym dowodem są dramaty wybitnych twórców: Ajschylosa, Sofoklesa i Eurypidesa. Byli oni autorami zarówno tekstów, jak i muzyki. Poezja bez muzyki i muzyka bez słowa były uważane za coś niedoskonałego, coś, co nie ma związku z muzami, jednak wspólnie, uzupełnione tańcem, stanowiły jedność.

Grecka refleksja nad muzyką rozwinęła się dzięki badaniom prawidłowości matematycznych w akustyce, której podwaliny stworzył Pitagoras, odkrywając, że współbrzmienia muzyczne mają podstawę matematyczną (oktawa wyraża się stosunkiem 1:2 długości struny, kwinta 2:3, kwarta 3:4 itp.). Odkrycie to stało się początkiem teorii muzyki i początkiem nauki.

Pitagorejczycy uważali, że porządek matematyczny odnosi się do muzyki, do harmonii dźwięków i jest wyrazem harmonii wszechświata – kosmosu (czyli „ładu”), który dzięki ruchowi planet dźwięczy. Dlaczego więc tej harmonii świata nie słyszymy? Na to pytanie odpowiada Arystoteles: „dźwięk

---

<sup>1</sup> J. James, *Muzyka sfer. O muzyce, nauce i naturalnym porządku wszechświata*, tłum. M. Godyń, Znak, Kraków 1996, s. 28.

jest od naszego urodzenia tuż przy nas, wskutek czego nie odróżniamy go od jego przeciwieństwa – milczenia; bo dźwięk odróżniamy od milczenia przez kontrast między nimi”<sup>2</sup>.

Pitagorejczykom zawdzięczamy też przekonanie o wartości moralnej muzyki, o jej możliwościach wpływania na duszę i charakter człowieka. Muzyka dobra, czyli o właściwych proporcjach, skali i harmonii, ułożona według reguł, mająca pozytywny ethos, współuczestniczyła w kształtowaniu ludzkiego charakteru, była więc uważana za pożądaną środek wychowawczy, podczas gdy muzyka zła, która miała negatywny wpływ na wychowanka, mogła go nawet deprawować. Muzyce przypisywano także funkcję katharsis – przeżywania wielkich emocji, poruszenia, które oczyszczało duszę z win i przynosiło ulgę oraz łagodziło napięcia psychiczne.

Pitagorejczycy podkreślali także znaczenie postawy poznawczej, kontemplacyjnej widza – słuchacza, co stało się istotne dla sformułowania teorii przeżycia estetycznego. Z nazwiskiem Pitagorasa wiąże się filozoficzne wyróżnienie rodzajów muzyki, które w VI wieku średniowieczny myśliciel Boecjusz (ok. 480-524) określił jako:

- *musica mundana* – muzyka wszechświata, muzyka sfer wy wpływająca z ruchu ciał niebieskich, niesłyszalna dla człowieka,
- *musica humana* – muzyka ludzka, wynikająca z harmonijnego współbrzmienia ciała i duszy, również niesłyszalna,
- *musica instrumentalis* – jedyna słyszalna muzyka, grana na instrumentach lub wykonywana wokalnie.

Oprócz wyróżnienia rodzajów muzyki Boecjuszowi zawdzięczamy nadanie muzyce chrześcijańskiej rangi wiedzy o liczbach, które porządkują wszechświat, oraz stwierdzenie, że muzyka odnosi się również do moralności człowieka, a także dokonanie podziału na teoretyków muzyki (*musici*) oraz praktyków śpiewaków i instrumentalistów (*cantores*).

## 1. Hildegarda z Bingen

Cechą średniowiecznego myślenia o muzyce było podkreślanie jej intelektualnego charakteru i w kontekst takiego rozumienia muzyki wpisuje się twórczość jednej z wybitniejszych postaci średniowiecza, benedyktyнки Hildegardy z Bingen. Urodziła się ona w 1098 r. niedaleko Moguncji (Bermersheim) i wcześniej została oddana na wychowanie do klasztoru w Disibodenbergu (Góra Świętego Dyzyboda), w którym po ponad 30 latach została przełożoną całego żeńskiego zgromadzenia. Około 1147 r. przeniosła się z grupą zakonnicy do założonego przez siebie klasztoru w Rupertsbergu k. Bingen nad Renem, a tuż przed śmiercią ufundowała klasztor w Eibingen, po przeciwnej stronie Renu.

<sup>2</sup> Za: ibidem, s. 46.

Działalność Hildegardy była bardzo wielostronna – tworzyła poezję, była kompozytorką, teolożką, lekarką, korespondowała z wybitnymi postaciami swojej epoki, z hierarchami kościelnymi, z papieżem, głosiła kazania, odprawiała egzorcyzmy, odbywała podróże misyjne. Szczególne miejsce w jej życiu zajmowały nadprzyrodzone wizje, które zaczęła spisywać w 1141 r. Złożyły się one na trzy wizjonerskie dzieła: *Scivias (Poznaj drogi Pana)*, *Liber vitae meritorum (Księga zasług żywota)* i *Liber divinorum operum (Księga dzieł Bożych)*.

Dzieła te powstały pod wpływem widzenia zawierającego nakaz spisywania owych wizji. Zawierają one przede wszystkim wskazówki, jak ludzie powinni postępować, aby osiągnąć zbawienie. Autorka przedstawia i charakteryzuje wiele występków człowieka, które przeciwstawia grupie cnót i proponuje różne praktyki pokutne jako zadośćuczynienie za popełnione grzechy. Uważa się, że „opisując swoje wizje i tłumacząc ich sens, Hildegarda sporządza swoisty podręcznik postępowania dla chrześcijanina”<sup>3</sup>. W rozumieniu opisywanych wizji, obok komentarzy, mają pomóc iluminacje, np. księga *Scivias* jest opatrzona 35 miniaturami<sup>4</sup>. Hildegarda rozumiała świat jako stworzony według reguł, pełen ładu, czyli muzyczny. Można w tym dostrzec zbieżność z pitagorejską ideą harmonii wszechświata.

## 2. Harmonia świata

Terminy *musica mundana* i *musica humana* pojawiają się w dziełach Hildegardy, gdy rozważa ona problem harmonii świata materialnego. Dotyczą one nie tylko komponowanej przez nią muzyki, ale obejmują teorię makro- i mikrokosmosu, ruchy ciał niebieskich, następstwo pór roku, odpowiedni układ czterech żywiołów: ziemi, wody, ognia i powietrza. Żywioły są odpowiedzialne za zdrowie i choroby człowieka, dlatego Hildegarda poświęca im wiele uwagi w *Księdze Chorób i Leków*, gdzie podaje sposoby leczenia niektórych chorób, z wykorzystaniem głównie roślin. Uderzająca jest tutaj silna wiara Hildegardy w zależność między kosmosem a człowiekiem.

*Harmonia mundi*, ten idealny, oparty na liczbie porządek świata, ma swoje odzworowanie w człowieku, jako *musica humana*, a nad zachowaniem porządku, moralnej miary czuwa dusza, którą Hildegarda określa przymiotnikiem „symfoniczna”. Termin *symfonia* został tu użyty jako konsonans, zgodne współbrzmienie. Można więc powiedzieć, że dusza stoi na straży dobra w człowieku i jak mówi Hildegarda w liście do prałatów mogunckich: „dusza ma żywy głos i dlatego przystoi, aby ciało wraz z duszą śpiewało Bogu chwałę głosem”<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> S. Flanagan, *Hildegarda z Bingen*, tłum. R. Sudół, PIW, Warszawa 2002, s. 93.

<sup>4</sup> Rękopis *Scivias* znajduje się w bibliotece w Wiesbaden.

<sup>5</sup> B. Matusiak, *Hildegarda z Bingen*, Homini, Kraków 2003, s. 159.

Odbicie harmonii świata w człowieku, osiągnięcie równowagi psychofizycznej, odwzorowanie w sobie porządku świata to *musica humana*. Jeśli człowiek postępuje niegodnie, grzeszy, to narusza porządek świata stworzonego przez Boga, na którego straży stoi dusza.

Harmonia świata, *musica mundana*, opisywana w pismach, wyśpiewywana w pieśniach Hildegardy, obecna w głoszonych przez nią kazaniach, pomaga budować wewnętrzną harmonię człowieka jako *musica humana*.

Hildegarda nie miała wykształcenia muzycznego, ale była obdarzona talentem i niezwykłą wyobraźnią. Skomponowała ponad 70 utworów o charakterze religijnym, ujętych w zbiór *77 Symphoniae armonie celestium revelationum* (1150). Napisała je do własnej poezji i głównie na potrzeby życia klasztornego.

Pomijając stronę muzyczną poszczególnych responsoriów i antyfon zawartych w cytowanym zbiorze, chcę podkreślić wyjątkową ekspresję utworów utrzymanych w tradycji chorału gregoriańskiego, które nie mogą być jednak zaliczane do ścisłego chorału. Decyduje o tym przede wszystkim rozpiętość skali melodycznej, stosowanie dużych skoków interwałowych i ozdabianie melodii bogatymi melizmatami.

Twórczość Hildegardy przenika głęboki mistycyzm i przekonanie o konieczności życia w harmonii z całym światem i Bogiem. Zewnętrznym objawem łączności człowieka z Bogiem i symbolem wewnętrznego ładu jest dar głosu – śpiew, który służy wychwalaniu Boga. Muzyka, zdaniem Hildegardy, z wielką siłą oddziałuje na duszę, „zmiękcza twarde serca i wprowadza w nie wilgoć skruchy oraz przyzywa Ducha Świętego”<sup>6</sup>.

Hildegarda szczególnie mocno podkreśla intelektualne znaczenie muzyki, przejawiające się w treści wyśpiewywanych słów, jak i w alegorycznym znaczeniu instrumentów, które zostały wynalezione, aby grać ku radości duszy<sup>7</sup>.

Zdaniem Hildegardy, *musica humana* to zatem pewna zdolność, gotowość duszy do przyjęcia muzyki i zmiany pod jej wpływem. Jest ona odbiciem tej harmonii, którą określamy jako *musica mundana*. Natomiast *musica instrumentalis* „jest nie tylko znakiem niebiańskiej harmonii, ale w pewnym sensie także jej częścią, jej ziemskim odpowiednikiem”<sup>8</sup>.

Hildegarda przypisuje muzyce wielką moc oddziaływania na duszę, dlatego zachęca, aby śpiewać nie tylko ustami, ale i sercem, by całym sobą oddawać chwałę Bogu. Na koniec dziejów świata będzie bowiem tylko jeden rodzaj muzyki – *musica caelestis* (muzyka aniołów), odzwierciedlająca odzyskanie utraconego raju.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 125.

<sup>7</sup> Ibidem, ss. 120-124.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 134.

Przedstawione w wielkim skrócie teologiczne ujęcie muzyki Hildegardy z Bingen jest ważne poznawczo, gdyż uświadamia związek praw rządzących muzyką z prawami rządzącymi wszechświatem w ujęciu średniowiecznym, ale wywodzącym się ze świata starożytnego. Pozwala również inaczej spojrzeć na stan wiedzy ówczesnych kobiet, ich poziom intelektualny i wkład w naukę. Wszystko to w czasach, gdy obowiązywała zasada „mulier taceat in ecclesia”.

Ta wybitna mistyczka pozostawiła w swoim dorobku opis wizji, pisma teologiczne, dzieła z zakresu medycyny i przyrodoznawstwa, a całą tę twórczość, także muzyczną, przypisywała proroczemu natchnieniu. Jak sama mówi: „dzięki owej wizji zrozumiałam pisma proroków, Ewangelię, a także dzieła innych świętych i niektórych filozofów, bez żadnego pouczenia. Część z nich wyłożyłam, chociaż z ledwością znam litery, ponieważ uczyła mnie nieuczona kobieta. Ułożyłam również i zaśpiewałam pieśni wraz z melodiami na chwałę Boga i świętych, chociaż nigdy nie uczyłam się nut ani śpiewu”<sup>9</sup>.

Muzyką Hildegardy z Bingen zainteresowano się dopiero kilkanaście lat temu, gdy ukazały się współczesne nagrania jej utworów i liczne głosy uznania. Ponieważ obecnie powszechne jest przekonanie o wartościach artystycznych i estetycznych, jakie niesie muzyka, oraz o jej wpływie na nasze życie emocjonalne, stąd postulat, by muzyka stała się częścią wykształcenia młodego człowieka.

Edukacja artystyczna we wszystkich jej aspektach jest niezbędnym elementem wykształcenia człowieka twórczego, otwartego, o harmonijnym wnętrzu. W edukacji powinny być obecne wszystkie rodzaje sztuki, gdyż – powtarzając za filozofem Lorenzem Okenem – oko wiedzie człowieka w świat, ucho wprowadza świat w człowieka.

## Literatura

- Flanagan S., *Hildegarda z Bingen*, tłum. R. Sudół, PIW, Warszawa 2002.  
James J., *Muzyka sfer*, tłum. M. Godyń, Znak, Kraków 1996.  
Matusiak B., *Hildegarda z Bingen*, Homini, Kraków 2003.

---

<sup>9</sup> Ibidem, s. 13.



LIDIA SUCHANEK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Studiów Edukacyjnych

## **Inspirująca rola filozofii doświadczenia Johna Deweya w procesie kształtowania osobowości twórczej**

W każdym człowieku istnieje gotowość do urzeczywistnienia w sobie procesu twórczego, zrelacjonowania własnych myśli, emocji i przeżyć, poszerzenia doświadczeń za pomocą języka sztuki i autorskiej wypowiedzi. Żeby móc wznieść się ponad codzienność, przekroczyć granice własnego doświadczenia i stanąć pomiędzy tym, co realne, a tym, co jest wynikiem twórczej transformacji, konieczna jest nie tylko postawa progresywna, ale poczucie wewnętrznej potrzeby wolności, przyjęcie własnej hierarchii wartości, wpisanie refleksji w przestrzeń życia, gdyż – jak twierdził Józef Tischner – „musi współistnieć wymiar myślenia i wymiar piękna”<sup>1</sup>. Współcześnie propagowane kształtowanie człowieka zintegrowanego zakłada przede wszystkim uruchomienie w nim myślenia dywergencyjnego, postawy otwartej i twórczej wobec siebie i świata. Stymulacja ku kreatywności, od najmłodszych lat dziecka konsekwentnie realizowana w biegu jego życia, ma niewątpliwie swoje aksjologiczne uzasadnienie, lecz w rzeczywistości nie jest procesem łatwym. Bycie kreatywnym nie odnosi się dzisiaj jedynie do działań związanych z uprawianiem twórczości i sztuki. Kreatywność ma pomóc jednostce w odnalezieniu się we współczesnym społeczeństwie, w uczestniczeniu w rytmie zachodzących przemian i w stymulowaniu własnego życia, rozwoju, w podejmowaniu coraz to nowych wyzwań przy zachowaniu autonomii oraz poczuciu zadowolenia i spełnienia. Dla osobowości twórczej istnieją osobowościowe wyznaczniki, które nie podlegają modyfikacji lub takie, które tworzą układ dominujących właściwości twórczych. Właściwości psychofizyczne warunkujące i odpowiadające za aktywność i efektywność twórczą oraz uwarunkowania społeczne stały się przedmiotem badań nad osobowością ludzi twórczych, prowadzonych m.in.

---

<sup>1</sup> J. Tischner, *Myślenie w żywiole piękna*, Znak, Kraków 2004, s. 64.

przez Joy Paula Guilforda, Liama Hudsona, Sidneya J. Parnesa, Morrisa I. Steina, Williama Taylora i Ellisa Paula Torrance'a. Na podstawie badań empirycznych wyodrębniono i uporządkowano cechy i właściwości osobowościowe ludzi twórczych, uwzględniając ich ponadprzeciętne uzdolnienia poznawcze, specyficzne właściwości emocjonalne, wolicjonalno-motywacyjne, charakterologiczne i społeczne. Kształtowanie osobowości twórczej wymaga pomocy, co jest zadaniem dla pedagogiki kreatywnej, artystów i specjalistów z innych dziedzin, znających istotę i wagę problemu. Szybki rozwój nowoczesnych technik i technologii w XXI wieku przyczynił się do rozwoju sztucznej inteligencji. Dzięki temu możemy przebywać w wirtualnej rzeczywistości i wirtualnie siebie zmieniać, wielokrotnie przyjmować różne osobowości. W najbliższej przyszłości będziemy świadkami dynamicznego rozwoju inteligencji maszyn naśladujących sposób, w jaki umysł ludzki przekazuje informacje. Czy więc w czasach braku autorytetów, dominacji mediów, fascynacji techniką można ocalić i wzbogacić swoją autonomiczną przestrzeń, zachować autentyczność, jedyność i niepowtarzalność?

Dla Martina Heideggera utrata autentyczności była upadkiem. Autentyczność stanowiła wskaźnik człowieczeństwa, wręcz nakaz. Upadek opisywany przez Heideggera, określany zwrotem „das Man”, oznaczał „obszar zachowań i myśli, które są obecne w życiu zbiorowym i są anonimowe, nie przywiązane do żadnych osób. Nasza pokusa do wejścia w »Się«, dążenie do rozmycia własnej osoby w anonimowym obyczaju, w tłumie, a więc do zatraty autentyczności, zdradza naszą obawę przed byciem samym sobą”<sup>2</sup>. Zachowanie własnej tożsamości, szczególnie w przypadku młodzieży, może obecnie stanowić problem. Pragnienie bycia kimś innym w myśl medialnych wzorów i mód, społecznych oczekiwań i oddziaływań współczesnej techniki oraz podporządkowanie schematom staje się coraz częstszym zjawiskiem. Podczas ogólnopolskiej konferencji, która odbyła się we wrześniu 2009 roku w Collegium Europaeum Gnesnense pt. „Kultura popularna i społeczne konstruowanie tożsamości”, zwrócono uwagę na silne oddziaływanie popkultury w powiązaniu z aspektem społecznym i jednostkowym, ukazując tożsamość globalnego nastolatka, opisując wielkomiejską młodzież klasy średniej, którą charakteryzuje: wybór kultury masowej, upadek wielkich idei, sceptycyzm wobec wartości, kultury i społeczności, anonimowość kontaktów, gotowość do natychmiastowych interakcji, fascynacja chwilą, brak koncentracji, akceptowanie szybkości, zmian, pragnienie ekstremalnych przeżyć, brak wytrwałości i ciągle poszerzanie obszaru zabawy. Pęd życia, konsumpcyjny charakter kultury popularnej, masowość, która stała się czynnikiem porządkującym ludzkie relacje, wszechobecna wizualizacja kształtują określony typ odbiorcy kultury wieloznacznej, różnorodnej – „kultury nadmiaru”, gdzie – jak pisał Mircea Eliade – „najpowszechniejsze

<sup>2</sup> L. Kołakowski, *O co pytają wielcy filozofowie*, Znak, Kraków 2005, s. 236.

istnienie« roi się od symboli, człowiek najbardziej »rzeczowy« żyje obrazami”<sup>3</sup>. Także przez symbol i metaforę, poprzez działanie twórcze komunikujemy się ze światem, ujawniając subiektywne porozumienie z nim, przekształcając twórczo swoją osobowość. „Umiejętność włączania doświadczeń związanych ze sztuką w całość życia jednostki stanowią: internalizacja sztuki i rozwój osobowości estetycznej, kierowanie przemianami ogólnosobowościowymi oraz samorealizacja przez pełne osiągnięcie możliwości rozwojowych”<sup>4</sup>. Praca myśli wraz z bezpośrednią czynnością widzenia, obserwacji, działania decyduje bowiem o bogactwie i różnorodności ludzkich spostrzeżeń.

William Blake pisał, że przekleństwem kondycji człowieka nowoczesnego jest zamknięcie się „wrót postrzegania”, czego efektem jest kryzys percepcji. To stwierdzenie nabiera aktualności i dziś, ponieważ współczesna rzeczywistość niejednokrotnie niszczy naturalne wartości widzenia i odczuwania, przyczyniając się do zaniku wrażliwości. Jest to swoisty paradoks, gdyż żyjąc w cywilizacji obrazu i elektronicznych mediów, oczekując przekazów wartościujących, spotykamy się z ofertami obliczonymi na wywołanie szybkiej reakcji, maksymalnego wrażenia, a następnie natychmiastowego zapomnienia ich treści. Wieloznaczność i różnorodność gatunków sztuk czyni koniecznością uczenie umiejętnego posługiwania się językiem wizualnym i sprawnym operowaniem dyspozycjami wizualnymi. W procesie wychowania wizualnego sztuka ma ważną rolę do spełnienia, oddziałując wszechstronnie na człowieka, jego osobowość, dyspozycje psychiczne, aktywizując przy tym jego działanie, przeżycia, ekspresję i doświadczenie. Zarówno sztuka, jak i filozofia mają swoje źródło w doświadczeniu. W ramach powrotu do treści zapomnianych, w związku ze wzrostem zainteresowania problematyką doświadczenia i osobistym przekonaniem o aktualności tego obszaru filozoficznych, artystycznych i egzystencjalnych rozważań, uważam, że trzeba i dziś docenić znaczącą rolę Johna Deweya w propagowaniu doświadczenia integrującego i angażującego różne sfery myśli, przeżyć i działań człowieka. John Dewey, tworząc w XX wieku najbardziej rozpowszechnioną później formę pragmatyzmu, zwrócił uwagę na rolę procesu poznania, doświadczenia w życiu człowieka w ramach jego rozwoju biologicznego i psychicznego oraz interakcji z otoczeniem, kontaktu ze sztuką. Wiara w podstawową wartość doświadczenia łączyła Deweya z założeniami ruchu Nowego Wychowania, które podkreślały znaczenie swobodnej ekspresji dziecięcej i wychowania estetycznego.

Książka Deweya *Moje pedagogiczne credo*, wydana w 1897 r., stała się inspiracją dla ruchu Nowego Wychowania. Autor podkreślał w niej szczególną

<sup>3</sup> M. Eliade, *Sacrum. Mit. Historia*, tłum. A. Tatarkiewicz, PIW, Warszawa 1970, s. 37.

<sup>4</sup> M. Gołaszewska, *Dziecko i sztuka współczesna. Problematyka estetyczna w odniesieniu do dzieci i młodzieży*, w: T. Szkołuta (red.), *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995, s. 141.

rolę aktywności, stymulujących sytuacji, doświadczeń indywidualnych i społecznych dziecka w kontekście etapów jego rozwoju, toku kształcenia, w tym artystycznego i estetycznego, oraz obcowania ze sztuką. Viktor Lowenfeld i Joy Paul Guilford w swoich badaniach udowodnili, że pod wpływem działań artystycznych dochodzi do uaktywnienia dyspozycji twórczych, niezbędnych także w innych dziedzinach. Przejętą przez Deweya znamioną dla ruchu Nowego Wychowania koncepcję aktywności należało, jego zdaniem, świadomie organizować, by mogła jak najszerzej spełniać swoje funkcje wychowawcze. Propagowanie przez Deweya edukacji progresywnej miało pomóc sprostać wyzwaniom przyszłości i zapobiec przekazywaniu uczniom nadmiaru wiedzy bez przedstawienia sposobów jej wykorzystania. Pisał on:

[...] życie dziecka w swoim czasie i w swoich rozmiarach ma wartość nie mniejszą niż dorosłego człowieka. Dziwne byłoby to doprawdy, gdyby rozumne i poważne uwzględnianie obecnych potrzeb dziecka, jego uzdolnienia do bogatego, wartościowego i pełnego życia, miało w jakikolwiek sposób być niezgodne z potrzebami i możliwościami późniejszego życia dorosłego człowieka. Jeśli uwzględnimy istotne instynkty i potrzeby wieku dziecięcego i będziemy dążyć do jak najpełniejszego wyrażania ich rozwoju, dyscyplina umysłu, wiedza i kultura wieku dojrzałego same się pojawiają we właściwym czasie<sup>5</sup>.

John Dewey w latach 1894-1904 prowadził autorską szkołę w Chicago, traktując kształcenie jako ciągłą rekonstrukcję doświadczenia, gdzie zadaniem sztuki było słuzenie integralnemu wychowaniu człowieka przygotowanego do rozwiązywania problemów i radzenia sobie w nieustannie zmieniającym się świecie oraz życia w społeczeństwie demokratycznym. Wymagało to także kształtowania świadomego myślenia powiązanego z działaniem, gdyż świadome doświadczenie posiada, zdaniem Deweya, w pewnym stopniu jakości wyobrazeniowe. Uważał, że myślenie to wymaga zdecydowanie innych dyspozycji niż inteligencja naukowa czy techniczna. Staje się świadome dzięki uruchomieniu procesu postrzegania, swoistemu przenikaniu się i połączeniu wcześniejszych doświadczeń, starych znaczeń z nowymi sytuacjami. Przemiana ta ma szczególną wartość, ponieważ określa wyobraźnię. Dewey widział w sztuce możliwość poszerzania ludzkiego doświadczenia, a w komunikacji za pomocą sztuki – okazję do powstawania wspólnot doświadczenia i wspólnot zintegrowanych. Uważał, że osobowości twórcze rozwijają się zarówno poprzez własną kreatywność, jak i działanie we wspólnocie w kontekście wzajemnych interakcji. Aktywność artystyczna w jego przekonaniu była cennym źródłem doskonalenia i kształtowania się życia wspólnotowego. Sądził, że sztuka i jej wartości stwarzają szczególną możliwość powstania wspólnot w doświadczeniu. W codziennych zewnętrznych relacjach ze światem „zna-

<sup>5</sup> J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, w: idem, *Wybór pism pedagogicznych*, wybór, wstęp, oprac. i tłum. J. Pieter, Ossolineum, Wydawnictwo PAN, Wrocław, 1967, ss. 6-7.

czenia i wartości nie docierają do nas. Nie ma w tym ani łączności, ani porozumienia, ani wspólnoty w doświadczeniu, ani wspólnoty, która powstać może tylko wtedy, kiedy mowa przez swe pełne znaczenia przełamuje fizyczną izolację i powierzchowność kontaktu. Sztuka przemawia w sposób bardziej uniwersalny od słów [...]. Język sztuki trzeba sobie przyswoić”<sup>6</sup>. U uruchomienie wyobraźni, przyjęcie postawy twórczego zaangażowania i włączenia w proces tworzenia sfery subiektywnego odczuwania, emocjonalności, ekspresji, aktywności zaangażowania w realizację własnej osobowości, stworzyło sytuację do powołania wspólnot zintegrowanych, zdecydowanie innych od tych, które cechowała, według Deweya, zbyt duża powierzchowność i mechaniczność ze względu na formalizm lub instytucjonalizm.

Józef Tischner, rozważając ideę twórczej wzajemności, mobilizującej do uczestnictwa, pisał:

[...] jakie doświadczenie jest dla nas podstawowym źródłem wszystkich przeżyć aksjologicznych, z przeżyciem myślenia włącznie? Kiedy dobro i zło, wartość i antywartość, radość i rozpacz wkraczą w naszą wewnętrzną rzeczywistość [...], wydaje się, że jest tak przede wszystkim w chwilach spotkania z drugim człowiekiem [...] doświadczenie spotkania kryje w sobie niezwykłą siłę perswazji, spotkanie jest czymś więcej niż zwyczajnym „zetknięciem się” z drugim widzeniem, czy „słyszeniem” drugiego. Spotkanie to Wydarzenie. [...] Przeżywając spotkanie, wiemy w sposób pewny: drugi jest, jest inny, jest transcendentny. Wiemy również coś więcej: on i ja znajdujemy się w przestrzeni dobra i zła, wartości i antywartości. Mogę dotknąć drugiego, skrzywdzić go, mogę mu przynieść radość. W ten sam sposób spotkanie skłania mnie do preferencyjnego czucia, lecz również do preferencyjnego myślenia. Aksjologia wyrasta z samego rdzenia tego, kim jestem<sup>7</sup>.

Niezwykle dynamiczny rozwój cywilizacji zubożył postrzeganie i odczuwanie świata. Głosy wielkich filozofów, w tym Johna Deweya, stanowią nadal aktualne wskazanie do podjęcia próby ocalenia własnej autentyczności i zachowania humanizmu.

Cała jednak jego koncepcja sztuki jako doświadczenia stanowi swoistą orientację wychowawczą, propozycję dla wychowania w najszerszym tego słowa znaczeniu. Zawiera bowiem szereg sugestii dla działalności szkolnej, sugestii jednakże bliskich naszej współczesnej idei zajęć integracyjnych, łączących różne przedmioty i dyscypliny wokół problematyki przenikającej bogactwo zjawisk sztuki. [...] Możemy też mówić o potwierdzeniu tezy o związkach sztuki z kształceniem ustawicznym. Sztuka bowiem kształtuje doświadczenia ludzkie w toku całego życia niezależnie od sytuacji zaplanowanych i zorganizowanych, a pełne doświadczenie estetyczne określone przez Deweya jako synteza działania i doznania my określamy dziś jako syntezę samowiedzy i samorealizacji człowieka w świecie<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Ossolineum, Wrocław 1975, Warszawa – Kraków – Gdańsk, ss. 411-412.

<sup>7</sup> J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 2000, ss. 482-483.

<sup>8</sup> I. Wojnar, *Wstęp*, w: J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, ss. LII-LIII.

Żyjemy w czasach, w których obserwujemy zanik więzów międzyludzkich i upadek wspólnot dbających o te więzy, np. rodziny. Obserwuje się wzrost liczby wspólnot o charakterze instytucjonalnym. Może inspirująca myśl Deweya wpłynęła na kształt współczesnych wspólnot doświadczenia, wspólnot pokonujących czas i przestrzeń, np. internetowych. Zdecydowanie zmienił się kierunek wyznaczony przez estetykę pragmatyczną. Miejsce kontemplacji zajęło aktywne uczestnictwo i zaangażowanie. Także sztuka najnowsza przekracza granice jej tradycyjnego rozumienia. Z jednej strony jest ściśle związana z czasem, w którym powstała, dlatego artyści wykorzystują w swoich działaniach zdobycze najnowszej techniki. Nowe technologie inspirują do zmian warsztatowych i korzystania z bogatego arsenału nowych materiałów plastycznych. Z drugiej strony zauważa się coraz silniejszą funkcję sztuki pod wpływem rozwoju i ekspansji popkultury. Związki sztuki z kontekstem społecznym nie są czymś nowym. Współczesne kierunki poszukiwań twórczych, tendencje w sztuce i co się z tym wiąże, sposoby percepcji, wynikają ze zmian zachodzących w społeczeństwie, kulturze, podlegając nieustannej transformacji. Kultura masowa zdecydowanie wpłynęła na komunikację międzyludzką, na ilość, rodzaj, dystrybucję oraz konsumpcję sztuki, doprowadzając do nowego sposobu jej postrzegania, wartościowania, poszerzania estetycznej wrażliwości, stymulowania zdolności wizualnego postrzegania i uczenia przyswajania języka sztuki – jak sugerował Dewey. Tym bardziej że skrótość przekazu wymaga obecnie od odbiorcy zarówno umiejętności natychmiastowej interpretacji, jak i umiejętności odczytywania kodów współczesnych komunikatów oraz wysokiego poziomu percepcji, wyobrażeniowych skojarzeń i kognitywnej świadomości.

Zaniedbywanie lub zaniechanie kształtowania percepcyjnych kompetencji dziecka i dorosłego, brak osobistego doświadczenia, kontaktu ze sztuką uniemożliwia odczytywanie obrazów w postaci tradycyjnych, jak również niekonwencjonalnych form w sztuce i poza jej obszarem, które powinny być przybliżone i rozumiane w kontekście nowych działań perceptualnych, takich jak:

- rozszerzona skala percepcji,
- większa gama przedmiotów,
- włączenie nowych receptorów zmysłowych – zmysłu dotyku, kinestezja,
- odrzucenie zakazów estetycznych, np. erotyczności,
- wyeliminowanie rozróżnień pomiędzy przedmiotem, odbiorcą, widzem, twórcą,
- integracja sztuki i życia – przypadek, codzienne zdarzenia, zwyczajne przedmioty,
- zdetronizowanie sztuki, włączenie tego, co prymitywne, groteskowe, brutalne, wychodzące z marzeń sennych,

- funkcjonalizm, sztuka jako umiejętność, technologia,
- komentarz społeczny<sup>9</sup>.

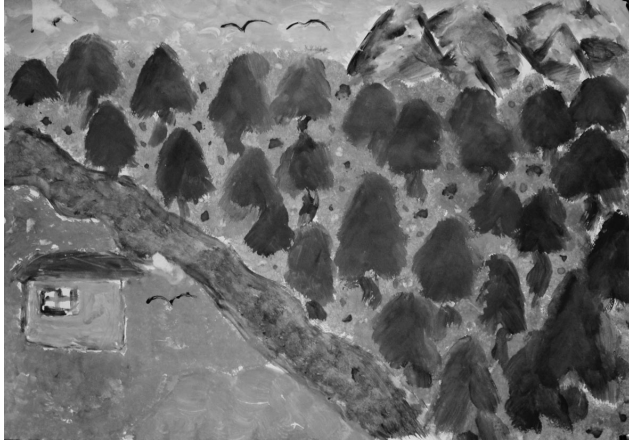
Działania perceptualne oraz nowa estetyczność, odrzucająca tradycyjne cechy, takie jak: znaczenie jedności i harmonii, ideału piękna jako celu sztuki, dystansu i nastawienia kontemplacyjnego, bezinteresowność, rozdzielność sztuki i życia, wyjątkowość sztuk i instytucji, które ją propagowały<sup>10</sup>, wymagają, dla upowszechnienia tych przejawów kultury i oddziaływań twórczych, przygotowania merytorycznego programu ułatwiającego odbiorcy zrozumienie problematyki i aktywne współuczestnictwo. Filozofia doświadczenia Johna Deweya okazała się bardzo inspirująca dla współczesnych poszukiwań artystycznych, edukacyjnych, filozoficznych oraz w życiu społecznym. Sztuka była dla Deweya szansą na spełnienie człowieczeństwa, na ocalenie humanizmu, a te wartości są ponadczasowe i niezbędne, jeśli dążymy do aksjologicznego konstruowania wewnętrznej i zewnętrznej przestrzeni własnego życia, które wymaga zajęcia osobistego stanowiska, odwagi i wysiłku, gdyż każdy znajduje się w podobnej sytuacji, każdy jest istotą niedokończoną, ograniczoną w swoim doświadczeniu i poszukiwaniu, jednakże bogatą w możliwości i wyposażoną w oryginalność, wyjątkowość. Każdy więc staje wobec tej samej konieczności uruchomienia własnych uzdolnień, wyobraźni i rozwoju „pod groźbą” utraty kontaktu z życiowymi zasadami istnienia<sup>11</sup>.

Przedstawione poniżej przykłady początkowych prac plastycznych studentów studiów pedagogicznych są wyrazem schematycznego obrazowania zarówno przestrzeni, jak i jej elementów. Stanowią też dowód na to, że w procesie szkolnej edukacji miały miejsce zaniedbania w zakresie stymulacji twórczej osobowości, aktywności, uruchomienia kreatywnych możliwości ucznia, czego efektem są obecne realizacje dorosłych, których wyobraźnia i sposób przedstawiania rzeczywistości za pomocą własnego kodu i znaku są zbliżone do twórczości dziecka wczesnoszkolnego (7-9-letniego). Viktor Lowenfeld i W. Lambert Brittain określają ten etap rozwoju plastycznego opanowaniem kształtu – stadium schematycznym. W pracach studenckich dominują przykłady stereotypowych powtórzeń, uproszczeń formy, kompozycyjnego nieładu. Charakteryzuje je operowanie kolorem lokalnym. Brak doświadczeń warsztatowych i chęci do eksperymentowania czyni te prace ubogimi pod względem kolorystycznym i kompozycyjnym. Zaniedbanie stymulacji postrzegania doprowadziło do obrazowania rzeczywistości w ramach przyjętego normatywu. Stąd w pracach plastycznych studentów często pojawia się np. „droga do

<sup>9</sup> A. Berleant, *Prze-mysleć estetykę. Niepokorne eseje o estetyce i sztuce*, tłum. M. Korusiewicz, T. Markiewka, Universitas, Kraków 2007, s. 93.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 94.

<sup>11</sup> P. Lengrand (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. I. Wojnar, J. Kubin, WSSP, Warszawa 1995.





Rys. 1-6. Prace malarskie studentów charakteryzujące się schematyzmem przedstawień i powtarzalnością form

nieba” pozbawiona wszelkich zasad perspektywy. Można też zaobserwować trudności w różnicowaniu form w określonej skali, komponowanie pierwszego lub dalszych planów budujących przestrzeń w obrazie. W przypadku twórczości dziecka schemat jest utożsamiany z pojęciem, do którego dziecko doszło na drodze swego rozwoju. Jest więc cennym doświadczeniem podlegającym zmianom i ciągłej modyfikacji. W działaniu twórczym dorosłych stereotypowe powtarzanie zawsze pozostaje tym samym powtarzaniem. John Dewey pisał:

Kiedy dochodzi jedynie do powtarzania tego, co już było, do całkowitej jednolitości, to wówczas takie doświadczenie jest rutyną i ma przebieg mechaniczny, nie dociera do świadomości w percepcji. Bezład przyzwyczajenia przeważa nad przystosowaniem się znaczenia tego, co obecne teraz, do znaczenia doświadczeń przeszłości, a bez tego nie ma świadomości, czyli fazy wyobraźniowej w doświadczeniu<sup>12</sup>.

## Literatura

- Berleant A., *Prze-myśleć estetykę. Niepokorne eseje o estetyce i sztuce*, tłum. M. Korusiewicz, T. Markiewka, Universitas, Kraków 2007.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, w: idem, *Wybór pism pedagogicznych*, wybór, wstęp, oprac. i tłum. J. Pieter, Ossolineum, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1967.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, wstęp I. Wojnar, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975.
- Eliade M., *Sacrum. Mit. Historia*, tłum. A. Tatarkiewicz, wybór i wstęp M. Czerwieński, PIW, Warszawa 1970.
- Gołaszewska M., *Dziecko i sztuka współczesna. Problematyka estetyczna w odniesieniu do dzieci i młodzieży*, w: T. Szkołuta (red.), *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.
- Kołąkowski L., *O co pytają wielcy filozofowie*, Znak, Kraków 2005.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, PWN, Warszawa 1987.
- Lengrand P. (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. I. Wojnar, J. Kubin, WSSP, Warszawa 1995.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 2000.
- Tischner J., *Myślenie w żywiole piękna*, Znak, Kraków 2004.
- Wilkoszewska K. (red.), *Estetyki filozoficzne XX wieku*, Universitas, Kraków 2000.

<sup>12</sup> J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, s. 334.

## BARTOSZ GAŁĄZKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Nauk Społecznych, Instytut Filozofii

### Edukacja filozoficzna jako edukacja artystyczna

Początkowo filozofia była pewnego rodzaju praktyką (umiejętnością, *techne* – sztuką), a dopiero potem, wraz z brzemieniem w skutki dla sposobu jej rozumienia zwycięstwem Arystotelesowskiego punktu widzenia, stała się kontemplacją, teorią, a nawet – przynajmniej w sferze postulatów czy pobożnych życzeń niektórych filozofów – nauką. Właśnie do takiego jej źródłowego, greckiego sposobu pojmowania chcę się odwołać, by zapytać o możliwość, jak i o ewentualny charakter filozoficznej praktyki w kontekście edukacyjnym, a więc do jakiego filozofowania dyspozycję warto starać się w toku nauczania szkolnego wzbudzić i jakimi środkami w tym celu się posłużyć. Kontekstem, w którym pytania te padają, jest tocząca się mniej więcej od połowy lat 70. (przede wszystkim w kręgu filozofów amerykańskich) debata dotycząca potrzeby filozoficznej praktyki dla kształtowania prawdziwie obywatelskiej wspólnoty refleksyjnych, krytycznych, intelektualnie otwartych i moralnie zdyscyplinowanych oraz twórczych jednostek. W związku z powracającą, stopniowo i nie bez trudności, filozofią do szkół kwestie te także i w Polsce zyskują na znaczeniu, a pytanie o to, czy uczyć filozofii, czy raczej filozofowania (do którego w zasadzie całą sprawę daje się sprowadzić), nie może pozostać bez odpowiedzi. Jest ono bowiem istotne nie tylko dla zajmujących się problematyką filozoficzną środowisk uniwersyteckich, ale dla wszystkich ludzi, którzy chcą żyć mądrze, dobrze i pięknie w rozsądnie zorganizowanej, sprawiedliwej i harmonijnej wspólnocie intelektualnie i moralnie niezawisłych obywateli.

Przyjęta pod koniec 2008 r. „Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego”<sup>1</sup>, wprowadzająca filozofię do liceów w charakterze pełnoprawnego

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. nr 4, poz. 17). Podstawa programowa nauczania filozofii dla IV etapu edukacyjnego w zakresie rozszerzonym została ujęta w załączniku nr 4 do Rozporządzenia:

fakultatywnego przedmiotu nauczania, co więcej – przedmiotu, który można wybrać na egzaminie maturalnym, pomimo pojawiających się głosów (zwykle, niestety, uzasadnionej) krytyki, musi być przez nas wszystkich, zainteresowanych obecnością filozofii nie tylko w szkole, ale i w najszerszej rozumianej kulturze (także politycznej czy obywatelskiej), w codziennym życiu ludzi niezajmujących się nią profesjonalnie, a mimo to (a może właśnie dzięki temu) odczuwających jej potrzebę, traktowana jako dokument obowiązujący i angażujący nie tylko w spór dotyczący przyjętych w nim rozwiązań, ale także, na co nie kryję nadziei, w prace mające na względzie wypracowanie – na jego kanwie – sensownej metodyki szkolnego nauczania filozofii, która byłaby w stanie doprowadzić jej adeptów nie tylko do pomyślnego wyniku matury, ale przede wszystkim przyczyniłaby się do wykreowania i wytrenowania stałej dyspozycji do filozoficznego myślenia – aktywizowanego na co dzień, również wobec niefilozoficznych, w tradycyjnym rozumieniu, przedmiotów i problemów.

Autorzy ostatecznie zaakceptowanej podstawy programowej nie ukrywają swojego przywiązania do ugruntowanego, lecz jakże szkodliwego poglądu, że nie ma różnicy pomiędzy uczeniem filozofii a uczeniem o niej, że nie można stworzyć takiej edukacji filozoficznej, która przygotowywałaby uczniów do samodzielnego stosowania strategii i stylów filozoficznego myślenia. Przyjęta podstawa programowa, zamiast czerpać inspirację z nowoczesnej metodyki i dydaktyki filozofii, zdecydowanie opowiadających się za podejściem interaktywnym, dialogicznym czy – najogólniej rzecz ujmując – sokratejskim, wywodzi się wprost z Heglowskiej szkoły historii filozofii, wątpliwie wzbogaconej nie mniej problematycznymi i równie nieprzystającymi do współczesności założeniami hermeneutycznymi. Nawet jeśli kolejne kwestie przedstawiane będą na lekcjach filozofii w układzie problemowym, to i tak odbędzie się to ostatecznie w chronologicznym porządku – tak wąski okazuje się margines szumnie określanej jako „pełna” swobody nauczyciela tego przedmiotu, który – zgodnie z „Zalecanymi warunkami i sposobami realizacji” podstawy – może ją realizować, „zarówno prezentując problematykę filozoficzną w porządku historycznym: filozofia starożytna i średniowieczna, filozofia nowożytna i filozofia współczesna, jak też problemowo, prezentując kolejno problematykę poszczególnych dyscyplin filozoficznych od starożytności po współczesność”<sup>2</sup>.

Właściwie bez echa pozostaje – jeśli chodzi o szczegółowe sformułowania podstawy – zapewnienie jej autorów, że nie oznacza to, iż „zalecane jest nauczanie historii filozofii”<sup>3</sup>. Do tego bowiem, w większości przypadków i tak

---

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego; zob. [http://bip.men.gov.pl/men\\_bip/akty\\_prawne/rozporzadzenie\\_20081223\\_zal\\_4.pdf](http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf) (18.04.2009).

<sup>2</sup> Ibidem, s. 249 (Zalecane warunki i sposób realizacji. Filozofia).

<sup>3</sup> Ibidem.

w stopniu niedostatecznym, raczej przygotowani są absolwenci studiów filozoficznych oraz towarzyszącej im specjalności nauczycielskiej aniżeli do kształcenia umiejętności samodzielnego, krytycznego i rzetelnego (poprawnego pod względem logicznym i strukturalnym) myślenia. Wiele racji mają ci, którzy podkreślają, iż podstawa (zarówno przyjęta, jak i wcześniej rozpatrywany projekt autorstwa Adama Groblera) jest zbyt obszerna. Nieliczni jednak dostrzegają związany z tym pośrednio problem – jeśli uczniowie w Polsce mają nieco wiedzieć o wielu filozofach i filozofiach, to zamiast ćwiczeniem się w samodzielnym, systematycznym, metodycznym i krytycznym myśleniu filozofia w szkole będzie prowadziła co najwyżej do stanu już przez Heraklita kwestionowanej *polimathi*, nieuczącego mądrości „wielowiedztwa”. W dużej mierze ma to związek ze stosunkiem autorów podstawy programowej do dzieł filozoficznych, z którymi uczniowie mają się zapoznawać jedynie fragmentarycznie, a co za tym idzie – poznawać idee filozoficzne w sposób charakterystyczny raczej dla politycznych haseł i ideologii. Zamiast szkoły myślenia będziemy mieć szkołę filozoficznego przyczynkarstwa, szkołę doboru filozoficznych haseł na sztandary ignorancji. Zwolennicy takiego rozwiązania podkreślają, że, po pierwsze, nie chodzi o to, by na poziomie IV etapu edukacyjnego uzyskać właściwe dla poziomu kształcenia uniwersyteckiego pogłębienie treści programowych, lecz o nadmiernie w moim przekonaniu eksponowane umiejętności referowania i rekonstruowania podstawowych pytań, problemów, tez, argumentów, założeń jawnych i ukrytych – zarówno w tekstach filozoficznych, jak i w „tekstach kultury”. Zapomina się wówczas zupełnie o tym, że filozofowanie to nade wszystko konstruowanie świata i że ów filozoficzny konstruktywizm w istotnym stopniu (choć oczywiście nie tylko on) decyduje o odrębności filozofii (na co w podstawie zwraca się uwagę) od nauki, sztuki, ideologii oraz religii. Autorzy podstawy zdają się nie pamiętać, że, choć bezdyskusyjnie istotne, umiejętności te mają jedynie charakter pomocniczy i że nade wszystko nauczyciel powinien pokazać uczniom to, iż dają się one stosować nie tylko do odseparowanych od świata życia codziennego, dodatkowo wysterylizowanych na użytek sytuacji szkolnych tzw. problemów filozoficznych, lecz do problemów w ogólności, a zwłaszcza tych, którym ważności przydaje nieredukowalne do niczego innego, osobiste, a przez to z trudem jedynie komunikowalne doświadczenie bycia swoim ja, w odniesieniu do problemów – mówiąc najprościej – które po prostu kogoś obchodzą, które angażują naprawdę, a nie tylko w symulowany, ćwiczebny sposób (np. problem uniwersaliów rozpatrywany na zajęciach z historii filozofii średnio-wiecznej prowadzonych w ramach filozoficznych studiów uniwersyteckich). Trudno nie odnieść wrażenia, że orędownicy filozofii w szkole (gdyż za takowych wypada, pomimo wszystkich wątpliwości, uznać autorów podstawy programowej) bardziej niż cegokolwiek innego obawiają się, że po szkolnym

kursie filozofii ktoś naprawdę odważy się myśleć, a więc że będąc szczególnie filo-filozofami, miłośnikami filozofii, obawiają się oni samego filozofowania, w czym zresztą nie są osamotnieni.

Nie mniej od historyzmu kłopotliwe jest przekonanie ministerialnych ekspertów, że w filozofii mamy do czynienia z rozwojem, a problemy filozoficzne, choć zasadniczo nierozstrzygalne, w każdej kolejnej epoce rozumiane są lepiej i proponowane ich rozwiązania są bardziej od minionych „rozwinęte”. Nie jest niczym nowym (ani szczególnie zaskakującym) podkreślanie specyfiki czy wręcz odmienności filozofii wobec innych dyscyplin nauczanych w szkołach. Zdumiewa raczej to, że chociaż stwierdzenie takiego stanu rzeczy prowadzi do przyjęcia rozwiązań destrukcyjnych dla tego, co stanowi o wyjątkowości filozofii (jak również o jej trwale problematycznym statusie: dziedziny wiedzy oraz pewnego rodzaju umiejętności – sztuki pięknego i dobrego życia), nie koncentruje się wszystkich wysiłków na tym, by zaproponować obecnym i przyszłym jej nauczycielom taki sposób myślenia o spoczywającym na ich barkach zadaniu, który – niezależnie od ograniczeń systemowych – pozwoliłby im uczyć zarówno filozofii, jak i filozofowania. Nie można poprzestawać na erudycyjnym kursie dziejów filozoficznego myślenia, ale też zachęta do filozofowania nie powinna kierować nadmiernej uwagi na tzw. alternatywne metody filozoficznej animacji, nierzadko prowadzące nie do czego innego jak tylko do infantylnizacji uczestników lekcji filozofii lub, co gorsze, do tego, że upewniają się oni, że filozofia do niczego nie służy. Głównym tego powodem jest fałszywie pojęta skromność samych filozofów. Przekonanie, że nic skuteczniej nie chroni przez wieki wypracowanej pozycji w ramach akademii niż fałszywie pojęta fachowość, z pseudofilozoficznego żargonu oraz historycznego „kontekstu” budująca bastion myśli wzniosłej i niecodziennej, kładzie się cieniem nie tylko na murach starych uniwersytetów, ale przede wszystkim odciska głębokie piętno na jej społecznym obrazie i prowadzi do sytuacji, w której niemal wszyscy bezgłośnie zgadzamy się, że o ile do fizyki, chemii czy historii nikogo zachęcać nie trzeba, o tyle filozofii potrzeba nawet czegoś więcej niż zwykła protreptyka oraz wstęp, że potrzebuje ona w pierwszej kolejności uzasadnienia, a nawet usprawiedliwienia, że powinna się wytłumaczyć, dlaczego ośmiela się, nie oferując nic w zamian, pozbawiać nas spokoju, który daje pewność co do tego, że mamy prawo myśleć tak jak myślimy i że nie musimy się z przesłanek naszego myślenia przed nikim spowiadać, nawet sami przed sobą! Kiedy dodać do tego i tę szeroko rozpowszechnioną, szczególnie wśród potencjalnych nauczycieli filozofii, skłonność do tego, by za wszelką cenę filozofią zaciekawiać, a nawet by filozoficznymi *bon motami* rozbawiać i żeby tym chociaż, że filozofia jest lub może być przyjemna, usprawiedliwiać to, iż się komuś, kto przecież zwykle sam się na jej kurs zdecydował, zabiera czas, otrzymujemy w miarę pełny obraz bardzo niefilozoficznej sytuacji, w której znalazł się przedmiot filozofia.

Nie wystarczy dziś – odwołując się do Kanta – wykrzyknąć: *sapere aude!* Nie dlatego, że słowa te straciły na aktualności, lecz dlatego, że znajdujemy się w zupełnie innym położeniu niż Kant i do zupełnie innych umysłów się zwracamy – do takich, dla których już nie jest problemem brak gotowości do publicznego posługiwania się prywatnym rozumem, lecz to, że zwykle nie ma się on czym zająć. Żeby odważyć się dziś myśleć, trzeba po prostu mieć o czym! O ile (i wielu zapamiętało się w tym ćwiczy) można mówić, nie mając albo nie wiedząc o czym, o tyle myśleć o niczym, jeśli w ogóle nie jest to niemożliwe, jest bardzo trudno. Tak samo trudno jest zdobyć się na ten wysiłek, kiedy nie wie się po co. Dlatego najważniejszym (i najtrudniejszym zarazem) wyzwaniem dla nauczycieli filozofii jest – zrywając z własnymi, nabytymi najczęściej podczas studiów filozoficznych uprzedzeniami – znaleźć dobry powód dla tego, że zdecydowali się oni w ogóle tym zająć, a tym samym udzielić twierdzącej odpowiedzi, że filozofia faktycznie czemuś służy, a co za tym idzie – że uczenie się jej ma sens!

Chodzi zatem o to, by zdać sobie sprawę z tego, jaka filozofia, jakie filozofowanie jest w ogóle możliwe. Pełną tego świadomość ma – wśród wielu zabierających we wspomnianej debacie głos autorów – Richard Shusterman, orędownik somatoestetyki, a także wnikliwy badacz przemian praktycznie rozumianego pojęcia filozofii. Powtarzając zastrzeżenia pod adresem filozofii uniwersyteckiej wysunięte przez Arthura Schopenhauera (*Parerga i paralipomena. Uwagi o historii filozofii*)<sup>4</sup>, że jeśli chodzi o to, co jest oferowane jej adeptom, to są to w głównej mierze dania nie pierwszej świeżości, a mówiąc bardziej wprost (przed czym Schopenhauer się nie powstrzymuje) – są to potrawy raz już przynajmniej „przeżute” (bo nie zawsze, niestety, przetrawione). Po co praktykować filozofię? – zastanawia się Shusterman nad sytuacją, w której ktoś, kto zamierza przekonywać swoich słuchaczy czy uczniów do tego, że warto temu zajęciu poświęcić swój zapał i czas, sam nie jest pewien, czy ma dostateczne kwalifikacje, by temu zadaniu podołać, czy wystarczy być profesorem – nauczycielem filozofii, posiadać stosowne dyplomy, uprawnienia i certyfikaty, czy też do tego trzeba jeszcze samemu być filozofem (i co to dziś znaczy).

Czy nie wystarczy prowadzić badania, pisać i nauczać w jakiejś akademickiej instytucji? Czy też może bycie filozofem wymaga czegoś więcej, na przykład szczególnego sposobu życia. Określając filozofa jako praktykującego filozofię, powracamy tylko do pytania o to, co praktyka ta ze sobą niesie i jaka jest jej wartość<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> A. Schopenhauer, *W poszukiwaniu mądrości życia. Parerga i paralipomena*, t. I, tłum. J. Garewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, zob. zwłaszcza: *Urywki o historii filozofii*, § 1. *O niej samej*, ss. 44-45, a także: *O filozofii uniwersyteckiej*, ss. 179-252.

<sup>5</sup> R. Shusterman, *Praktyka filozofii, filozofia praktyki. Pragmatyzm a życie filozoficzne*, tłum. A. Mitek, red. nauk. K. Wilkoszewska, Universitas, Kraków 2005, ss. 1-2.

Nie mam przy tym na względzie tego, by za wszelką cenę, nie licząc się z wymogami współczesności oraz formalno-prawnymi uwarunkowaniami zawodu nauczyciela, wymagać od nauczycieli filozofii specjalnego sposobu bycia, który wyróżniałby ich spośród pozostałych, nie postuluję powołania na potrzeby filozoficznej dydaktyki specjalnego, quasi-platońskiego zakonu strażników-filozofów, ale zabiegam o to, by oddać filozofii sprawiedliwość i przywrócić jej wyjątkową rangę nie tylko systemu myślowego, w ramach którego, odwołując się do *Traktatu logiczno-filozoficznego* Ludwiga Wittgensteina (4.112), rodzą się i umierają rozmaite tezy, ale jako działalności, która prowadzi do tego, że albo stają się one dla nas jasne, albo też – słusznie lub nie – odrzucamy je lub odkładamy na później. Taki sposób myślenia o filozofii, obok dobrego przygotowania merytorycznego, staranności i cierpliwości potrzebnych, by kogokolwiek czegokolwiek nauczyć, wymaga także i tego, o co, w kontekście sposobów uobecniania się filozoficznego dyskursu w nurcie ogólnej kultury humanistycznej i obywatelskiej, chyba najtrudniej – wiary w to, że filozofowanie ma twórczy charakter, i to w niemetaforycznym sensie, że filozofowanie ma swój cel poza samym myśleniem, a wobec tego, że filozofować na kanwie tradycji, rezultatów pracy badawczej w innych naukach (zwłaszcza w naukach przyrodniczych), a przede wszystkim na kanwie życia to nie zapamiętywać, rekonstruować, odtwarzać, by pamiętać, respektować czy wyznawać, ale myśleć, żeby mądrze żyć, mając poczucie, o które na gruncie filozofii zaczęli zabiegać już Grecy, że nie tylko znamy, ale i posiadamy samych siebie, że suwerennie i odpowiedzialnie jesteśmy w stanie sobą dysponować. Gdy odrzucimy szkodliwą skromność i zrezygnujemy z ciężącej ku pustostłowi erudycji, nauczanie filozofii ma szansę stać się z powrotem ascezą – myślowym ćwiczeniem się w życiu, którym żyć się na próbę nie daje, czyli tym, co widzieli w niej nie tylko Demokryt czy Sokrates, ale także Augustyn, Montaigne, Leibniz, Schopenhauer, Thoreau czy Wittgenstein. We *Wstępie* do pracy *Czym jest filozofia antyczna?* Pierre Hadot zauważa:

Historia filozofii to nie historia filozofii poszczególnych, czyli teoretycznych dyskursów czy systemów tworzonych przez filozofów. Obok tej ostatniej historii jest jeszcze dość miejsca dla studiów nad życiem filozoficznym i filozoficznymi postawami. [...] Szkoła filozoficzna łączy się przede wszystkim z wyborem pewnego sposobu życia, z pewną opcją życiową, egzystencjalną, wymagającą od jednostki całkowitej zmiany w życiu, zupełnego przestawienia, a w końcu – z pewnym pragnieniem istnienia i życia w określony sposób<sup>6</sup>.

Oczywiście, aby cel ten osiągnąć, by owa przemiana, *peri-agoge*, zmiana kierunku była zmianą, której możemy chcieć, najpierw sami musimy odpowiedzieć na pytanie o to, jaki sposób życia z uwagi na formę wspólnego ży-

<sup>6</sup> P. Hadot, *Czym jest filozofia starożytna?*, tłum. P. Domański, Aletheia, Warszawa 2000, ss. 23, 25.

cia, dobro wspólne i rację stanu uważamy za właściwy; bez tego każda propozycja podstawy programowej będzie otwierać dyskusję, której uczestnicy nie zawsze biorą pod uwagę status tego, co tak naprawdę jest rozważane, a uzasadnienia zawartości podstawy europejskim dziedzictwem intelektualnym, kulturalnym i społecznym zawsze będą angażowane *ad hoc* i traktowane instrumentalnie, podczas gdy podkreślamy, że bez Platona nie można zrozumieć zasad organizujących naszą zachodnią cywilizację, to nie chodzi nam o zagłuszenie adwersarzy trywialną tezą, lecz o to, by powiedzieć, że w Platońskim sposobie rozumienia filozofii znajdujemy coś, co wciąż nas obchodzi, co także dziś pozostaje aktualne.

We *Wstępie do Aforyzmów o mądrości życia*, obok *Świata jako woli i przedstawienia*, najważniejszej chyba pracy Artura Schopenhauera, szczególnie z perspektywy współczesnej, filozof czyni zdumiewające wyznanie, że wszystko to, o czym zamierza – w związku z tytułową mądrością życia – pisać, w istocie jest nie do pomyślenia, jeśli nie bez sprzeczności, to przynajmniej bez istotnego ustępstwa. Filozofia jako mądrość życia, zauważa Schopenhauer, jest z metafizyczno-etycznego punktu widzenia, któremu przyznaje pierwszeństwo, niemożliwa; równocześnie jednak jest ona nieodzowna i jako taka jest błędem, którego nie sposób nie popełnić, jeśli szczęście przedkłada się nad nieistnienie.

Mądrość życia pojmuję tutaj całkowicie immanentnie, mianowicie jako sztukę możliwie przyjemnego i szczęśliwego spędzenia życia. Wprowadzenie do niej można by nazwać eudajmonologią: byłaby więc ona pouczeniem, jak być szczęśliwym<sup>7</sup>.

Charakterystyczne jest to, że w takim ujęciu (tj. jako dopuszczalny, a nawet konieczny błąd w myśleniu) domeną mądrości życia nie jest obszar pierwszoplanowego zaangażowania filozoficznego rozumu (świat jako wola), ale to, co w danej postaci pojawia się za sprawą jego specyficznej aktywności (świat jako przedstawienie). Eudajmonologia w odniesieniu do woli z oczywistych względów jest więc bezużyteczna, lecz w obszarze jej konkretnego urzeczywistnienia się, w związku z oporem, którego doświadczamy ze strony zmierzających do spotęgowania własnego istnienia bytów, jest ona tym, czego bardzo potrzebujemy. Filozofia w ścisłym tego słowa znaczeniu (o ile w ogóle jest możliwa) zbliża się – w rozumieniu Schopenhauera – w swej charakterystyce do doświadczenia mistycznego, filozofia jako utrzymująca nas przy życiu fikcja jest natomiast jedyną filozofią, którą warto się zajmować i której warto (i można) nauczać (w przeciwieństwie do jej najbardziej rozpowszechnionej, uniwersyteckiej i filo-filozoficznej postaci, o której Schopenhauer wypowiada się z pogardą, porównując szkolne studium dziejów filozoficznego myślenia

<sup>7</sup> A. Schopenhauer, *Aforyzmy o mądrości życia*, w: idem, *W poszukiwaniu mądrości życia...*, s. 391.

do pożywania się pokarmami uprzednio już przeżutymi i przetrawionymi, przez co całkiem pozbawionymi wartości oraz wszelkiego wdzięku).

Tradycyjnym sformułowaniem kwestii nauczalności (oraz jej warunków) filozofii jest pytanie o to, czy edukacja filozoficzna (niezależnie od tego, czy mówimy o filozofii w liceach, szkołach wyższych czy o uniwersyteckich studiach filozoficznych) ma mieć sokratejski, a więc w istocie paideutyczny charakter, czy też powinna być nauczana w sposób apodyktyczny/paternalistyczny/autorytarny. Na drugi plan schodzi przy tym pytanie o wiele istotniejsze, bez którego tego dydaktycznego dylematu nie tylko nie sposób rozstrzygnąć, lecz wręcz trudno poważnie się nad nim zastanawiać – pytanie o to, jaką filozofię chcemy przekazać, jakiego filozofowania jesteśmy orędownikami.

Ukazując sprzeczności, a przy tym obnażając śmieszność trzech głównych i zarazem najbardziej rozpowszechnionych strategii czy sposobów nauczania filozofii: historycznej, romantycznej i ago- czy też antagonistycznej, Jan Hartman w artykule *Czy nauczanie filozofii jest w ogóle możliwe?*<sup>8</sup> przekonująco argumentuje na rzecz wykładu apodyktycznego, jednocześnie nie bez żalu wyznając, że w istocie nie filozofia, lecz filo-filozofia staje się wówczas naszym udziałem. Dobrze i to, bo najpierw samemu przeczytać „klasyków”, a później innych do tego zachęcić to w „naszych czasach”, zauważa Hartman, i tak niemałe wyzwanie. Po przeciwnej stronie w dyskusji nad charakterem edukacji filozoficznej sytuuje się wyrastająca z republikańskiej, demokratycznej, korzeniami sięgającej ateńskiej agory i przyległych doń uliczek zaludnionych przez Sokratesa i jego duchowych spadkobierców, tradycji propozycja Marthy Nussbaum, orędowniczki *liberal education* – „edukacji wyższej zorientowanej na całościowe kształtowanie istoty ludzkiej w celu jej przygotowania do pełnienia ról obywatelskich i do życia w ogóle”<sup>9</sup>.

Martha Nussbaum, nie bacząc na to, jak bardzo wobec radykalnie odmiennej sytuacji kulturowej, społecznej i politycznej postuluje, byśmy w ramach instytucji edukacyjnych na drodze wzajemnego „sokratyzowania” stawali się miłującymi pokój i siebie nawzajem „refleksyjnymi obywatelami świata”. Tu także na drugi, by nie powiedzieć odleglejszy nawet plan zostaje zepchnięta fundamentalna kwestia samej filozofii i – pomimo oczywistych już na pierwszy rzut oka różnic – również Nussbaum opowiada się ostatecznie raczej za możliwością pouczającego, a nawet praktycznie użytecznego filo-filozofowania.

W podobnym tonie wypowiedział się Jan Hartman podczas wykładu *Metafilozofia jako filozofioznawstwo*, wygłoszonego na „Koloquium filozoficz-

<sup>8</sup> J. Hartman, *Czy nauczanie filozofii jest w ogóle możliwe?*, w: D. Probuca, A. Olech, M. Woźniczka (red.), *Pasja czy misja. O uczeniu filozofii*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2001.

<sup>9</sup> M. C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasykzna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 17.

nym” zorganizowanym przez Akademię im. Jana Długosza z Częstochowy w Złotym Potoku zimą 2007 roku. Posłużył się przy tej okazji w pierwszym odruchu budzącą sprzeciw (za sprawą przede wszystkim tradycyjnej powagi, z jaką na ogół – nawet jeśli poza ta służy jedynie przykryciu naszego zażenowania – wypowiada się słowo „filozofia”) kategorią filozoficznego fitnessu (*philosophical fitness*), trafnie, jak sądzę, wyrażając tę myśl, którą należałoby usytuować w punkcie wyjścia projektu rozsądnej, demokratycznej, teoretyczno-praktycznej i pragmatycznej dydaktyki filozofii. Chodzi tu w pierwszej kolejności o pewnego rodzaju intelektualną tężyznę, o sprawność w posługiwaniu się filozoficznymi pojęciami oraz trybami argumentacyjnymi, które chociaż wywodzą się z filozofii w wąskim sensie (tj. dyscypliny akademickiej), mogą (a nawet powinny) być z powodzeniem stosowane w powszednim życiu refleksyjnych i krytycznych obywateli nowoczesnego państwa.

Jest dla mnie rzeczą zupełnie zdumiewającą, że obok potrzeby historii filozofii, rozumianej *idealiter* jako totalnej erudycji historyczno-filozoficznej – znajomości wszystkiego, co napisano w dziejach filozofii, nikomu nie przyszło do głowy, że można po prostu znać się na filozofii. Nikt nie pretenduje to tego, żeby **znać się na filozofii**. Nie w tym znaczeniu, iżby pamiętać wiele filozoficznych dzieł, ale po prostu, by mieć na podorzędziu potwierdzoną i autentyczną zdolność fikcyjnego, fiktograficznego rekonstruowania i prezentacji wszystkich możliwych określeń, niekoniecznie w dialektycznym porządku, ale w różnych porządkach i przy różnych okazjach. [...] To, do czego pretenduję, to, czego staram się nauczyć innych, to – powiedzmy sobie – z angielska *philosophical fitness*, czyli filozofioznawstwo. Pretenduję więc do pewnego stanu osobliwego. [...] To osobliwy i oczywisty, a nigdy nienazwany, niepostulowany *explicite* punkt, w którym posiadam zdolność formułowania wszystkich możliwych określeń i na dodatek możliwość porządkowania ich wedle przyjętych, bądź w danym momencie potrzebnych, zasad i kryteriów<sup>10</sup>.

Punktem odniesienia dla obojga autorów jest (do pewnego stopnia, i jeśli chodzi o stanowisko Hartmana – z istotnymi ograniczeniami) grecka koncepcja *paidei* filozoficznej, rozwijająca się komplementarnie do samej filozofii, choć – co nie jest bez znaczenia – ze świadomością odmienności celów samego filozofowania oraz nauczania filozofii. Narodziny filozoficznej *paidei* zbiegają się w czasie ze zmianami dotyczącymi nie tylko organizacji publicznej czy politycznej sfery życia w Grecji, lecz także z prawdziwą rewolucją w sposobie pojmowania sztuki. Wraz ze strukturami symbolicznymi społeczeństwa bohaterskiego oraz zogniskowaną na potęgze pamięci (przez co ograniczającą się w aspekcie odbioru niemal całkowicie do sprawnego stosowania narzędzi mnemotechnicznych) poetycką *archaia paideia*, do przeszłości odchodzi koncepcja twórczości artystycznej (poetyckiej) ufundowanej na toposie poetyckiej inwesty-

<sup>10</sup> J. Hartman, *Metafilozofia jako filozofioznawstwo*, [http://www.iphils.uj.edu.pl/~j.hartman/pu.php?c=metafilozofia&p=metafilozofia\\_jako\\_filozofioznawstwo](http://www.iphils.uj.edu.pl/~j.hartman/pu.php?c=metafilozofia&p=metafilozofia_jako_filozofioznawstwo) (8.12.2009).

tury. Nowy paradygmat, a w konsekwencji zupełnie nowa postać kultury helłeńskiej konstytuuje się dzięki nowo odkrytej potędze wyobraźni. Dzieło poetyckie, dzieło sztuki, a także (przy wszystkich zastrzeżeniach związanych z jego dopuszczalną w obrębie kultury klasycznej charakterystyką) dzieło filozoficzne nabierają sensu osobistego osiągnięcia – stają się dokonaniem o niewątpliwie autorskiej specyfice oraz niepodważalnie osobistej (estetycznej i moralnej) odpowiedzialności. Tym, co pozostaje aktualne dla obu następujących po sobie formacji, jest wspólnotowe zorientowanie rzeczywistej praktyki na każdej z wyszczególnionych dziedzin – osobiste zdobycze zawsze są osiągnięte przez jednostkę silnie osadzoną w realiach społecznego współdziałania, a ich doskonałość rozpatrywana jest nie tylko w perspektywie planu indywidualnej biografii, lecz także w kontekście dobrostanu ponadindywidualnego czy wręcz kosmicznego, odsyłającego nas do najważniejszej dla projektu powszechnej edukacji filozoficznej rozwijanego przez Marthę Nussbaum idei *kosmou polites* – światowego obywatelstwa, a także, sięgając nieco bardziej wstecz, do koncepcji szkoły-laboratorium, rozwijanej i realizowanej w drugiej połowie XIX wieku przez Johna Deweya, która może dostarczyć nam inspiracji, podczas poszukiwań formuły, która byłaby na miarę współczesnej sytuacji i aktualnych potrzeb w zakresie (filozoficznej) edukacji obywatelskiej.

W 1896 r. John Dewey i jego współpracownicy z Uniwersytetu Chicagowskiego w proteście wobec niedemokratycznej pedagogiki amerykańskiego szkolnictwa założyli Laboratory School – eksperymentalną szkołę, w której miały zostać „przetestowane” Deweyowskie postulaty dotyczące nowej liberalnej i prawdziwie demokratycznej edukacji. Rok później ukazała się książka Deweya *Moje pedagogiczne credo*<sup>11</sup>, w której w syntetycznej formie filozof zawarł wszystkie postulaty nowego, partnerskiego modelu nauczania, którego głównym celem było to, co uznał za kluczowe dla budowy nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego – wzbudzenie w uczniach ducha autentycznego zaangażowania w konstrukcyjny proces kształtowania własnej osobowości, a przede wszystkim wiary we własne możliwości. Podstawowe założenie szkoły Deweya wiązało się z przekonaniem, że intelektualnie i moralnie autonomicznego obywatela o refleksyjnym i krytycznym usposobieniu nie jest w stanie uformować szkoła, która sama nie ma takiego charakteru, a więc taka, w której wspólnotowość jest jedynie bytem wyobrażonym, ale nie rzeczywistnianym. Szkoła jako wspólnota ma być miejscem demokratycznego treningu, który akcentując różnice charakterologiczne i dysproporcje intelektualne między uczniami, jednocześnie sprawia, iż stwarzając siebie, mogą oni z powodzeniem pracować na rzecz wspólnego dobra w społeczeństwie. W ten sposób Dewey nawiązuje do Sokratejskiej charakterystyki procesu formacyjnego, odbywającego się nie na drodze realizowanego wedle paternalistycz-

<sup>11</sup> J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, tłum. J. Pieter, „Żak”, Warszawa 2005.

nego wzorca nauczania, lecz za sprawą aktualizacji psychagogicznych mocy we wspólnocie (*synousia*). Celem pedagogiki bowiem nie ma być jedynie zdobycie pewnego (ściśle określonego) zasobu wiadomości, pozwalających funkcjonować w aktualnej wspólnocie politycznej, lecz cel ściśle filozoficzny – osobista przemiana, prowadząca do intelektualnej i moralnej autonomii.

Jeśli mowa o modelu sokratejskim, to nie sposób nie wspomnieć o sprawie najwyższej (dla obu modeli) wagi – o stosunku do prawdy oraz sposobie jej rozumienia. W opartym o esencjalną, powiązaną ze skłonnością do absolutyzacji filozofią idealistyczną modelu „kierowania” dominuje pogląd o dostępności prawdy, która limitowana jest wyłącznie żarliwością naszego religijnego bądź quasi-religijnego zaangażowania. W modelu współdziałania chodzi nie tyle o zakres dostępu do prawdy, a co się z tym wiąże – będący jego jedyną możliwą miarą stopień zaangażowania akolitów, ale o sposób jej doświadczania. Prawda demokratyzuje się dopiero wtedy, gdy przestaje być „darem”, a staje się wynikiem indywidualnej ascezy (treningu w zakresie „zuchwałej prawdomówność”) bądź (w ujęciu radykalnie pluralistycznym) wielostronnych uzgodnień. W obu przypadkach jednak prawda ujawnia swój twórczy charakter, zwracając naszą uwagę na to, że nie tyle – w sensie prawdy egzystencjalnej – może być ona odnaleziona, ile raczej powinna każdorazowo być wynajdywana, wymyślana przez każdego jako świadectwo autentyczności jego zaangażowania w proces konstruowania własnej niepowtarzalnej tożsamości.

Z tak rozumianym „sokratyzowaniem”, którego mamy się dopuszczać przede wszystkim względem samych siebie, trudno się pogodzić nawet tym, którzy sami siebie postrzegają jako orędowników sokratejskiego nauczania. O ile jego aporetyczny, dialektyczny i dialogiczny charakter jest do zaakceptowania, o tyle z tym, że owo „sokratyzowanie” ma ponadto sens konstruktywistyczny, a także – w specyficznym, greckim sensie – erotyczny, pogodzić się jest o wiele trudniej, jak i z myślą o dopuszczalności przewagi tego, co niewątpliwie wymyślone, nad tym, co bez wątplenia realne. Przy czym to drugie jest właściwym przedmiotem zainteresowania nauki, a pierwsze pozostaje do dyspozycji filozofów. Sensowne kryterium separacji dyskursów – naukowego i filozoficznego – oferuje w VI księdze *Etyki Nikomachejskiej* Arystoteles w kontekście pojęcia *phronesis* (roztropności). Jeśli chodzi o mądrość praktyczną, podstawową sprawą jest „dobry namysł”, nie mniej ważne jest jednak to, by właściwie oddzielić to, nad czym namyślanie się ma w ogóle sens, od tego, nad czym namyślać się nie warto. Odnajdujemy tu charakterystyczny dla Greków pogląd o rozdzielności światów – bogów olimpijskich i ludzi oraz odpowiednio: spraw boskich i ludzkich, który miał wpływ również na Platona, co widać w przytoczonej przez Platońskiego Sokratesa w *Uczcie* mowie Diotymy: z bogów żaden nie filozofuje, podobnie żaden głupiec; pierwsi są mądrzy, drudzy natomiast z wagi mądrości nie zdają sobie sprawy. Filozofowanie okazuje się koniecz-

nością wszystkich, którzy są „w pół drogi”, których życie jest historią, mającą dopiero być opowiedzianą. Filozofia okazuje się zatem domeną twórczości, opowieść życia zaś – czymś do wymyślenia; stawką w grze jest po-myślność – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i wspólnotowym.

Sokratejskie inspiracje dydaktyki filozofii okazują się zatem nie mniej problematyczne niż opacznie pojęte nauczanie filozofii, prowadzone w sposób autorytarny. Tak rozumiana filozofia stawia bowiem swoim adeptom o wiele wyższe wymagania. W części metafizycznej filozofowanie, oddzielone od nauki, okazuje się być stwarzaniem świata (ludzkiego życia); w części etycznej – również projektem estetycznym – stwarzaniem życia samego. Edukacja filozoficzna powinna zatem, jeżeli ma być we wskazanych sensach istotnie filozoficzną, stać się edukacją artystyczną, kształtowaniem twórczego zmysłu, twórczej dyspozycji, którą filozofujący mogliby się posłużyć dla uczynienia lepszymi samych siebie i piękniejszymi swoich biografii.

W swoim wykładzie konferencyjnym prof. Marcin Berdyszak odwołał się do Gombrowicza, do Gombrowiczowskiego apelu, by nie tylko mądrze mówić, ale przede wszystkim mądrze słuchać, albo przynajmniej nie słuchać „głupio”. Jeśli poszukiwalibyśmy wskazówek praktycznych dotyczących sposobu nauczania etyczno-estetycznej *techné tou biou* – filozofii jako dziedziny wiedzy i umiejętności, należałoby do tego dodać jeszcze wezwanie, by mądrze czytać. Żeby czytać nie tylko krytycznie, ale i – co jest już o wiele trudniejsze – twórczo. Jeżeli cel ten mamy osiągnąć, przede wszystkim – kiedy zastanawiamy się nad tym, jakiego nauczania filozofii naprawdę dziś potrzebujemy, podobnie jak ponad sto lat temu, w kwestii naszego stosunku do tradycji filozoficznej oraz składających się na nią dzieł – wielu rzeczy musimy się oduczyć. Nawet gdybyśmy mieli zostać z niczym, musimy zdobyć się na to, by nie nadużywać cudzych myśli, żeby się do nich nadmiernie nie przywiązywać, a co jest z tym ściśle związane – żeby roztropnie podchodzić do lektur i nie przeceniać wyłożonych w nich koncepcji.

Książka to najlepsza ze wszystkich rzeczy, gdy właściwie z niej korzystać; nadużywana należy do najgorszych. Na czym polega ów właściwy użytek? Czym jest ten jedyny cel, do którego prowadzą wszystkie środki. Otóż nie służą one niczemu poza inspiracją. [...] Z książek uczoney korzysta tylko wówczas, gdy próżnuje. Słuchamy, aby móc przemówić. Obok twórczego pisania istnieje również twórcze czytanie. Gdy pokrzepionemu pracą umysłowi dopisze natchnienie, wówczas każda studiowana przez nas książka zaczyna roić się od aluzji. Każde zdanie ma podwójne znaczenie, a sensory księgi naszego autora są tak bezkresne jak cały świat<sup>12</sup>.

Do takiej właśnie twórczej lektury i nie-głupiego słuchania przygotowywać powinny szkolne lekcje filozofii, które – w warsztatowej formie, o jakiej wspominał prof. Berdyszak, powinny przede wszystkim aktywizować „moce

<sup>12</sup> R. W. Emerson, *Natura. Amerykański uczoney*, tłum. M. Filipczuk, Zielona Sowa, Kraków 2005, ss. 55-56.

wyobraźni” – filozoficzną, a więc dotyczącą życia twórczość. Tak zresztą jako zamysł konstrukcyjny to praktyczne zorientowanie filozofii (w odróżnieniu od *episteme* – nauki) rozumieli Grecy – nie tylko Sokrates czy Platon, lecz także Epikur, stoicy, Plutarch czy Porfiriusz. Wszyscy oni zabiegali o to, żeby edukacyjne oddziaływanie w dziedzinie filozofii obliczone było na kształtowanie konstrukcyjnych, twórczych zdolności – dotyczących „wystawialnego”, a więc potencjalnie dającego dzielić się w pojęciu świata ludzkiego życia. Natomiast filozofia ograniczana do poznawczej eksploracji rzeczywistości od zawsze była skupiona jedynie na tym, by dać wyraz „nieodgadnionemu”.

Coś nieznośnie pretensjonalnego kryje się w ponawianych wyznaniach, że w filozofii chodzi o prawdę; nie to, że narażamy się w ten sposób na śmieszność, stanowi zagrożenie, ale to, że dopuszczamy się w ten sposób nieściśłości lub nawet swego rodzaju nadużycia. W filozofii chodzi o prawdę, ale nie pojętą jakkolwiek, to znaczy zgodnie z jedną z jej filozoficznych koncepcji, ale ujmowaną każdorazowo w związku z praktycznym celem filozofowania. Jego swoistość wywodzi się z rodzinnego podobieństwa sztuk – filozoficznej i lekarskiej (mamy tu na uwadze źródłową filiację Hipokratejskiej *iatrike technē* – rozwijanej w kręgu hipokratyków profilaktycznej i nade wszystko dietetycznej, czy też dieto-terapeutycznej medycyny, oraz dialektycznej, w sensie technicznym, filozofii Sokratesa i Platona, pojmowanej integralnie i interwencyjnie). Otóż dla obu *technai* tym celem nie jest pewien stan, który można osiągnąć raz na zawsze, ale raczej pewna skłonność bądź dyspozycja do względnie stałego postępowania w określony sposób odpowiednio wobec naszych ciał, umysłów oraz dusz (a także, co nie bez znaczenia, właściwego odnoszenia się do naszych bliźnich czy do wszystkich istot żywych, a niekiedy nawet do przedmiotów właściwości tej nieposiadających!). Jeżeli chodzi o somatyczny wymiar człowieka, sprawa jest prosta, gdyż celem sztuki lekarskiej jest zdrowie, w szczególności zaś jego zachowanie, do czego przyczynić się ma ściśle przestrzeganie rozsądnie zaplanowanego, z uwzględnieniem wszelkich indywidualnych uwarunkowań, reżimu cielesnego. W przypadku *logistikon* (rozumnej części duszy) potrzeba o wiele bardziej skomplikowanej technologii dobrego życia, która przy poszanowaniu uniwersalnych *nomoi* (praw natury) byłaby w stanie doprowadzić do uzgodnienia tego, co indywidualne (*ethos* – charakter) z tym, co wspólne (*ethos* jako przyjęty w danej wspólnotcie sposób życia). Potrzeba zatem takiej *technē*, która byłaby w stanie doprowadzić człowieka do jedynej prawdy, jaka bezdyskusyjnie ujawnia względem niego swą normatywną moc – do prawdy o sobie, prawdy egzystencji, do prawdy autentycznej, jak określa ją Marcel Conche, w przeciwieństwie do poszukiwanej przez badaczy przyrody i filozofów „czasu wiecznego” prawdy rzeczywistej<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> M. Conche, *Filozofować w nieskończoność*, tłum. P. Bobowska-Nastarzewska, Wyd. Marek Derewiecki, Kęty 2007, ss. 20-23.

Przy wszystkich jej niedostatkach podołać jest temu w stanie wyłącznie filozofia jako sztuka – etyczno-estetyczna dziedzina wiedzy i umiejętność. Do takiego właśnie etyczno-estetycznego filozofowania powinien przygotowywać filozoficzny trening w szkole, który – w odróżnieniu od innych przedmiotów szkolnego nauczania – nie może nie uwzględniać momentu twórczości, gdyż wtedy w miejsce pojedynczego życia, w miejsce *bios*, *bio-grafii* – opowieści życia, podstawialibyśmy życie ujęte schematycznie, niewymagający refleksyjnego ustosunkowania się model życia, co jest główną zasadą dydaktyki paternalistycznej – nie duszo-wódczej, lecz przywódczej; rzeczą nie dyskusji, ale apodyktycznego wykładu.

Tylko rozumienie edukacji filozoficznej jako edukacji artystycznej może nas zabezpieczyć przed petryfikacją myślenia filozoficznego i epigonizmem. Aby to osiągnąć, potrzebujemy jednakże tak jak dla edukacji artystycznej artystów, dla nauczania filozofowania – filozofów, biegłych w trudnej sztuce myślenia, a do tego zdolnych innych w niej doskonalić, nie zapominając, iż jest ona jedynie kanwą dla życia poddanego intelektualnej kontroli, do którego zwywał Platoński Sokrates.

## Literatura

- Conche M., *Filozofować w nieskończoność*, tłum. P. Bobowska-Nastarzewska, Wyd. Marek Derewiecki, Kęty 2007.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, tłum. J. Pieter, „Żak”, Warszawa 2005.
- Emerson R. W., *Natura. Amerykański uczyony*, tłum. M. Filipczuk, Zielona Sowa, Kraków 2005.
- Hadot P., *Czym jest filozofia starożytna?*, tłum. P. Domański, Aletheia, Warszawa 2000.
- Hartman J., *Czy nauczanie filozofii jest w ogóle możliwe?*, w: D. Probuska, A. Olech, M. Woźniczka (red.), *Pasja czy misja. O uczeniu filozofii*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2001.
- Hartman J., *Metafilozofia jako filozofioznawstwo*, [http://www.iphils.uj.edu.pl/~j.hartman/pu.php?c=metafilozofia&p=metafilozofia\\_jako\\_filozofioznawstwo](http://www.iphils.uj.edu.pl/~j.hartman/pu.php?c=metafilozofia&p=metafilozofia_jako_filozofioznawstwo) (8.12.2009).
- Nussbaum M. C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Schopenhauer A., *W poszukiwaniu mądrości życia. Parerga i paralipomena*, t. I, tłum. J. Garewicz, PWN, Warszawa 2002.
- Shusterman R., *Praktyka filozofii, filozofia praktyki. Pragmatyzm a życie filozoficzne*, tłum. A. Mitek, red. nauk. K. Wilkoszewska, Universitas, Kraków 2005.

## SŁAWOMIR KRZYŚKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Nauk Społecznych, Instytut Filozofii

### **Edukacja artystyczna w systemie oświaty szkolnej i pozaszkolnej w Polsce**

Leksykalnie „artystyczny” oznacza związany ze sztuką, posiadający walory artystyczne. Artyzm natomiast to umiejętność tworzenia rzeczy pięknych, także piękno dzieła sztuki. Istotą edukacji artystycznej jest zatem uczenie tworzenia rzeczy pięknych. Przeglądając strony internetowe polskich uczelni, można zapoznać się z różnymi formami przekazywania studentom wiedzy z zakresu edukacji artystycznej. Np. na stronie internetowej Zakładu Edukacji Artystycznej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu (<http://zakladeduart.wordpress.com>) możemy poznać Metody Edukacji Twórczej:

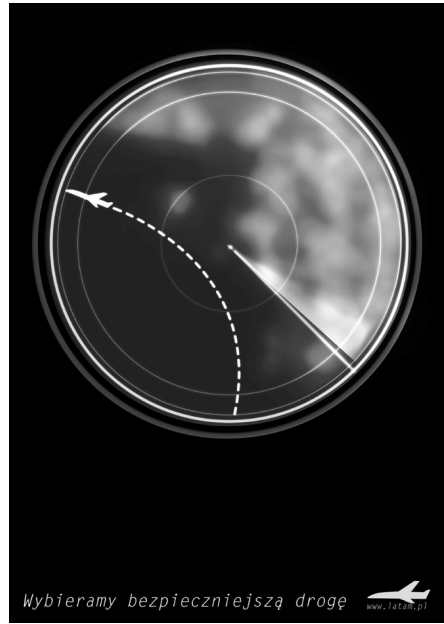
Celem ćwiczeń realizowanych w ramach przedmiotu jest dostarczenie studentom wiedzy z zakresu psychologii twórczości artystycznej, zapoznanie z mechanizmami odpowiedzialnymi za powstawanie nowych i twórczych rozwiązań, strategiami rozwijającymi dyspozycje twórcze osób o różnym potencjale i w różnym wieku. Studenci poznają także zagadnienia twórczości związane z rozwojem człowieka, z samorealizacją, z twórczością analizowaną w kontekście sztuki oraz edukacji artystycznej<sup>1</sup>.

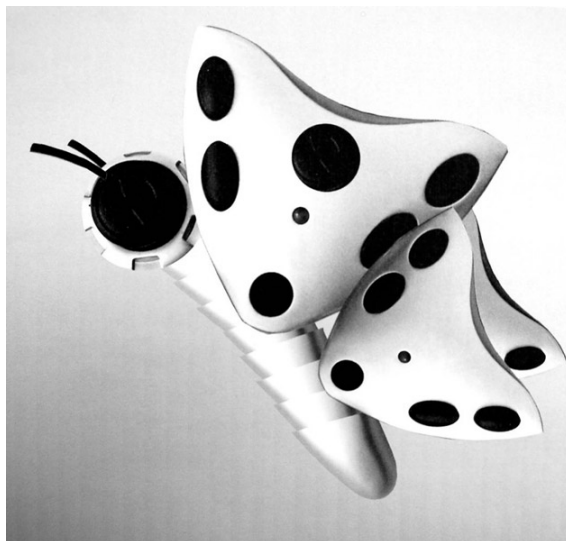
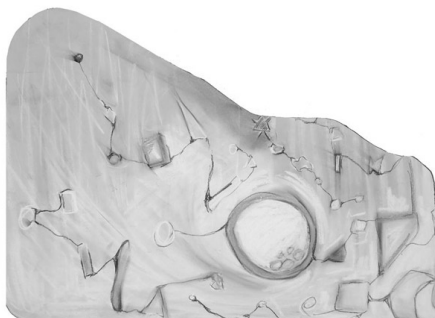
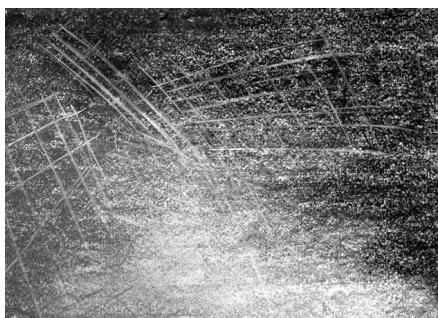
Są tam szczegółowo rozpisane treści tematyczne, na które składają się:

1. Pojęcie i definicje twórczości (psychologiczne, socjologiczne, edukacyjne);
2. Makroteorie zdolności (od klasycznych po współczesne);
3. Miniteorie twórczości (koncepcja 4p: produkt, proces, osoba, otoczenie; koncepcja twórczości płynnej, skryzalizowanej, dojrzałej i wybitnej; koncepcja twórczości: mini-t przez małe „t”, pro-twórczość i twórczość przez duże „T”);
4. Rozwój twórczości w cyklu życia;
5. Stymulatory i inhibitory twórczości;

---

<sup>1</sup> <http://zakladeduart.wordpress.com/galerie/metody-edukacji-tworczej-prof-w-limont-d-jastrzebska> (29.03.2011).





Rys. 1. Przykładowe prace z Zakładu Edukacji Artystycznej UMK w Toruniu  
Źródło: <http://zakladeduart.wordpress.com/galerie/metody-edukacji-tworczej-prof-w-limont-d-jastrzebska/>

6. Myślenie metaforyczne w twórczości, synestezja jako podstawowy mechanizm myślenia metaforycznego;
7. Poznawcze, twórcze i artystyczne funkcje metafory;
8. Wyobraźnia – rodzaje wyobraźni, charakterystyka wyobraźni twórczej, wyobraźnia w sztukach wizualnych;
9. Język wizualny, znak, metafora i symbol;
10. Synektyka i jej mechanizmy. Wykorzystanie myślenia metaforycznego w twórczości artystycznej. Związek z podświadomością (surrealizm);
11. Wizualne myślenie metaforyczne w sztuce, projektowaniu i w edukacji ku twórczości;
12. Transformacja wizualnych wyobrażeń jako podstawowy mechanizm w procesie twórczym;
13. Metafora wizualna w sztuce, reklamie, w projektowaniu graficznym<sup>2</sup>.

Ze strony internetowej Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu dowiadujemy się, że na Wydziale Edukacji Artystycznej (<http://uap.edu.pl/uczelnia/wydzialy/>) prowadzone są studia w systemie: jednolitych studiów magisterskich (tryb stacjonarny i zaoczny), studia I stopnia (tryb stacjonarny i zaoczny), studia II stopnia (tryb zaoczny, od 2011 r. również tryb stacjonarny) oraz studia podyplomowe. Na kierunku Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych są realizowane dwie specjalności na studiach stacjonarnych: pedagogika sztuki oraz krytyka i promocja sztuki, a na studiach niestacjonarnych (zaocznych) – pedagogika sztuki.

Przewidywane efekty kształcenia to:

Specjalność pedagogika sztuki daje możliwość uzyskania kwalifikacji i uprawnień do prowadzenia samodzielnej pracy edukacyjnej na wszystkich poziomach kształcenia. Specjalność krytyka i promocja sztuki przygotowuje do roli krytyka sztuki, prowadzenia galerii sztuki współczesnej, pracy w instytucjach oraz środkach masowego przekazu zajmujących się propagowaniem i popularyzowaniem sztuki współczesnej. Studenci Wydziału Edukacji Artystycznej mogą kształcić się również w wybranych przez siebie pracowniach artystycznych, zdobywając odpowiednie umiejętności i przygotowanie do własnej działalności artystycznej, do świadomego i aktywnego uczestnictwa we współczesnej kulturze.

Student po skończeniu kierunku edukacja artystyczna na poziomie licencjatu może kontynuować naukę na studiach magisterskich wszelkich kierunków artystycznych i humanistycznych, o ile nie ma wewnętrznych ograniczeń. Po skończeniu studiów magisterskich może ubiegać się o przyjęcie na studia doktoranckie w pokrewnych dziedzinach humanistycznych.

W Internecie można również znaleźć stronę Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu ([www.pwsz-ns.edu.pl/ip/67,84,Edukacja\\_artystyczna\\_w\\_zakresie\\_sztuk\\_plastycznych.htm](http://www.pwsz-ns.edu.pl/ip/67,84,Edukacja_artystyczna_w_zakresie_sztuk_plastycznych.htm)), gdzie oferta edukacyjna obejmuje edukację artystyczną w zakresie sztuk plastycznych:

<sup>2</sup> Ibidem.

[...] studia na tym kierunku umożliwiają zdobycie wiedzy i umiejętności wykwalifikowanego plastyka – twórcy w zakresie sztuk plastycznych oraz uczestnika i animatora kultury współczesnej. Program studiów przewiduje kształcenie w zakresie m.in.: historii sztuki, percepcji wizualnej i twórczości artystycznej, rysunku, malarstwa, grafiki, rzeźby, struktur wizualnych, intermediiów, projektowania graficznego czy fotografii<sup>3</sup>.

Uczelnia przybliży sylwetkę absolwenta, która określa, do czego po ukończeniu studiów będzie on przygotowany.

Absolwent jest przygotowany do realizacji i upowszechniania różnorodnych postaci przekazów wizualnych i medialnych dla celów artystycznych, poznawczych, edukacyjnych i użytkowych; do podjęcia twórczej pracy zawodowej w: ośrodkach i instytucjach kultury, sztuki i edukacji pozaszkolnej; mass-mediach; strukturach promocyjnych i reklamowych oraz szkolnictwie<sup>4</sup>.

Na stronie są również prezentowane wybrane prace studentów (rys. 2).

Przykłady te pozwalają wysnuć wniosek, że kształcenie na tym kierunku powinno przygotować m.in. do własnej działalności artystycznej i pracy edukacyjnej na wszystkich poziomach kształcenia. Jednak czy zdobycie wiedzy teoretycznej i nabycie odpowiednich umiejętności praktycznych wystarczy, by prowadzić własną działalność artystyczną i/lub kształcić w tym kierunku młode pokolenie? Nie jestem w tych wątpliwościach osamotniony. Rafał Boettner-Łubowski z dawniejszej Akademii Sztuk Pięknych, dziś Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu w artykule pt. *Sztuka i edukacja – pytanie o akademizm* zauważył:

[...] związki pomiędzy sztuką a edukacją, rozumianą jako nauczanie artystycznych form aktywności, budziły wielokrotnie zaniepokojenie i kontrowersje, chociażby przez formułowanie ogólnego pytania: czy sztuka jest dziedziną, która poddaje się rygorom nauczania? Jeśli tak: to czy kształcenie w dziedzinie działań artystycznych powinno ograniczać się tylko do sfery techniczno-warsztatowej, czy też należy edukować także w zakresie prymatu pewnych konwencji i koncepcji twórczych?<sup>5</sup>

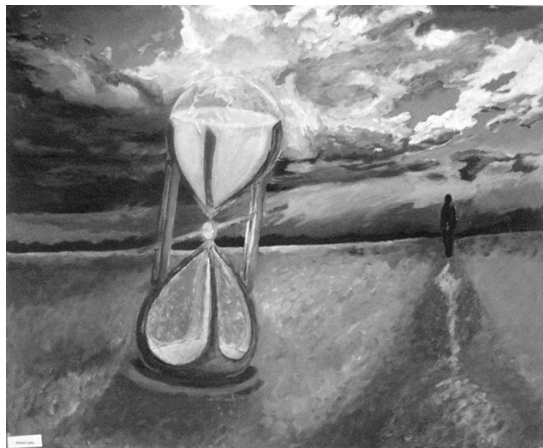
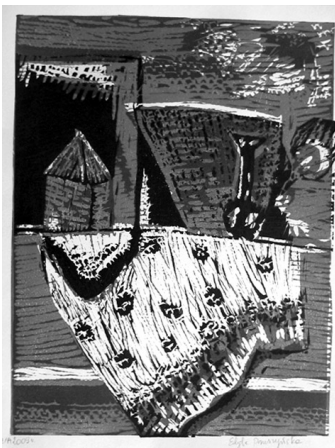
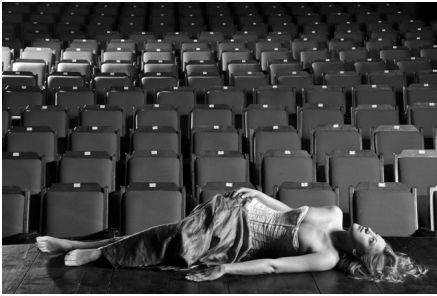
Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego określiło standardy kształcenia dla kierunku Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych i sztuki muzycznej<sup>6</sup>. Zawierają one wymagania ogólne, kwalifikacje absolwenta i ramowe treści nauczania, na które składa się grupa treści podstawowych

<sup>3</sup> [www.pwsz-ns.edu.pl/ip/67,84,Edukacja\\_artystyczna\\_w\\_zakresie\\_sztuk\\_plastycznych.htm](http://www.pwsz-ns.edu.pl/ip/67,84,Edukacja_artystyczna_w_zakresie_sztuk_plastycznych.htm) (29.03.2011).

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> R. Boettner-Łubowski, *Sztuka i edukacja – pytanie o akademizm*, [www.21.edu.pl/ks/2/80.doc](http://www.21.edu.pl/ks/2/80.doc), s. 1 (29.03.2011).

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, Dz. U. nr 164, poz. 1166.



Rys. 2. Przykładowe prace z Instytutu Pedagogicznego PWSZ w Nowym Sączu  
Źródło: [www.pwsz-ns.edu.pl/ip/67,84,Edukacja\\_artystyczna\\_w\\_zakresie\\_sztuk\\_plastycznych.htm](http://www.pwsz-ns.edu.pl/ip/67,84,Edukacja_artystyczna_w_zakresie_sztuk_plastycznych.htm)

i grupa treści kierunkowych, a także szczegółową kwestię odbywania praktyk. Ponadto „zaleca się, by studenci uczestniczyli w różnych formach życia artystycznego i kulturalnego”<sup>7</sup>.

Jeśli chodzi o kształcenie na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum<sup>8</sup> w zakresie edukacji artystycznej i kulturalnej, podstawa programowa określa, jakie przedmioty wchodzi w skład edukacji artystycznej. Są to: muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna oraz zajęcia artystyczne. Ponadto w tomie 7 dotyczącym edukacji artystycznej w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, oprócz podstawy programowej dla każdego przedmiotu, opisane są zalecane warunki i sposoby realizacji oraz komentarz do podstawy programowej.

Sieć informacji o edukacji w Europie Eurydice<sup>9</sup> przygotowała raport pt. „Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie”. Raport przedstawia „obszernie najnowsze dane porównawcze dotyczące edukacji artystycznej w 30 krajach Europy. Opisuje cele edukacji artystycznej i kulturalnej, jej organizację, zakres oferowanych przez szkoły zajęć pozalekcyjnych oraz innych inicjatyw w zakresie tej edukacji”<sup>10</sup>. Według twórców raportu, „edukacja artystyczna i kulturalna niesie ze sobą potencjał rozwijania w uczniach nie tylko kreatywności, ale również wielu innych umiejętności osobistych i społecznych, a także kształtowania postaw, na co jasno wskazują cele nauczania przedmiotów artystycznych. Jednak edukacja artystyczna musi sprostać pewnym wyzwaniom, jakimi są przede wszystkim niewielka liczba godzin przeznaczona na nauczanie przedmiotów artystycznych, szczególnie na poziomie gimnazjum, oraz trudności związane z ocenianiem osiągnięć uczniów. Współpraca pomiędzy światem sztuki a szkołami zdaje się być dobrym sposobem wychodzenia naprzeciw tym trudnościom oraz promowania edukacji artystycznej w szkołach”.

W raporcie podkreśla się, że „zawodowi artyści sporadycznie pełnią funkcje nauczycieli w szkołach. W większości krajów, by móc uczyć w szkole, zawodowy artysta musi posiadać przygotowanie pedagogiczne. Są jednak wyjątki

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 4.

<sup>8</sup> [www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/edukacja-artystyczna-i-kulturalna](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/edukacja-artystyczna-i-kulturalna) (29.03.2011).

<sup>9</sup> Euridice – istnieje od 1980 r., a w latach 1995-2000 była częścią programu Socrates. Obecnie znajduje się w strukturze programu „Uczenie się przez całe życie”. Sieć składa się z biur krajowych utworzonych przez Ministerstwa Edukacji poszczególnych krajów i z biura europejskiego (EACEA P9) utworzonego przez Komisję Europejską (Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury). Euridice, pracując dla twórców polityki edukacyjnej i świata edukacji, przygotowuje i publikuje opisowe analizy systemów edukacji, studia porównawcze na tematy będące przedmiotem zainteresowania Unii Europejskiej i wskaźniki dotyczące różnych poziomów edukacji. Za: Krajowe Biuro Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

<sup>10</sup> Informacje prasowe sieci Eurydice, „Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie”, s. 1.

od tej reguły – niektóre kraje zezwalają na czasowe zatrudnienie w szkole zawodowych artystów, którzy nie posiadają kwalifikacji nauczycielskich”<sup>11</sup>.

Na poziomie kształcenia podstawowego i gimnazjalnego „główne cele edukacji artystycznej i kulturalnej są podobne we wszystkich krajach Europy. Wszystkie bądź prawie wszystkie kraje uznają za podstawowy cel kształtowanie następujących umiejętności i postaw: »umiejętności artystyczne, wiedza i rozumienie sztuki«, »krytyczny odbiór sztuki«, »dziedzictwo kulturowe«, »osobista ekspresja/wyrażanie siebie/własnej tożsamości«, »różnorodność kulturowa« i »kreatywność«. Co ciekawe, jedynie w 15 krajach »zainteresowanie sztuką przez całe życie« jest wymienione jako jeden z celów edukacji artystycznej. W znacznej większości krajów edukacja artystyczna i kulturalna ma na celu również rozwój osobisty, ponieważ sprzyja budowaniu umiejętności społecznych oraz doświadczaniu osobistego spełnienia poprzez przyjemność i satysfakcje płynące z kontaktu ze sztuką lub uprawiania sztuki”<sup>12</sup>.

Dokument przyjęty na II Światowej Konferencji UNESCO na temat Edukacji Artystycznej, nazwany *Planem z Seulu*, określa „cele rozwoju edukacji artystycznej [...] Konferencja zwołana z inicjatywy UNESCO w ścisłej współpracy z Ministerstwem Kultury, Sportu i Turystyki Rządu Republiki Korei zgromadziła ponad 650 oficjalnych przedstawicieli państw i ekspertów z 95 krajów w zakresie edukacji artystycznej. Program obejmował okrągły stół ministrów, przemówienia programowe, dyskusje panelowe, równolegle odbywające się warsztaty, zebrania przedstawicieli poszczególnych regionów, spotkanie z organizacjami pozarządowymi oraz sesję specjalną na temat edukacji artystycznej i zbliżenia kultur”<sup>13</sup>.

W dokumencie określono następujące cele rozwoju edukacji artystycznej:

Cel 1: Zagwarantowanie dostępności edukacji artystycznej jako podstawowego i trwałego komponentu jakościowej odnowy edukacji.

Cel 2: Zapewnienie wysokiej jakości programów i działań dotyczących edukacji artystycznej na etapie zarówno koncepcji, jak i realizacji.

Cel 3: Stosowanie założeń i praktyk w zakresie edukacji artystycznej w odpowiedzi na społeczne i kulturowe wyzwania współczesnego świata.

W każdym z trzech celów określono strategię i plan działania. Do strategii służących osiągnięciu pierwszego celu należą:

– uznanie edukacji artystycznej jako podstawy wszechstronnego rozwoju dzieci, młodzieży i osób uczących się w różnym wieku na płaszczyźnie twórczej, poznawczej, emocjonalnej, etycznej i społecznej,

<sup>11</sup> Ibidem, s. 3.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 2.

<sup>13</sup> Dokumenty UNESCO, *Plan z Seulu: Cele rozwoju edukacji artystycznej*, dokument przyjęty na II Światowej Konferencji UNESCO na temat Edukacji Artystycznej, która odbyła się w Seulu w dniach 25-28.05.2010 r., s. 34; [www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/Plan\\_z\\_Seulu.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Plan_z_Seulu.pdf) (29.03.2011).

- doskonalenie systemów i struktur edukacyjnych dzięki edukacji artystycznej,
- wprowadzanie systemów nauki przez całe życie i nauki międzypokoleniowej w dziedzinie edukacji artystycznej na temat edukacji artystycznej i poprzez edukację artystyczną,
- umacnianie potencjału w zakresie kierowania, promowania i rozwoju polityki w dziedzinie edukacji artystycznej.

Do strategii służących osiągnięciu drugiego celu zalicza się:

- ustanowienie wysokich standardów dla edukacji artystycznej, odpowiadających lokalnym potrzebom, infrastrukturze i kontekstom kulturowym,
- zapewnienie nauczycielom, artystom i społecznościom dostępu do ustawicznego kształcenia w zakresie edukacji artystycznej,
- rozwijanie wymiany między badaczami i praktykami w dziedzinie edukacji artystycznej,
- ułatwianie współdziałania między nauczycielami i artystami w programach szkolnych i pozaszkolnych,
- inicjowanie współpracy partnerskiej w dziedzinie edukacji artystycznej między różnymi podmiotami i sektorami.

Strategie służące osiągnięciu trzeciego celu to:

- wykorzystywanie edukacji artystycznej do wzmacniania kreatywnego i innowacyjnego potencjału społeczeństwa,
- uznanie i rozwijanie korzystnych aspektów edukacji artystycznej na rzecz dobrostanu społecznego i kulturowego,
- popieranie i wzmacnianie roli edukacji artystycznej w promowaniu odpowiedzialności społecznej, spójności społecznej, różnorodności kulturowej i dialogu kulturowego,
- budowanie dzięki edukacji artystycznej potencjału potrzebnego do podejmowania wyzwań globalnych, od pokoju do zrównoważonego rozwoju<sup>14</sup>.

Na uwagę zasługują także pozaformalne i nieformalne formy edukacji artystycznej<sup>15</sup>. Znaczna liczba ośrodków kultury oferuje dzieciom, młodzieży i dorosłym zajęcia artystyczne. Na stronie internetowej Wrocławskiej Galerii Młodych czytamy:

---

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Uczenie się formalne (*formal learning*) – uczenie się poprzez udział w procesie kształcenia prowadzonym przez instytucję edukacyjną lub szkoleniową. Uczenie się pozaformalne (*non-formal learning*) – uczenie się poza instytucjami edukacyjnymi i szkoleniowymi, poprzez realizację założonych celów edukacyjnych. Uczenie się nieformalne (*informal learning*) – uczenie się poza instytucjami edukacyjnymi i szkoleniowymi, bez określania celów edukacyjnych, wykorzystujące – także w sposób niezamierzony – doświadczenie zdobywane w miejscu pracy i życiu codziennym. [www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/zestawienie-definicji-krk/](http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/zestawienie-definicji-krk/) (29.03.2011).

WROCLAWSKA GALERIA MŁODYCH zaprasza dzieci i młodzież w wieku od 7 do 17 lat na Edukację artystyczną – Alternatywne formy spędzania czasu wolnego dla dzieci i młodzieży „Wrocław – miastem młodych artystów”. W programie: malarstwo, grafika, ceramika, szkło artystyczne, poezja oraz zwiedzanie galerii artystycznych, muzeów, spotkania z twórcami, plenery plastyczne. Zajęcia odbywają się we wtorki, środy, czwartki, piątki 16:00-20:00. W soboty od 12:00 do 18:00. Zapraszamy też opiekunów w ramach programu integracyjnego „Mama, Tata i Ja”. Program organizowany we współpracy i z dofinansowaniem wydziału edukacji UM<sup>16</sup>.



Rys. 3. Strona internetowa Wrocławskiej Galerii Młodych

Źródło: <http://wroclaw.miastodziecei.pl/wydarzenia/1:/31938:edukacja-artystyczna>

Edukacja Artystyczna Dzieci w Krakowie<sup>17</sup> specjalizuje się w nauczaniu baletu dzieci w wieku szkolnym (5-12 lat). Zaprasza uczniów szkół podstawowych na zajęcia organizowane na terenie krakowskich i podkrakowskich szkół podstawowych. Zajęcia odbywają się 2 razy w tygodniu po 1,5 h, zaraz po zakończeniu zajęć lekcyjnych. W ramach kursu oferuje się dzieciom wiele atrakcji, m.in.:

- występ na koniec roku na dużej scenie,
- lekcje pokazowe dla rodziców,
- materiały teoretyczne,
- dyplomy na zakończenie roku<sup>18</sup>.

Duży wkład w edukację artystyczną dzieci wnoszą przedszkola. Strona internetowa Przedszkola Ciuchcia Puch Puch Bielany w Warszawie w zakładce Edukacja artystyczna informuje rodziców dzieci:

[...] w przedszkolu Ciuchcia Puch Puch zwracamy szczególną uwagę na rozwijanie predyspozycji artystycznych dziecka oraz rozbudzanie w nim zainteresowania

<sup>16</sup> [www.wroclaw.miastodziecei.pl/wydarzenia/1:/31938:edukacja-artystyczna](http://www.wroclaw.miastodziecei.pl/wydarzenia/1:/31938:edukacja-artystyczna) (29.03.2011).

<sup>17</sup> [www.edukacjaartystyczna.pl/](http://www.edukacjaartystyczna.pl/) (29.03.2011).

<sup>18</sup> [www.edukacjaartystyczna.pl/Oferta-6.html](http://www.edukacjaartystyczna.pl/Oferta-6.html) (29.03.2011).

sztuką. Nauczyciele rozwijają indywidualne uzdolnienia każdego wychowanka poprzez systematyczne organizowanie sytuacji umożliwiających dziecku bezpośredni kontakt z różnymi dziedzinami sztuki: malarstwem, rzeźbą, muzyką, ruchem, tańcem i teatrem. Zapewnienie dzieciom stałego dostępu do różnorodnych materiałów i narzędzi stymuluje rozwój kreatywności i wyobraźni. W każdej sali organizowane są miejsca kreatywnej zabawy, gdzie dzieci w ciągu całego dnia mogą realizować swoje artystyczne pomysły. Edukacja artystyczna dzieci wspierana jest programami Katarzyny Mitros „Jak wychować pomysłowca?” i „Jak wychować geniusza?”<sup>19</sup>.



Rys. 4. Strona internetowa przedszkola Ciuchcia Puch Puch Bielany w Warszawie  
Źródło: [www.puchpuch.pl](http://www.puchpuch.pl)

Ponadto Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego w nowym programie „Rozwój szkolnictwa artystycznego” wyznaczyło dwa priorytety. Jeden z nich – „Edukacja artystyczna” – ma na celu podniesienie kompetencji artystycznych (wiedzy i umiejętności) uczniów oraz studentów szkół i uczelni artystycznych oraz promocję, wspieranie i prezentację osiągnięć artystycznych w zakresie szkolnictwa artystycznego. Możliwe jest zatem dofinansowanie konkursów, warsztatów, festiwali, plenerów, spektakli i innego rodzaju imprez artystycznych<sup>20</sup>.

Strona internetowa <http://www.eduart.info> informuje o działaniach edukacji cyrkowej i teatralnej, które prowadzi pedagog, instruktor teatralny, animator kultury, żongler, szcudlarz i aktor:

Warsztaty, jakie proponuję, są oryginalną formą twórczej aktywności oraz nowatorską metodą ćwiczeń i zajęć ruchowych. Podczas warsztatów uczestnicy odszu-

<sup>19</sup> [www.puchpuch.pl/program/edukacja-artystyczna](http://www.puchpuch.pl/program/edukacja-artystyczna) (29.03.2011).

<sup>20</sup> [www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/finanse/programy-ministra/programy-mkidn-2011/rozwoj-szkolnictwa/edukacja-artystyczna.php](http://www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/finanse/programy-ministra/programy-mkidn-2011/rozwoj-szkolnictwa/edukacja-artystyczna.php) (29.03.2011).

kują i rozwijają swoje indywidualne talenty, nabywają umiejętności pracy w grupie, podejmowania wspólnych decyzji, brania odpowiedzialności za siebie i innych. Uczą się różnych sposobów wyrażania swoich uczuć i emocji, nabywają nowych zdolności manualnych. Zajęcia odbywają się w atmosferze wspólnej kreatywnej zabawy. Celem działalności jest propagowanie kultury i sztuki, rozwijanie zdolności manualnych i ruchowych, pogłębianie wyobraźni twórczej, wykorzystanie nietypowych form relaksu i koncentracji, organizacja czasu wolnego<sup>21</sup>.

Katalog szkół artystycznych w Polsce można znaleźć na stronie internetowej [www.arkadia.edu.pl](http://www.arkadia.edu.pl). Strona zawiera informację, że „edukacja artystyczna swoje korzenie ma aż w starożytności, gdzie wielcy myśliciele i filozofowie nauczali i kształcili swoich następców”<sup>22</sup>. Przeczytać można także tezy na temat edukacji w szkołach artystycznych.

Obecnie szkoły artystyczne przeżywają obłączenie. Wielu rodziców decyduje się wysłać już zaledwie kilkuletnie dzieci do szkół profilowanych, np. muzycznie lub plastycznie. Dzięki tego typu edukacji dziecko od najmłodszych lat poznaje piękno sztuki, uczy się tworzyć własne kompozycje, rozwija swoje talenty<sup>23</sup>.

Można dowiedzieć się też, które szkoły cieszą się popularnością.

Najpopularniejsze są szkoły muzyczne, ale nie brakuje placówek o kierunku plastycznym czy teatralnym. Pojawiają się coraz częściej bardziej wyspecjalizowane szkoły, m.in. projektowania ubioru czy fotografii<sup>24</sup>.

Portal pracy Biura Karier Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oprócz informacji o uzyskanych w trakcie studiów w zakresie edukacji artystycznej wiedzy i umiejętnościach podaje także, gdzie absolwent tego typu studiów może podjąć pracę.

Absolwent posiada wiedzę i umiejętności w zakresie sztuk pięknych oraz kwalifikacje uczestnika i animatora kultury współczesnej. Powinien być przygotowany do działań twórczych z użyciem różnorodnych mediów wizualnych dla realizacji celów artystycznych, poznawczych, edukacyjnych i użytkowych. Uzyskane kwalifikacje pozwolą mu podjąć pracę zawodową:

- w ośrodkach i instytucjach kultury, sztuki i edukacji pozaszkolnej (domy kultury, świetlice środowiskowe, socjoterapeutyczne koła zainteresowań, koła plastyczne, galerie sztuki, fundacje i stowarzyszenia),
- w mass-mediach,
- w strukturach promocyjnych i reklamowych. [...]

Absolwent specjalności nauczycielskiej może ponadto podjąć pracę w szkolnictwie<sup>25</sup>.

---

<sup>21</sup> [www.eduart.info](http://www.eduart.info) (29.03.2011).

<sup>22</sup> [www.arkadia.edu.pl](http://www.arkadia.edu.pl) (29.03.2011).

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> [http://praca.aps.edu.pl/APS\\_PRACA/qualifications.aspx?id=7](http://praca.aps.edu.pl/APS_PRACA/qualifications.aspx?id=7) (29.03.2011).

## Literatura

- Boettner-Łubowski R., *Sztuka i edukacja – pytanie o akademizm*, [www.21.edu.pl/ks/2/80.doc](http://www.21.edu.pl/ks/2/80.doc), s. 1 (29.03.2011).
- DOKUMENTY UNESCO, *Plan z Seulu: Cele rozwoju edukacji artystycznej*, dokument przyjęty na II Światowej Konferencji UNESCO na temat Edukacji Artystycznej, która się odbyła w Seulu w dniach 25-28.05.2010 r., [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/Plan\\_z\\_Seulu.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Plan_z_Seulu.pdf) (29.03.2011).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, Dz. U. nr 164, poz. 1166.

## Strony internetowe

- [http://praca.aps.edu.pl/APS\\_PRACA/](http://praca.aps.edu.pl/APS_PRACA/)  
<http://zakladeduart.wordpress.com/galerie/metody-edukacji-tworczej-prof-w-limont-d-jastrzebska>  
[www.arkadia.edu.pl](http://www.arkadia.edu.pl)  
[www.art.umk.pl/zeduart.php](http://www.art.umk.pl/zeduart.php)  
[www.asp.poznan.pl/wydzialy06.html](http://www.asp.poznan.pl/wydzialy06.html)  
[www.eduart.info](http://www.eduart.info)  
[www.edukacjaartystyczna.pl/](http://www.edukacjaartystyczna.pl/)  
[www.eurydice.org.pl](http://www.eurydice.org.pl)  
[www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/finanse/programy-ministra/programy-mkidn-2011/rozwoj-szkolnictwa/edukacja-artystyczna.php](http://www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/finanse/programy-ministra/programy-mkidn-2011/rozwoj-szkolnictwa/edukacja-artystyczna.php)  
[www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/zestawienie-definicji-krk/](http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/zestawienie-definicji-krk/)  
[www.puchpuch.pl/program/edukacja-artystyczna](http://www.puchpuch.pl/program/edukacja-artystyczna)  
[www.pwsz-ns.edu.pl/ip/67,84,Edukacja\\_artystyczna\\_w\\_zakresie\\_sztuk\\_plastycznych.htm](http://www.pwsz-ns.edu.pl/ip/67,84,Edukacja_artystyczna_w_zakresie_sztuk_plastycznych.htm)  
[www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/edukacja-artystyczna-i-kulturalna](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/edukacja-artystyczna-i-kulturalna)  
[www.wroclaw.miastodzieci.pl/wydarzenia/1:/31938:edukacja-artystyczna](http://www.wroclaw.miastodzieci.pl/wydarzenia/1:/31938:edukacja-artystyczna)



DANUTA MICHAŁOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Nauk Społecznych, Instytut Filozofii

## **Edukacja artystyczna – od wrażliwości estetycznej do wrażliwości intelektualnej**

Powiedz mi, a na pewno zapomnę, pokaż, a jest szansa, że zapamiętam. Pozwól przeżyć, a będę pamiętał całe życie.

*Konfucjusz*

Każdy musi być przede wszystkim człowiekiem. Cała prawdziwa sztuka wyrasta z tego, co typowo ludzkie.

*Edward Grieg*

Jaki jest sens edukacji artystycznej człowieka XXI wieku? Czy warto kształcić ludzi w zakresie sztuk muzycznych, plastycznych, literackich czy teatralnych? Czy umiłowanie piękna, podobnie jak i mądrości jest wartością pożądaną i poszukiwaną we współczesnych kulturach? Czy młody człowiek, doświadczając kontaktu ze sztuką, jest świadomy wielu procesów zachodzących w sferze sensorycznej, emocjonalnej czy poznawczej? Co cennego i pożytecznego może być w podejmowaniu samodzielnych działań twórczych muzycznych, plastycznych, teatralnych bądź literackich? Odpowiedzi na te i podobne pytania mogą być różnorodne, biorąc pod uwagę wpływ czynników zewnętrznych (kulturowych, społecznych) i wewnętrznych (osobowościowych, genetycznych).

Aby zastanowić się nad kształtem i znaczeniem edukacji artystycznej w szkole oraz przyrzeć się procesowi podążania od wrażeń zmysłowych do wrażliwości nie tylko estetycznej, ale także intelektualnej, posłużę się opisem zajęć dramowych, które integrują różne obszary edukacji artystycznej.

Edukacja artystyczna wpływa na jakość życia młodego człowieka. Wszędzie tam, gdzie dbano o nią, rozwój danej kultury był na wysokim poziomie. Wystarczy prześledzić historię kultury starożytnej Grecji, kultury rzymskiej, kultur Dalekiego Wschodu, aż do współczesnej kultury narodów Unii Euro-

pejskiej czy kultury japońskiej. Edukacja artystyczna obejmuje edukację: muzyczną, plastyczną, literacką i teatralno-filmową. Nadrzędnym celem jest poznanie przez młodego człowieka otaczającej go rzeczywistości i zmienianie jej dla dobra jednostki i ogółu. Mowa tu o harmonijnym rozwoju procesów poznawczych dającym podstawy zintegrowanej, bogatej osobowości człowieka. W edukacji artystycznej często akcentuje się następujące cele:

- wszechstronne rozwijanie jednostki i jej różnych form inteligencji (językowej, plastycznej, muzycznej, ruchowej, emocjonalnej),
- rozwijanie postawy twórczej: tworzenie nowych idei, pomysłów, podejmowanie nowych, twórczych działań,
- rozwijanie wrażliwości uczuciowej i estetycznej na dzieło sztuki,
- odkrywanie wartości,
- rozumienie własnej kultury oraz zmian w niej zachodzących,
- rozwijanie umiejętności manualnych i poznawczo-percepcyjnych.

Główną wartością **edukacji estetycznej** jest piękno, które młody człowiek uczy się rozpoznawać, a poprzez kształcenie wszystkich zmysłów i twórcze działania zdobywa doświadczenie i wiedzę o dziele, jego autorze, o sobie samym jako odbiorcy bądź twórcy. Według Herberta Reada, wychowanie estetyczne powinno polegać na swobodnych działaniach twórczych mających charakter zabawy – szczególnie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ale również w edukacji młodzieży i dorosłych, gdzie element ludyczny jest często potrzebny. Są to następujące kierunki kształcenia:

- edukacja językowa – dzieła literackie – teatr edukacyjny: komedia – dramat,
- wychowanie fizyczne z muzyką – taniec,
- rysunek – zajęcia plastyczne,
- zajęcia plastyczno-techniczne.

Maria Tyszkowa w pracy pt. *Sztuka dla dzieci szkolnych* opowiada się za szeroką koncepcją sztuki, tj. literaturą, muzyką, plastyką i filmem. Według niej kształcenie artystyczne to nie tylko kontakt ze sztuką, ale także spontaniczna aktywność, czyli:

- ekspresja – wewnętrzna potrzeba komunikowania swoich myśli, uczuć, wzruszeń,
- obserwacja – dążenie do utrwalania swoich wrażeń zmysłowych, rozwijanie pamięci,
- ocena – reakcja na rodzaje ekspresji kierowane przez innych ludzi<sup>1</sup>.

Te trzy rodzaje aktywności obejmują proces kształcenia artystycznego. Edukacja artystyczna ma zapewnić uczniowi kontakt ze sztuką oraz dostarczyć

---

<sup>1</sup> <http://www.edukacja.edux.pl/p-455-wychowanie-mlodego-pokolenia-przez-sztuke.php> (20.04.2011); M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla najmłodszych. Teoria, recepcja, oddziaływanie*, PWN, Poznań 1977.

wiedzy o dziełach artystycznych, ich historii oraz twórcach, a także nauczyć umiejętności odbioru i interpretacji dzieł sztuki. Zadaniem edukacji artystycznej jest zatem:

- przekazywanie wiedzy o sztuce,
- kształtowanie gustu estetycznego,
- kształtowanie umiejętności dostrzegania społecznej i moralnej wymowy dzieła sztuki – promowanie wartości uniwersalnych, a także formułowanie „krytycznego stosunku do wartości destrukcyjnych moralnie, które przez sztukę mogą być wzmocnione”<sup>2</sup>,
- stymulowanie wrażliwości estetycznej,
- kształtowanie szacunku wobec piękna i sztuki,
- uświadamianie roli sztuki w życiu człowieka (funkcje: poznawcze, wychowawcze, ludyczne, walory ekspresyjne i impresyjne).

**Edukacja artystyczna** powinna być realizowana za pomocą różnych środków dydaktycznych, które będą rozwijać kreatywność, wrodzone predyspozycje i umiejętności artystyczne uczniów oraz stymulować samodzielność w myśleniu i działaniu. „Przez sztukę i w sztuce ludzie tworzą swój własny świat kształtów i barw, dźwięków i słów, zdarzeń i problemów, przeżyć i wzruszeń, doznań osobistych i wspólnych”<sup>3</sup>. Subiektywny odbiór sztuki i tworzenie dzieł według własnych kryteriów ilustruje schemat edukacji artystycznej Maurice’a Martenota, który stawia podstawowe pytanie: uczący sztuki czy wychowujący przez sztukę? Odpowiadając na nie, twierdzi, że „nauczyciel-artysta dąży do doskonalenia techniki instrumentalnej oraz wiedzy intelektualnej na równi z wrażliwością estetyczną. Uczący sztuki poszukuje przede wszystkim rezultatów artystycznych swej pracy. Są to rezultaty stosunkowo szybko widoczne i wymierne. Wychowujący przez sztukę poszukuje przede wszystkim rezultatów głęboko wychowawczych”<sup>4</sup>. Są to dwa jednakowo ważne zadania dla nauczyciela: przekazywać wiedzę i umiejętności, ale też podkreślać znaczenie wartości piękna w procesie wychowania. Rozwijanie wrażliwości estetycznej jest podstawowym celem wspólnym kształcenia i wychowania.

**Wrażliwość estetyczna** to zdolność dostrzegania w świecie wartości estetycznych i ich przeżywanie. Maria Gołaszewska twierdzi, że wrażliwość estetyczna jest dana każdemu bez względu na poziom uczestnictwa w kulturze, wykształcenie, środowisko. Choć pojawia się samorzutnie, nie może istnieć bez dodatkowych podniet. Dlatego szczególnie ważne jest przygotowanie dziecka do doświadczeń estetycznych, rozumianych jako kształtowanie wrażli-

<sup>2</sup> <http://www.edukacja.edux.pl/p-455-wychowanie-mlodego-pokolenia-przez-sztuke.php> (20.04.2011).

<sup>3</sup> B. Suchołowski, *Wychowanie przez sztukę*, w: I. Wojnar (red.), *Teoria wychowania estetycznego*, „Żak”, Warszawa 1997, s. 160.

<sup>4</sup> <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/28/index.php?i=004> (20.04.2011).

liwości estetycznej. Na wrażliwość estetyczną, według Gołaszewskiej, składają się dwa elementy: wrażliwość sensoryczna oraz wrażliwość na struktury artystyczne. **Wrażliwość sensoryczna** to zdolność do odbierania wrażeń doznawanych przez rozmaite zmysły – wzrokowych, słuchowych, smakowych, węchowych, dotykowych, temperatury, położenia i ruchu, somatycznych, wibracyjnych itp. Można ją rozwijać, lecz w ograniczonym zakresie, ponieważ w dużej mierze zależy ona od fizjologicznej konstytucji receptorów zmysłowych. **Wrażliwość synestezyjna** z kolei polega na subiektywnym odczuwaniu wrażeń pochodzących od innego zmysłu niż ten, który otrzymał bodziec zewnętrzny, np. doznawanie pod wpływem dźwięków nie tylko wrażeń słuchowych, lecz także wrażeń barwy czy odczuwania ciepła<sup>5</sup>. **Proces rozwijania wrażliwości zmysłowej**, sensorycznej i synestezyjnej powinien owocować m.in. umiejętnością odnajdywania związków pomiędzy jakościami estetycznymi, a także prowadzić do **wrażliwości intelektualnej**. Rozwój umiejętności obserwacji i konstruktywnego krytycznego myślenia o własnych doznaniach artystycznych w odbiorze sztuki wykonanej przez innych, ale także przez samego siebie jest podstawą kształtowania ważnego aspektu osobowości człowieka istotnego dla odbioru i tworzenia sztuki, jakim jest samoświadomość, świadomość znaczenia innych ludzi oraz świadomość otaczającej rzeczywistości i istniejącej w niej wartości piękna.

Proces twórczy przebiegający od odbioru bodźców zmysłowych, poprzez reagowanie na nie w specyficzny dla danej jednostki sposób, do wytworów intelektualnych świadczących o twórczej aktywności jednostki może być zróżnicowany: od etapu twórczości płynnej, skryształizowanej, dojrzałej do wybitnej<sup>6</sup>. Pierwszy z tych etapów może być rozumiany jako kreatywne funkcjonowanie jednostki, wprowadzający w twórczość właściwą. Twórczość oznacza przejście od wrodzonych i rozwijanych w procesie edukacyjnym zdolności twórczych do wytworów twórczych, nowych dzieł sztuki. Jednakże w edukacji artystycznej, dostępnej przecież dla każdego, ważna jest również kreatywność rozumiana jako „samorealizacja”, gdzie samoświadomość jednostki oraz jej wewnętrzna aktywność jest cechą istotną<sup>7</sup>. Wybitnym twórcą nie zostanie każdy, jedynie wybrane osoby posiadające szczególne zdolności, natomiast każdy może rozwijać swoją kreatywność bez względu na uzdolnienia. Za realizację etapu twórczości płynnej, prowadzącego do następnych etapów twórczości (skryształizowanej, dojrzałej, wybitnej), jest odpowiedzialna szkolna edukacja artystyczna.

<sup>5</sup> M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna*, WSiP, Warszawa 1979, ss. 21-27; eadem, *Zarys estetyki*, PWN, Warszawa 1984, ss. 36-45; <http://www.edukacja.edux.pl/p-455-wychowanie-mlodego-pokolenia-przez-sztuke.php> (20.04.2011).

<sup>6</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.

<sup>7</sup> W. Limont, *Twórczość w aspekcie cyklu życia*, w: E. Dąbrowska, A. Niedźwiecka (red.), *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Impuls, Kraków 2003, ss. 17-18.

Młody człowiek uczy się odbioru, rozumienia i interpretacji dzieł artystycznych (literackich, plastycznych, muzycznych), a jednocześnie podejmuje własną aktywność twórczą. Zadaniem pedagoga jest jakościowe i ilościowe równoważenie tych dwóch sposobów poznawania rzeczywistości artystycznej. Warunkiem harmonijnego i pełnego rozwoju artystycznego młodego człowieka jest zapewnienie mu odpowiedniej ilości czasu na poznanie dokonań różnych artystów z własnej i innych kultur oraz umożliwienie mu wejścia w rolę artysty. Nauczyciel powinien stosować zarówno metody podające, waloryzujące i impresyjne, jak i metody aktywizujące, takie jak drama.

W dramie często wykorzystuje się tekst literacki, scenariusz sztuki teatralnej, wiersze, utwory muzyczne, obrazy sławnych malarzy czy rzeźby. Te różne formy edukacji artystycznej są stale obecne w sposobie pracy metodą dramy. Podczas zajęć młody człowiek ma możliwość poznania dzieła artystycznego i dokonania jego interpretacji. Jakie jest miejsce **dramy jako sztuki artystycznej** w edukacji szkolnej?

Drama jako forma sztuki teatralnej w edukacji integruje i wykorzystuje elementy muzyki, plastyki, literatury. Bazuje na dziełach artystycznych, często odnosi się do nich. Z jednej strony kształtuje artystyczne umiejętności ekspresji i gry w rolach, z drugiej – stymuluje rozwój intelektualny, a także moralny, społeczny i emocjonalny. Drama jest artystyczną formą pracy grupowej. Nie ma grupy, nie ma też dramy. Jakość gry dramowej, rozpatrywana czy to na poziomie artystycznym, intelektualnym, czy moralnym, oraz jakość artystycznych wytworów pracy dramowej (obrazy, rysunki, wiersze, tekst literacki, utwór muzyczny, taniec) zależy od osobowości uczestników dramy, ich zdolności, wieku i dojrzałości intelektualno-emocjonalnej bądź moralnej. Okazuje się, że także samoświadomość świata i siebie samego wpływają na jakość gry dramowej. Znaczenie ma również rola osoby prowadzącej, jej umiejętność prowadzenia grupy: wprowadzania uczestników zajęć w odpowiedni nastrój oraz zapewniania adekwatnego poziomu zaangażowania, umiejętnie podtrzymywanego przez cały czas akcji dramowej. Drama jest sama w sobie sztuką – sztuką „gry w roli”, sztuką „bycia w roli”, sztuką myślenia i odczuwania w roli, sztuką ekspresji własnych wrażeń, odczuć, myśli i poglądów. Z jednej strony drama jest używana jako narzędzie pracy nad danym tematem, z drugiej – stanowi artystyczną aktywność teatralną uczestników zajęć, podobnie jak sztuka gry aktorskiej na scenie teatru. W dramie często podkreśla się, że umiejętność gry aktorskiej nie jest wymagana od uczestników zajęć, ale w naturalny sposób kształtuje ją zarówno obserwacja gry innych osób, jak i własna praca w roli.

Prowadzący dramę jest w pewnym sensie artystą, podobnie jak uczestnicy. Inspiracją są często dzieła artystyczne sławnych ludzi, ale powstają też nowe dzieła, których twórcami są poszczególne osoby, choć częściej cała

grupa. Efektem pracy grupowej jest nowe dzieło, które podobnie jak dzieło znanego artysty podoba się, bo koresponduje z myślami i emocjami tych, co tworzyli, a przy tym pozwala doświadczyć satysfakcji bycia twórcą. Drama daje radość ze wspólnie tworzonego dzieła, integruje grupę, uczy współpracy. Pozwala docenić siłę grupy i wpływ każdej osoby na efekt końcowy dzieła. Współpraca i zaangażowanie członków grupy pokazuje, że dając coś od siebie (pomysł, czas, działanie), na chwilę tracimy, by potem zyskać jeszcze więcej, ale już w innym znaczeniu, w innym wymiarze – nie ja, ale my. Nie zawsze dany temat czy problem da się wyrazić za pomocą tekstu literackiego. Można posłużyć się samodzielnie skomponowanym utworem muzycznym bądź narysowanym obrazem. Można też stworzyć rzeźbę, pomnik symbolizujący jakąś ważną myśl, a jako materiału użyć różnych rzeczy. W zależności od pomysłu można posłużyć się kartką, kredkami, farbami (rzeźba plastyczna), samodzielnie skomponowanym utworem muzycznym (rzeźba muzyczna) bądź stworzyć rzeźbę z uczestników dramy (tzw. żywa rzeźba), gdzie dla wytworzenia symbolicznego dzieła ważna jest liczba osób i ich usytuowanie w przestrzeni, ich postawa ciała, gesty, mimika. W ten sposób uczestnicy uczą się abstrakcyjnego i symbolicznego myślenia w procesie konstruowania dzieła, a następnie jego percepcji i kontemplacji.

W dramie można prześledzić proces przechodzenia od wrażeń zmysłowych, poprzez działanie i samodzielne tworzenie, do myślenia o tym procesie i efekcie swojej pracy, a także o sobie samym, o innych osobach jako odbiorcach dzieła artystycznego bądź jego twórcach. Proces ten prowadzi również do przemyśleń na temat znaczenia pracy dramowej i jej efektów dla funkcjonowania jednostki w codziennym życiu. Wnioski i refleksje mogą odnosić się do sfery intelektualnej (np. nowe wiadomości – zmiana rozumienia danej kwestii), emocjonalnej (doświadczenie emocji, wzrost empatii), moralnej (opowiadania się za daną wartością i jej emocjonalne zrozumienie), a także intrapersonalnej (sposób postrzegania samego siebie, poglądy na własny temat i towarzyszące im emocje) oraz społecznej (relacje z innymi, sposoby komunikowania się). Proces ten prowadzi do kreowania siebie jako jednostki autonomicznej, refleksyjnej i twórczej.

Drama, podobnie jak sztuka teatralna, daje możliwość artystycznego wyrazu własnych emocji i myśli osobie odgrywającej rolę, natomiast odbiorca może utożsamić się z grającym. U osób uczestniczących w dramie, zarówno obserwatorów, jak i obserwowanych, często pojawiają się skojarzenia z osobistymi doświadczeniami. Są to chwile, które mogą znacząco wpłynąć na rozumienie samego siebie i innych, ale także na rozumienie dzieła artystycznego. Obserwowanie gry dramowej, podobnie jak oglądanie sztuki teatralnej, wymaga koncentracji i zaangażowania, uważnego spostrzegania, analizy i syntezy różnych sygnałów, wykrywania związków między przedmiotami i sytuacjami.

Prowadzący ma za zadanie stymulować uważność spostrzegania i aktywność poznawczą za pomocą naprowadzających pytań, a osoby uczestniczące mają podejmować próby podążania za stawianymi pytaniami i rozbudzania własnej wyobraźni oraz inwencji twórczej.

W dramie ważne jest spotkanie w dwóch wymiarach: wewnętrznym (ja sam ze sobą) i zewnętrznym (ja i inni). W pierwszym z nich dotychczasowe myśli, uczucia, spostrzeżenia i doświadczenia jednostki są konfrontowane z nową sytuacją, która często wymaga innego niż dotąd myślenia i działania. Efektem jest nowa jakość – jednostka określa siebie jako twórcę wyobrażeń i przemyśleń budujących na nowo obraz własnej osoby. W drugim, zewnętrznym wymiarze spotkania z innymi i wspólne działania dostarczają informacji o efektywności bądź jej braku w komunikacji, o roli i znaczeniu własnej osoby w grupie. Współpraca wszystkich jej uczestników owocuje powstaniem nowego pomysłu i dzieła muzycznego, plastycznego, literackiego, pantomimicznego bądź teatralnego. Towarzyszące temu emocje wpływają na postrzeganie jednostki w perspektywie nie ja sam/sama, lecz my. Doświadczenie twórczej siły grupy i inspirującej roli współpracy zaspokaja potrzebę przynależności, a także kreatywności, kontroli i wpływu. Rośnie poczucie sprawstwa i podmiotowości. Zaspokojona jest również potrzeba bycia ważnym dla innych oraz wzrasta motywacja do rozwijania ujawnionych predyspozycji i zdolności. Działania grupowe poprzez dramę zmiierają ku kreowaniu nowej rzeczywistości artystycznej, a zarazem społecznej. Efektem pracy jest zawsze dzieło artystyczne w takiej czy innej konwencji (muzycznej, plastycznej, teatralnej) oraz doświadczenie uczuć, które prowadzą do wniosków i przemyśleń na tematy związane nie tylko z wykonaną pracą artystyczną, ale także ze sferą tożsamości i wartości. Celem jest stymulowanie refleksyjności nad sobą, drugą osobą, otaczającą rzeczywistością. Element nowości pojawia się za każdym razem dzięki temu, że zespół (a nie zbiór) współpracujących ze sobą osób – indywidualów wnosi swój wyjątkowy sposób odbioru świata i jego interpretację, tworząc niepowtarzalną jakość wrażeń zmysłowych i intelektualnych. Wytwór pracy dramowej może być chwilowy – w żaden trwały sposób niezarejestrowany (w postaci zdjęcia, obrazu, utworu literackiego czy muzycznego, nagrania video gry dramowej), ale owa chwilowość pobrzmiewa i zarysowuje się w historii doświadczeń jednostki; tam trwa i odmalowuje się różnymi barwami, często nawet dłużej niż usłyszany utwór muzyczny, obejrzone przedstawienie teatralne, film czy podziwiany obraz sławnego malarza. Dlaczego tak się dzieje? Możliwość bycia w danej chwili z pełnym zaangażowaniem wszystkich zmysłów wzroku, słuchu, zapachu, ruchu, z zaangażowaniem uczuć i myśli przed, w trakcie i po podjętym działaniu daje jednostce głęboką świadomość i możliwość odczucia w pełni tego, że istnieje. Dla takich momentów warto żyć. Stanowią one sedno edukacji zmierzającej ku ciekawości świata i siebie

samego, zachwycającej nowością, inspirującej, ale też pokazującej, co należy zmienić i jakie bariery pokonać. Bardzo potrzebne jest tu mądre wsparcie ze strony nauczyciela, pedagoga artysty, a także rodzica, tak aby młody człowiek nauczył się wytrwałości w pracy, konsekwencji w realizowaniu wytyczonych celów, umiejętności poszukiwania inspiracji i umiejętności korzystania z pomocy innych osób.

Taka edukacja powinna jak najczęściej mieć miejsce w czasie zajęć szkolnych, zwłaszcza tych artystycznych, podczas których powinny być stymulowane wszystkie zmysły jednostki. Nie może tu być mowy wyłącznie albo przede wszystkim o odtwórczości i powielaniu dzieł literackich, plastycznych, muzycznych. Młody człowiek ma doświadczać siebie jako twórcy i jako niepowtarzalnej jednostki, która komunikuje się poprzez swoje dzieło lub poprzez wspólne tworzenie go z innymi indywidualnościami. Ten aktywny i czynny sposób uczestnictwa w procesie edukacji artystycznej, w odróżnieniu od bierno-odtwórczego, może zapewnić efektywną stymulację zarówno wrażliwości estetycznej, jak i intelektualnej, które stanowią jeden z podstawowych komponentów edukacji artystycznej.

Jak przebiega proces przechodzenia od wrażliwości zmysłowej, estetycznej do wrażliwości intelektualnej za pomocą dramy? Aby właściwie odpowiedzieć na to pytanie i ukazać istotę pracy dramowej, warto omówić przebieg przykładowych zajęć. Spróbujemy prześledzić etapy pracy z 16-osobową grupą młodzieży ponadgimnazjalnej nad tematem: od wrażliwości estetycznej do wrażliwości intelektualnej<sup>8</sup>. Celem jest świadome podążanie od doznań zmysłowych do intelektualnych inspiracji. Czas trwania: 1 godzina. W fazie rozgrzewki dramowej można zaproponować ćwiczenie na koncentrację – stymulacja wszystkich zmysłów (koncentracja na bodźcach płynących z zewnątrz, takich jak dźwięki, barwy, kształty i zapachy, oraz na bodźcach płynących z wewnątrz: odczucia fizyczne, uczucia i nastroj, myśli). W fazie głównej uczestnicy są proszeni o podążanie za propozycjami prowadzącego. Wszystkie działania są prowadzone w konwencji „działania w roli” i „myślenia w roli”. W zależności od grupy wiekowej i celu zajęć prowadzący proponuje osobom uczestniczącym rolę mistrza, eksperta, artysty czy poszukiwacza (np. odwołanie się do roli „dziecka” – twórczego, nieskrępowanego wiedzą i stereotypami często przynosi zaskakująco kreatywne pomysły). „Bycie w roli” daje uczestnikom jeszcze jedną korzyść oprócz poszukiwania innych sposobów postrzegania niż własny. Jest to tworzenie nowych wytworów w emocjonalnie bezpiecznej konwencji „bycia w roli”, „działania w roli”. Jest sposobem na chociażby chwilowe pozbycie się barier, ograniczeń i niewiary we własne możliwości i umiejętności. Przedstawiony poniżej przebieg warsztatu dramowego jest przezna-

<sup>8</sup> Podobne zajęcia były prowadzone z grupą studentów oraz z dorosłymi – uczestnikami konferencji „Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej” Poznań 15-16 X 2009 r.

czony dla osób, które znają formę pracy dramowej, ale może być on przeprowadzony również z osobami, które nie mają takich doświadczeń. Wówczas jest to bardzo subtelne wprowadzenie w sposób pracy w roli.

Grupa podzielona jest na 3-, 4- lub 5-osobowe zespoły, w których przygotowuje się materiały plastyczne, potrzebne w głównej części zajęć. Jest to czas na integrację grupy, dbanie o formę komunikacji między poszczególnymi osobami oraz motywowanie do współpracy. Uczestnicy od tej chwili „pracują w roli” jako artyści, mistrzowie sztuki, eksperci lub też jako dzieci, które poznają świat i zachwycają się wszystkim, bo wszystko jest dla nich nowością.

Instrukcja: Dzielimy kartkę na tyle części, ile jest osób w grupie; rysujemy ołówkiem podział kartki niesymetrycznymi i zakrzywionymi liniami. Na każdym podzielonym fragmencie wpisujemy numer grupy. Wycinamy podzielone części (po narysowanych liniach) i każdy powinien otrzymać jedną część. Pracujemy od tej chwili w roli (tu podajemy propozycje – każdy określa, jaką będzie odgrywał rolę).

Ważnym etapem zajęć jest obcowanie z dziełem artystycznym. Uczestnicy są proszeni o wysłuchanie utworu muzycznego sławnego kompozytora. Jest to moment pracy indywidualnej, gdzie każdy może na swój sposób odbierać muzykę i próbować ją zrozumieć. Pomocne są tu instrukcje prowadzącego dotyczące koncentracji i relaksacji, podobnie jak w technice wizualizacji. Dobór muzyki zależy od etapu zaawansowania pracy grupowej (inaczej pracujemy z grupą nową, a inaczej z zaawansowaną), od wieku grupy i celu zajęć. W przypadku celu zajęć muzyka może być inspiracją dla dzieła literackiego czy plastycznego, ale też może stymulować myślenie ku ideom i wartościom. Dobieramy utwór muzyczny odpowiednio do celu zajęć i związanej z nim idei czy wartości. Warto wykorzystać dzieła takich kompozytorów, jak Claude Debussy, Marcel Ravel, Piotr Czajkowski, Edward Greig, Hector Berlioz, Robert Schumann, czy bardziej współczesnych, jak Leonard Bernstein, Angelo Badalamenti, Jerry Goldsmith, Zbigniew Preisner. Dobrym przykładem jest I suita orkiestrowa Edwarda Griega, która została napisana do słynnego poematu Henryka Ibsena *Peer Gynt*. Pracujemy wówczas zarówno z muzyką, jak i utworem literackim, elastycznie przechodząc od świata wrażeń muzycznych i literackich do świata wartości. Pierwsze wysłuchanie utworu powinno odbywać się bez dodatkowych informacji o tytule, kompozytorze, miejscu, czasie i celu jego powstania, aby słuchacz nie zasugerował się tymi danymi, lecz indywidualnie odbierał dzieło muzyczne.

Instrukcja: Za chwilę usłyszymy utwór muzyczny. Proszę o zapisanie skojarzeń słownych (pojedyncze słowa, frazy słowne, hasła; najlepsze są pierwsze skojarzenia!) – minimum trzech. Po wysłuchaniu utworu muzycznego proszę dokończyć zapisywanie skojarzeń (pojedyncze słowa, hasła) na stronie z numerem grupy. Następnie mieszamy kartki ze wszystkich grup, po czym każdy wybiera sobie kartkę z innym numerem niż jego grupa i wraca do swojej grupy. „Pracujemy w roli”.

Odbiór wrażeń muzycznych zostaje wyrażony słowami. Zanim to jednak nastąpi, uczestnik aktywnie poszukuje sposobu zrozumienia muzyki, czyli próby odtworzenia jej w swoim wewnętrznym świecie za pomocą dostępnych wrażeń, barw, kolorów, obrazów, uczuć, nastrojów i myśli. Wskazówką może być np. reakcja ciała na słyszana muzykę (uczucie zimna lub gorąca, przyśpieszonego lub zwolnionego bicia serca, rytmu oddechu, a nawet takich doznań, jak „gęsia skórka”).

Konfrontacja własnych skojarzeń ze skojarzeniami innej osoby może stanowić element zaskoczenia, prowadzący do zastanowienia się nad własnym sposobem postrzegania i różnicami indywidualnymi.

Proces multisensorycznego odbioru świata od wrażeń muzycznych, poprzez uruchomienie abstrakcyjnego myślenia w trakcie tworzenia skojarzeń słownych, kontynuowany jest w formie łączenia abstrakcyjnych pojęć, słów, fraz zdaniowych z wrażeniami wizualnymi.

Instrukcja: Czytamy słowa, zdania czy hasła zapisane na kartce i uruchamiamy swoją twórczą wyobraźnię: Jakie kolory, kształty, obrazy pojawiają się, kiedy myślę o przeczytanych skojarzeniach? Proszę to sobie przez chwilę wyobrazić... jakie to barwy, kształty, obrazy... Odwracamy kartkę na drugą stronę (bez cyfry i zapisanych słów) i rysujemy to, co sobie wyobraziliśmy na podstawie przeczytanych słów. Proszę wybrać najłatwiejszy sposób zamalowania całej kartki za pomocą kredek; ważne są tu barwy i kształty. Cały czas „pracujemy w roli” – tworzymy wyobrażenia z perspektywy przyjętej roli.

Skojarzenia słowne przywołują określone barwy, kształty, figury, obrazy. Wyobrażenia zostają przedstawione za pomocą rysunku. Umiejętności plastyczne uczestników nie są tu istotne, ważniejsza wydaje się być oryginalność, pomysłowość i niestereotypowość. Ćwiczymy tu giętkość i elastyczność myślenia.

Instrukcja: Kończymy „działanie w roli”. Odwracamy kartki. Każda grupa szuka kartek z numerem swojej grupy. Wracamy do swoich grup z kartkami o numerze grupy. Odwracamy kartki na tę stronę, na której jest zapisany numer i słowa. Układamy poszczególne kartki w całość tak jak puzzle, a następnie sklejemy je za pomocą taśmy (przywracamy kartce formę sprzed wycięcia kształtów). Odwracamy kartkę na drugą stronę z rysunkami i... Jaki jest efekt wspólnej pracy? Czy coś nas zaskoczyło, zdziwiło? Wymyślamy tytuł dla tego wspólnie stworzonego obrazu. Wypowiadamy się, przyjmując konwencję „bycia w roli”, a następnie przyjmując własną perspektywę.

Koncepcja twórczego poznania zakłada, że ludzie mogą nabywać nowe jednostki wiedzy, samodzielnie je produkując. Składają się na to dwa etapy: pierwszy to stwarzanie materiału, na którym będziemy pracować, drugi to badanie tego materiału, interpretacja i wytwarzanie nowych sensownych dla danej jednostki struktur. Badając możliwości tkwiące w materiale do obróbki – strukturze przetwórczej, można zinterpretować ją w sposób oryginalny, znaj-

dując nowe cechy, nowe znaczenie, nowy sposób użycia czy nowy sens danego wytworu<sup>9</sup>. W omawianym przypadku wrażenia sensoryczne, zmysłowe, tutaj muzyczne, służą do tworzenia nowych skojarzeń, a na ich podstawie – nowych wytworów artystycznych, które zostaną poddane analizie i interpretacji. Efektem końcowym jest intrapsychiczny proces myślowy nadawania znaczeń i określania sensu podjętych działań i efektów tych działań. Otrzymane w ten sposób dzieło plastyczne jest dziełem grupowym, do którego każdy uczestnik wniósł swój niepowtarzalny sposób odbierania świata za pomocą mniej lub bardziej rozbudzonych zmysłów oraz swój sposób interpretacji i eksploracji powstałych wyobrażeń i wytworów, a także nadawania znaczeń przeżytych doświadczeniom. Model genploracji Ronalda Finkego, Thomasa Warda i Stevena Smitha<sup>10</sup>, testowany za pomocą materiału rysunkowego, wskazuje na to, że „formy powstałe z zadanych figur są jedynie potencjalnie twórcze, o ich oryginalności czy adekwatności świadczyły dopiero nadane im tytuły. W fazie generowania zestawiano bryły geometryczne w dowolne całości, a w fazie eksploracyjno-interpretacyjnej nadawano wytworzonym strukturom znaczenia (do czego służy lub co oznacza)”<sup>11</sup>. Podobnie w przypadku omawianych warsztatów faza generowania polegała na doświadczeniu podczas odtwarzanego utworu muzycznego wrażeń sensoryczno-emocjonalnych i wytworzeniu słownych skojarzeń, a także łączeniu słów zapisanych na kartce z wrażeniami wizualnymi – kolorem, kształtem, obrazem. Faza eksploracyjno-interpretacyjna odnosiła się zaś do ostatniego etapu pracy grupowej, polegającego na zinterpretowaniu otrzymanego obrazu i nadaniu mu tytułu i znaczenia. Ronald Finke, konstruując model genploracji, założył, że twórcze produkty mogą być wynikiem swobodnego badania możliwości tkwiących w wygenerowanych obrazach umysłowych, a nie zawsze służą twórczym zamiarom<sup>12</sup>.

Zakończenie pracy grupowej polega na przedstawieniu efektu artystycznej pracy poszczególnych grup oraz podzieleniu się wnioskami, przemyśleniami i odczuciami (rundka myślowa).

Instrukcja: Za chwilę posłuchamy jeszcze raz tego samego utworu muzycznego, a w trakcie jego słuchania każda grupa zaprezentuje wszystkim obraz i poda tytuł (podnosimy obraz tak, aby wszyscy go widzieli i po chwili podajemy tytuł). Przedstawiamy obrazy w konwencji „bycia w roli”.

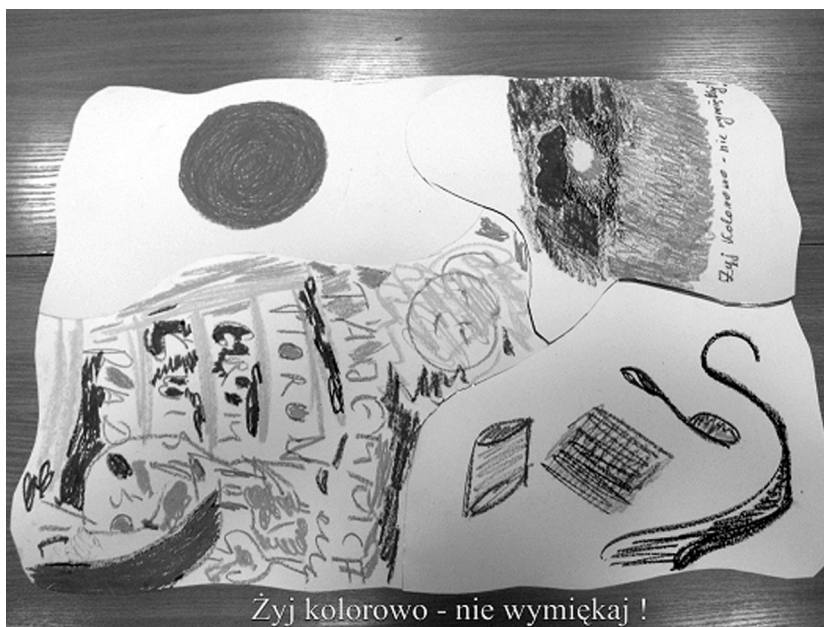
<sup>9</sup> Szczegółowy opis modelu: E. Nęcka, *Psychologia twórczości*.

<sup>10</sup> R. A. Finke, T. B. Ward, S. M. Smith, *Creative Cognition. Theory, Research, and Applications*, MIT Press, Cambridge Mass. 1992; por. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, ss. 45-50, 53-75, 97-120; K. J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości. Przegląd stanowisk polskich*, w: K. J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości*, Impuls, Kraków 2003; A. Strzatecki, *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2003.

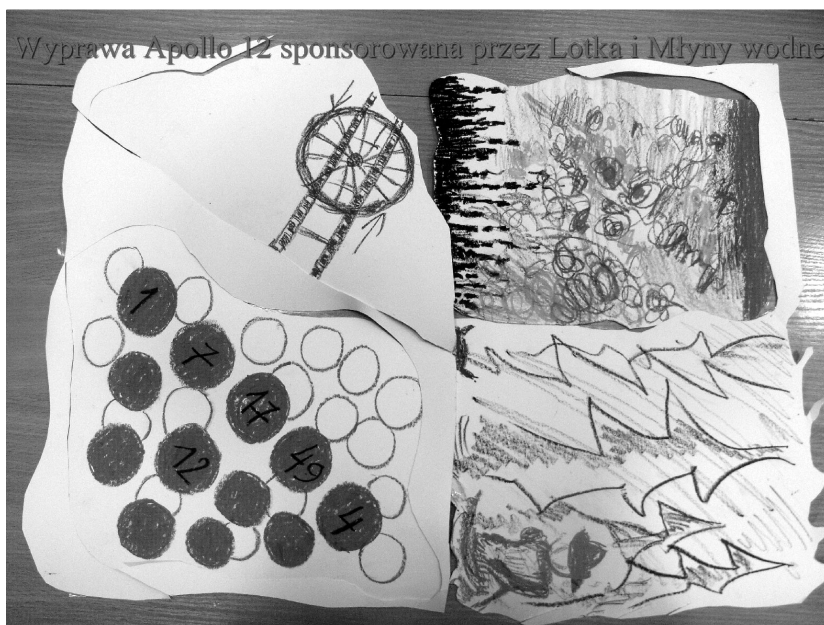
<sup>11</sup> K. T. Piotrkowski, *Techniki odlingwistyczne*, w: K. J. Szmidt, K. T. Piotrkowski (red.), *Nowe teorie twórczości*, Impuls, Kraków 2005, ss. 179-180.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 181.

Efekt pracy konferencyjnej grupy warsztatowej przedstawiają rysunki 1-4.



Rys. 1. *Żyj kolorowo – nie wymiękaj!*



Rys. 2. *Wyprawa Apollo 12 sponsorowana przez Lotka i Młyny wodne*



Rys. 3. Wyprawa w nieznaną leśnych wojowników



Rys. 4. Przeźnię deszczu

W procesie podążania od wrażeń zmysłowych w odbiorze sztuki do tworzenia własnych interpretacji i nadawania znaczeń własnym działaniom wykorzystujemy dramę w kilku aspektach. Po pierwsze, jako metoda edukacyjna daje ona możliwość podjęcia kreatywnego dialogu zarówno z innymi, jak i z samym sobą na temat celu, do którego dążymy i środków jego realizacji. Dialog ten ma prowadzić do coraz lepszej jakości rozumienia siebie samych i otaczającej nas rzeczywistości, a także do coraz bogatszej jakościowo reakcji na różnorodne bodźce zmysłowe i doświadczenia. Jest to proces przechodzenia od stereotypowego reagowania: białe – czarne, piękne – brzydkie, dobre – złe, do reagowania, w którym bierzemy pod uwagę całą paletę barw i odcieni, słyszymy dynamikę, tempo i harmonię lub dysharmonię brzmienia, odczuwamy za pomocą różnych modalności zmysłowych: kinestetycznych i oligofaktorycznych subtelne różnice w sposobie postrzegania i oceniania zdarzeń. Po drugie, drama stymuluje rozwój zdolności interpretacyjnych oraz umiejętności nadawania znaczeń. Są to umiejętności niezbędne w obszarze rozwijania twórczego stosunku do życia. Po trzecie, umiejętność świadomego wykorzystywania metafor oraz posługiwania się techniką wizualizacji daje młodemu człowiekowi narzędzie do tworzenia nowych jakościowo rozwiązań, a to owocuje poczuciem sprawstwa i kontroli jako istotnych elementów podmiotowości jednostki. Po czwarte, jednostka ma możliwość postrzegania przyszłości jako wyzwania i odpowiedzialnego kreowania jej.

Działania symboliczne i elementy zabawy symbolicznej wykorzystywane w dramie stymulują twórczość poprzez:

- zaangażowanie w działanie, wysoki poziom koncentracji na zadaniu,
- pozytywne napięcie emocjonalne, wzbudzanie ciekawości poznawczej, wprowadzanie elementów zaskoczenia, niespodzianki i tajemnicy,
- uruchamianie myślenia dywergencyjnego i asocjacyjnego oraz metaforycznego,
- umożliwienie samodzielnego decydowania,
- stworzenie warunków, w których „standardy wykonania są wewnętrznymi standardami podmiotu”<sup>13</sup>.

Omówiony warsztat dramowy jest przykładem wprowadzenia tych elementów.

Metoda dramy daje możliwość pracy z różnymi konwencjami artystycznymi, a także z wykorzystaniem różnych rodzajów inteligencji. Jest jednym z tych sposobów kształcenia i wychowania, dzięki któremu możliwe jest wielowymiarowe oddziaływanie w edukacji artystycznej i każdy może w nim znaleźć coś inspirującego i motywującego. Istnieją również inne propozycje. Dla naszego systemu oświatowego inspirujące są realizacje edukacyjne podejmu-

<sup>13</sup> D. Kubicka, *Kontrowersje wokół pomiaru twórczości u dzieci*, „Psychologia Wychowawcza” 2-3/2000, s. 215.

jące problem kształcenia artystycznego, prowadzone w ramach Projektu Zero przez zespół związany z Harvard Graduate School of Education w Cambridge, we współpracy z różnymi instytucjami, szkołami i muzeami. Współpracę podjęli m.in. filozof Nelson Goodman i psycholog Howard Gardner, twórca teorii inteligencji wielorakich. W Polsce podobne działania stosowali m.in. Ryszard Łukasiewicz, Wiesława Limonit, Wojciech Karolak i Eugeniusz Józefowski<sup>14</sup>. Podstawowym założeniem zagranicznych i polskich projektów edukacyjnych jest kontakt z cenionymi dziełami sztuki i współczesnymi artystami, zdobycie wiedzy, ale przede wszystkim rozwój poznawczych i kreatywnych kompetencji uczniów. Zajęcia przebiegają w oparciu o nieskrępowaną aktywność uczniów i stymulują twórcze, refleksyjne myślenie. Takie cele są realizowane również dzięki kształceniu poprzez dramę, która tak jak inne zajęcia artystyczne w szkole rozwija wrażliwość zmysłową i estetyczną.

Edukacja artystyczna realizowana w trakcie zajęć szkolnych powinna obejmować wszystkie dziedziny sztuki: muzykę, plastykę, teatr i literaturę. Ich miejsce w procesie edukacji jest jednakowo ważne, gdyż każda z nich oddziałuje na inne zmysły, kształtując wrażliwość wizualną, akustyczną czy kinestetyczną. Kontakt z dziełem sztuki, bez względu na to, czy jest to utwór muzyczny, obraz, fotografia, rzeźba, film, teatr czy wiersz, oddziałuje na ucznia emocjonalnie, rozbudza jego odczucia, wprowadza w różne emocjonalne nastroje. Umiejętnie prowadzony przez kompetentnego nauczyciela proces odbioru dzieł sztuki, zarówno muzycznych, wizualnych, jak i teatralnych, rozwija wrażliwość emocjonalną jednostki i prowadzi do wrażliwości intelektualnej. Stymulacja wrażeń zmysłowych i emocjonalnych może, a nawet powinna rozszerzać się również na sferę intelektualną. Zachęcanie młodego człowieka do myślenia o własnych procesach zmysłowych i emocjonalnych zachodzących podczas kontaktu z dziełem sztuki może odbywać się np. metodą pytań sokratejskich. Stymulowanie metamyślenia może owocować nietypowymi interpretacjami i przemyśleniami w odbiorze dzieła sztuki. W ten sposób każdy staje się twórcą niepowtarzalnej interpretacji danego dzieła. Wielość i różnorodność tych interpretacji prowadzi często do zaskakujących wniosków, które mogą skłaniać do podjęcia kreatywnych działań odbiorców dzieł sztuki jako przyszłych artystów. Aby taki proces przechodzenia od wrażeń zmysłowych, emocjonalnych miał jednak miejsce, każda z tych dziedzin wymaga odrębnego czasu oraz specyficznych metod uczenia się i nauczania. Połączenie tych dziedzin sztuki w kształceniu za pomocą dramy często przynosi pozytywnie zaskakujące rezultaty, rozwijając m.in. kreatywność i refleksyjność. W edukacji artystycznej, również w dramie, wykorzystuje się dwie grupy metod kształcenia. Pierwsze z nich to **metody zachowawcze**, nastawione na przeszłość. W procesie kształ-

<sup>14</sup> M. Trela, *Czy sztuka jest twórcza?*, w: K. J. Szmidt, K. T. Piotrkowski (red.), *Nowe teorie twórczości*, ss. 185-191.

cenia młody człowiek zapoznaje się z dziełami sztuki, zdobywa historyczną wiedzę o nich i ich twórcach oraz kształtuje umiejętności interpretacji dzieł sztuki. Druga grupa metod to **metody twórcze**, za pomocą których młody człowiek podejmuje wyzwanie spotkania się z nową jakością w obszarze doświadczania, samodzielnego działania i myślenia wykraczającego poza stereotypy i schematy, spotkania z sobą samym jako twórcą.

Według Marii Szyszkowskiej, „prawdziwy twórca to ten, który tworzy w imię wewnętrznej potrzeby”<sup>15</sup>. Nauczyciel ma niełatwe zadanie, by tę wewnętrzną chęć rozbudzić lub pozwolić, by została wyrażona w konkretnym działaniu. Twórcze działania mogą być celem same w sobie, gdyż dzięki nim możliwe jest doświadczenie siebie nie tylko jako jednostki tworzącej autonomicznie, ale takiej, która doświadcza bycia wolnym w procesie decydowania o celu własnych działań, sposobie ich realizacji oraz efekcie końcowym. Twórczość artystyczna, według M. Szyszkowskiej, może być źródłem poczucia sensu życia. Jednostka, która ma poczucie sprawstwa, bo decyduje, ma kontrolę nad własnym procesem tworzenia i ponosi odpowiedzialność za efekty swoich działań, kształtuje jednocześnie wizerunek własnej osoby jako jednostki autonomicznej, podążającej ku samodzielnie wytyczonym celom. Kształtuje to jej poczucie podmiotowości, a także pozytywną postawę życiową<sup>16</sup>. Edukacja artystyczna daje szczególną możliwość kreowania tożsamości jednostki, gdyż w trakcie jej realizacji młody człowiek poznaje siebie i innych, wykonując wspólne zadania edukacyjne, poznaje otaczającą rzeczywistość w wielu różnych wymiarach i postrzega ją za pomocą wszystkich zmysłów. Uczy się samodzielnego dokonywania wyborów, interpretacji znaczeń oraz ponoszenia odpowiedzialności za swoje czyny i ich rezultaty. Jest to edukacja twórcza, prospektywna i odpowiedzialna, o której pisali zarówno pedagodzy (Z. Kwieciński, K. Dąbrowski), jak i filozofowie (Z. Bauman, R. Kubicki, M. Szyszkowska).

Raport „Sztuki artystyczne w szkole” (*Arts in School*), dotyczący edukacji artystycznej w szkole, potwierdza, że edukacja artystyczna żywo i znacząco oddziałuje w sześciu głównych obszarach, umożliwiając:

- pełny rozwój różnych form inteligencji człowieka,
- rozwój zdolności do twórczego myślenia i działania,
- edukację emocjonalną i rozwój wrażliwości,
- eksplorowanie wartości,
- rozumienie zmian kulturowych i społecznych,
- rozwój praktycznych umiejętności i zdolności spostrzegania<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> M. Szyszkowska, *Filozoficzno-polityczny sens sztuki działań*, w: M. Szyszkowska (red.), *Filozofia polityki wobec literackich i artystycznych inspiracji*, ISP PAN, Warszawa 1996.

<sup>16</sup> Na temat orientacji życiowej zob. A. Cudowska, *Twórczość w edukacji – ekofilozoficzne inspiracje i pedagogiczne konsekwencje*, w: B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Impuls, Kraków 2001, ss. 290-303.

<sup>17</sup> J. O’Toole, *The process of drama: negotiating art and meaning*, Routledge, London 1992, s. 218.

John O'Toole wskazuje na dwa podstawowe, zawsze pojawiające się procesy poznawcze w edukacji artystycznej: odpowiadanie – reagowanie – wrażliwość na sztukę (*responding*) oraz szacowanie, ocenianie, wartościowanie – uznanie wartości danego działania czy wytworu (*appreciation*)<sup>18</sup>. W pierwszym z tych procesów, polegającym na odbiorze wrażeń, pojawia się często początkowa odpowiedź w odbiorze sztuki lub w trakcie doświadczenia pracy twórczej. Odpowiedź ta jest spontaniczna, intuicyjna i emocjonalna, wyrażająca się przez jeden ze zmysłów. Prowadzi ona, poprzez proces konceptualizacji i symbolizacji, do nadawania znaczeń. W działaniu artystycznym ważny jest czas. Kiedy człowiek ogląda grę dramową lub w niej uczestniczy, słucha utworu lub go tworzy, ogląda obraz lub go rysuje, czyta książkę lub pisze wiersz, kreuje wewnętrzną odpowiedź. Ten proces odbioru wrażeń zmysłowych, tworzenia intuicyjnych, często opartych na skojarzeniach odpowiedzi jest tak samo istotny dla rozwoju kreatywności jednostki jak efekt końcowy w postaci wykrystalizowanej odpowiedzi czy oceny dzieła lub ukończonego dzieła artystycznego: tekstu, obrazu, muzyki. W dramie ten, który tworzy odpowiedź, często jest jednocześnie tym, który działa, zarazem aktorem i widzem, tym, który maluje obraz, i tym, który obserwuje obraz podczas jego tworzenia. Jest to możliwe dzięki temu, że drama stanowi formę grupowej aktywności artystycznej, gdzie często ma miejsce spontaniczne i swobodne przechodzenie od roli odbiorcy dzieła do roli jego twórcy i odwrotnie. Przyjęcie dwóch ról – czasami twórcy, a czasami odbiorcy – owocuje bardziej złożoną i pełniejszą odpowiedzią. Wykorzystując spostrzeżenia z obserwacji, można podejmować bardziej świadomie i elastycznie rolę twórcy. Liczy się nie tylko efekt pracy artystycznej, ale także sam proces, w trakcie którego pojawiają się emocje o różnej barwie i nasileniu i to one często stymulują kreatywne myślenie.

Drama stosowana w edukacji jest **metodą kompleksową**, gdyż odwołuje się do różnego rodzaju umiejętności artystycznych. Nie jest łatwą do prowadzenia przez niedoświadczonego nauczyciela, gdyż wymaga złożonych, skomplikowanych, zawitych i wyrafinowanych, wyszukanych umiejętności nie tylko artystycznych, ale także komunikacyjnych wzorów i modeli. Drama daje szansę nauczania zintegrowanego w obszarze edukacji artystycznej poprzez połączenie **muzyki, malarstwa, rzeźby, prozy, poezji, tańca i teatru**. Amerykańskie próby stosowania różnorodnych metod wskazują na pozytywne efekty tak zintegrowanej edukacji<sup>19</sup>. W kształceniu artystycznym niezbędna jest umiejętność krytycznego, a zarazem twórczego myślenia, która powinna być nieustannie rozwijana. Tak też dzieje się na zajęciach z dramy.

Edukacja artystyczna młodego człowieka powinna być edukacją, z jednej strony, odtwórczą, a z drugiej – edukacją twórczości. Poznanie twórców i ich

<sup>18</sup> Ibidem, s. 219.

<sup>19</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak, Moderski i S-ka, Poznań 2000, ss. 437-463, 449.

sztuki, zdobycie wiedzy historycznej to jeden z dwóch głównych kierunków. Drugi natomiast, jednakowo ważny, to rozwój własnej twórczości artystycznej. Może być osiągnięty tylko dzięki konsekwentnie podejmowanym próbom doświadczania siebie i otaczającej rzeczywistości poprzez rozbudzenie zmysłów, wrażliwości estetycznej oraz wrażliwości intelektualnej. Nowa informacja połączona z doświadczeniem, a następnie refleksja może prowadzić do rozwoju tego, co w człowieku najbardziej cenne, wartościowe i niepowtarzalne.

Młody człowiek kończący edukację szkolną powinien posiadać umiejętność odbioru dzieł sztuki, posługując się świadomie wybraną przez siebie kategorią interpretacyjną. Powinien rozumieć specyficzny sposób komunikowania uczuć, nastrojów, myśli, wartości czy potrzeb twórcy dzieła plastycznego lub muzycznego. Dziecięca i młodzieńcza twórczość literacka, plastyczna, muzyczna, teatralna czy taneczna powinna również dostarczyć niepowtarzalnych i cennych doświadczeń samodzielnych prób i działań twórczych. Efektem działań powinna być rozwinięta wrażliwość estetyczna oraz znajomość własnych artystycznych uzdolnień i predyspozycji, a także umiejętność kreatywnego myślenia prowadzącego do racjonalnych i życiowo istotnych wniosków. Refleksja na temat czyjogoś lub własnego dzieła sztuki powinna również stymulować myślenie nie tylko w kategoriach artystycznych, ale także humanistycznych, odnoszących się do wartości. Obcowanie z dziełem sztuki bądź samodzielne stworzenie go może znacząco wpływać na sposób widzenia siebie, innych i otaczającej rzeczywistości oraz na zachowania, uczucia, postawy, styl życia, nawet na przekonania czy światopogląd jednostki. Taka umiejętność przejścia od emocjonalnego i refleksyjnego odbioru dzieła artystycznego do kreowania siebie, swojego sposobu myślenia, swojej osobowości powinna być umiejętnością każdego młodego dorosłego, który doświadczył profesjonalnie prowadzonych zajęć artystycznych w edukacji szkolnej.

## Literatura

Bauman Z., Kubicki R., Zeidler-Janiszewska A., *Życie w kontekstach. Rozmowy o tym, co za nami i o tym, co przed nami*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Bauman Z., *Prawodawcy i tłumacze*, tłum. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1998.

Bielak M., *Dziecko i sztuka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, XII 2003.

Cudowska A., *Twórczość w edukacji – ekofilozoficzne inspiracje i pedagogiczne konsekwencje*, w: B. Śliwowski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Impuls, Kraków 2001.

Dąbrowski K. (red.), *Zdrowie psychiczne*, PWN, Warszawa 1979.

- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak, Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- Dymara B. (red.), *Dziecko w świecie muzyki*, Impuls, Kraków 2000.
- Finke A. R., Ward T. B., Smith S. M., *Creative Cognition. Theory, Research, and Application*, MIT Press, Cambridge Mass. 1992.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, tłum. A. Janowski, Laurum, MT Biznes, Warszawa 2009.
- Gołaszewska M., *Kultura estetyczna*, WSiP, Warszawa 1979.
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, PWN, Warszawa 1984.
- Knapik M. (red.), *Dziecko i sztuka – recepcja, edukacja, wsparcie, terapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Kubicka D., *Kontrowersje wokół pomiaru twórczości u dzieci*, „Psychologia Wychowawcza” 2-3/2000.
- Kubicki R., Zeidler-Janiszewska A., *Poszerzanie granic. Sztuka współczesna w perspektywie estetyczno-filozoficznej*, Instytut Kultury, Warszawa 1999.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań – Olsztyn 2000.
- Limont W., *Twórczość w aspekcie cyklu życia*, w: E. Dąbrowska, A. Niedźwiecka (red.), *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Impuls, Kraków 2003.
- Natorff A., Wasiluk K., *Wychowanie plastyczne w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1990.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- O’Toole J., *The process of drama: negotiating art and meaning*, Routledge, London 1992.
- Piotrkowski K. T., *Techniki odlingwistyczne*, w: K. J. Szmidt, K. T. Piotrkowski (red.), *Nowe teorie twórczości*, Impuls, Kraków 2005.
- Read H. E., *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek, Ossolineum, Wrocław 1976.
- Strzałecki A., *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2003.
- Suchodolski B., *Wychowanie przez sztukę*, w: I. Wojnar (red.), *Teoria wychowania estetycznego*, „Żak”, Warszawa 1997.
- Szmidt K. J., *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości. Przegląd stanowisk polskich*, w: K. J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości*, Impuls, Kraków 2003.
- Szyszkowska M., *Filozoficzno-polityczny sens sztuki działań*, w: M. Szyszkowska (red.), *Filozofia polityki wobec literackich i artystycznych inspiracji*, ISP PAN, Warszawa 1996.
- Trela M., *Czy sztuka jest twórcza?*, w: K. J. Szmidt, K. T. Piotrkowski (red.), *Nowe teorie twórczości*, Impuls, Kraków 2005.
- Tyszkowa M. (red.), *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria, recepcja, oddziaływanie*, PWN, Warszawa – Poznań 1979.
- Tyszkowa M. (red.), *Sztuka dla najmłodszych. Teoria, recepcja, oddziaływanie*, PWN, Poznań 1977.

### **Źródła internetowe**

<http://www.edukacja.edux.pl/p-455-wychowanie-mlodego-pokolenia-przez-sztuke.php> (20.04.2011).

<http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/28/index.php?i=004> (20.04.2011).

## MAŁGORZATA DYRLICA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny  
Zakład Edukacji Muzycznej

### Od dzieła muzycznego ku praźródłom bytu

Współczesne, zorientowane antyfundamentalistycznie i antyesencjalistyczne nurty myślowe, zwłaszcza z kręgu tzw. radykalnego postmodernizmu, podkreślając pararacjonalność filozofii, a nawet wszelkiej nauki, z jednej strony wprowadzając uprawomocniają sztukę jako jeden z rodzajów poznania, z drugiej jednak odbierają jej wiarę w możliwość sensownego komunikowania poprzez zakwestionowanie możliwości ustalenia wspólnego języka dla podmiotów tejże komunikacji. W postaci skrajnej nominalistycznie pojmowany język staje się czymś pozbawionym jakichkolwiek trwałych czy względnie trwałych odniesień przedmiotowych. Myśliciele, tacy jak Richard Rorty czy Donald Davidson, odmawiając językowi zdolności do tworzenia wyrażań – typów czy dopuszczając poszczególne użycia zdań, kwestionują zarazem możliwość jakiegokolwiek ciągłości komunikacji, a w samym języku upatrują zaledwie interpretacyjnego narzędzia jednorazowego użytku. Skoro wszelkie porozumienie w intersubiektywnym języku okazuje się niemożliwe, bo takiego języka nie ma, to nie tylko sztuka nie dysponuje żadnym językiem wspólnym, uniwersalnym, ale w gruncie rzeczy niemożliwa okazuje się jakakolwiek ciągłość kulturowa i przekaz wartości w tradycyjnym sensie.

Nie podejmując na razie polemiki z powyższym poglądem, spróbuję skoncentrować się na samym poznaniu, jakie ma być nam dostępne dzięki sztuce. To właśnie poznanie jest bowiem miejscem, gdzie sztuka uzyskała prawomocność porównywalną z nauką. Co więcej, coraz częściej powracają poglądy, iż właściwe sztuce *cognitio sensitiva* ma umożliwiać poznanie praw ogólnych, a więc sztuka może być nawet bardziej filozoficzna niż historia. Zwłaszcza literatura zyskuje status, jakiego dotąd nie miała, bowiem paradygmat humanistyki przybliżył się do sztuki słowa i twórczości literackiej.

Przedmiotem swych rozważań uczyniłam jednak nie literaturę, a muzykę, a więc sztukę uważaną za najbardziej abstrakcyjną, niekomunikującą. Przyjrzyjmy się dziełu tzw. muzyki czystej, pozbawionej tekstu literackiego, muzyce skomponowanej, której proces tworzenia od strony twórcy jest już niejako zamknięty. Jaki rodzaj poznania jest nam dany dzięki owemu muzycznemu dziełu?

Sama kategoria „skomponowane” oznacza tyle, co zorganizowane. Słowo „komponować”, zgodnie z jego łacińską etymologią (*compono*) znaczy tyle, co zestawiać, tworzyć, składać. Organizowanie czegoś to proces zakładający aktywną świadomość. Zaangażowanie świadomości twórcy każe nam upatrywać sensu w idei kompozycyjnej. Czy słusznie?

Sens w znaczeniu logicznym oznacza coś, co jest możliwe w ujęciu myślowym. Jest to jednak termin szerszy od rozumowania, które zawsze domaga się ujęcia w pojęciu. Jeśli mówimy o sensie dzieła sztuki, to z pewnością nie mamy na myśli sensu możliwego do ujęcia w pojęciu. Treść pojęcia jest bowiem zawsze czymś skończonym, tymczasem cechą sztuki jest przekraczanie wszelkiego pojedynczego rozumienia. W pięknie, w sztuce znajdujemy sferę znaczeń przekraczających wszelkie dyskursywne pojmowanie. Słusznie zwraca jednak uwagę Roman Ingarden, że niemożność skonstruowania definicji nie wyklucza możliwości rozumienia: „faktem bowiem jest, że rozumiemy nie tylko słowa definiowane, ale równie dobrze te, które definiować się nie dadzą”<sup>1</sup>.

By lepiej zrozumieć, czym jest sens w odniesieniu do dzieła muzycznego, chciałabym najpierw odwołać się do rozróżnień pomiędzy sensem a *ratio* poczynionych przez Barbarę Skargę<sup>2</sup>. Sens jako pojęcie szersze od *ratio*:

- odsłania się w wyniku uporządkowania,
- łączy się z rozumieniem, które jest zakorzenione w świecie i umożliwia otwieranie się horyzontów sensu,
- jest spójny z tymi horyzontami lub próbuje je scalić,
- zwykle wypełnia się powoli w intelektualnym wysiłku,
- jest zawsze otwarty i nie musi być do końca wyartykułowany,
- jest zawsze sensem dla kogoś.

*Ratio* z kolei:

- domaga się artykulacji pojęciowej,
- łączy się z rozumem i poznaniem,
- szuka uzasadnień, wyjaśnień,
- dąży do ścisłości, niesprzeczności, jednoznaczności,
- poszukuje tego, co ogólne, ponadindywidualne.

Podobnie, lecz z naciskiem na konieczność całościowego oglądu, na zagadnienie sensu zapatruje się Stefan Świeżawski:

<sup>1</sup> R. Ingarden, *Z badań nad filozofią współczesną*, PWN, Warszawa 1963, s. 302.

<sup>2</sup> Por. B. Skarga, *Granice historyczności*, IFIS PAN, Warszawa 2005.

Dopiero całość elementów i całościowe spojrzenie – względnie spojrzenie na części, ale z uwagi na całość – pozwala uchwycić sens czegokolwiek. Sens to całościowe, głębokie i zrozumiałe znaczenie tego, przed czym stoję. [...] W rozumowaniu nie zawsze uwzględnia się wszystkie elementy, rozumowanie jest zwykle bardzo wycinkowe. [...] sens uzyskuje się przez refleksję, która jest możliwie najszersza, całościowa i związana z rzeczywistością<sup>3</sup>.

Czy można zatem mówić o sensie danym w dziele muzycznym, a jeśli tak, to gdzie należy go poszukiwać? Przydatne może okazać się w tym doświadczenie czytania *a vista* tekstu muzycznego. Choć takie czytanie ma charakter procesualny, każdy, kto tego dokonuje (z instrumentem lub bez), nie koncentruje się na podążaniu „od nuty do nuty”. Przeciwnie, najpierw stara się uchwycić to, co kompozytor zawarł w zapisie, a co dotyczy utworu *in genere* (forma, metrum, tempo, tonacja). Następnie poszukuje związków między dźwiękami, motywami, frazami, zdaniami, jeśli takie w utworze występują, lub przynajmniej pewnych całości wyższego rzędu. Szuka zatem porządku i organizacji, próbując scalić ze sobą (w sobie) całości muzyczne w całości coraz to większe. Wraz z postępem czytania odkrywa, że całości te można scalać na różne sposoby, że interpretacja danej całości warunkuje możliwości interpretacji innej itd. W ten sposób otwierają się przed nim (i dla niego) nowe, nieskończone horyzonty muzycznych sensów. Zawsze jednak dąży do tego, by utwór nie rozpadł się na poszczególne całości, lecz by ostatecznie sam stanowił jakąś sensowną i spójną całość. Celem nadrzędnym pracy nad tekstem muzycznym jest wydobyć z niego tego sensu, który stopniowo, w drodze myślowego (ale pozapojęciowego) wysiłku otwiera się przed czytającym. Czy ten cel ostatecznie udało się osiągnąć, nie sposób dowiedzieć, ale sam czytający doświadcza w procesie czytania, czy ów sens się przed nim odsłania, czy też nie. Wszystko to dzieje się jednak w oparciu o tekst, który wyznacza granice poszukiwań. Interpretacja tekstu muzycznego polega, jak sądzę, na poszukiwaniu i odkrywaniu w nim sensów, które jednak nie są *ratio* – są bezpojęciowe, w swym kształcie niemożliwe do uzasadnienia, zawsze otwarte i zawsze indywidualne – dla kogoś.

Słusznie zauważa Władysław Stróżewski: „Dźwięk wydobywany przez artystę jest przezeń z góry zinterpretowany, i wedle zamierzonej interpretacji wykonywany”<sup>4</sup>. Podobnie na zagadnienie odtwarzania dzieła muzycznego w wykonaniu zapatruje się Hans-Georg Gadamer: „Nie przekonuje mnie zarzut, iż odtworzenie muzycznego dzieła sztuki jest interpretacją w innym sensie niż np. proces rozumienia podczas czytania poezji lub oglądania obrazu. Przecież wszelkie odtworzenie jest najpierw interpretacją [...]”<sup>5</sup>. Interpretacja jest więc

<sup>3</sup> M. Iwanicki, T. Rakowski, J. Wojtysiak, *Sukces nieważny, czyli z profesorem Stefanem Świeżawskim rozmowy o kontemplacji*, Biblos, Lublin 2001, ss. 67-68.

<sup>4</sup> W. Stróżewski, *Wokół piękna. Szkice z estetyki*, Universitas, Kraków 2002, s. 16.

<sup>5</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Inter Esse, Kraków 1993, s. 26.

uprzednia wobec fizycznego kształtu dźwięku. Dotyczy to oczywiście nie tylko pojedynczych dźwięków, ale motywów, fraz, zdań muzycznych, a wreszcie całej formy dzieła, ale rozumianej nie abstrakcyjnie, lecz konkretnie. Myślę, że interpretowanie można redefiniować jako poszukiwanie muzycznego sensu.

Chcę przy tym podkreślić, że sensu muzycznego dzieła należy poszukiwać w nim samym. Dzieło to zawiera bowiem ów sens w sobie, to znaczy jest tym, co samo zaświadcza o sobie, samo usprawiedliwia swoje istnienie. Powyższa intuicja napotyka we współczesnej humanistyce dość silny opór. Badacze często są skłonni poszukiwać sensu dzieła sztuki poza tym dziełem. Przejawia się to w różnych próbach definiowania tego, czym jest dzieło sztuki. Definicje te nie są oczywiście na ogół definicjami w klasycznym sensie tego słowa, w których autor trudziłby się, by wyraźnie odróżnić wyrażenie definiowane i definiujące, i zakresy tych wyrażeń byłyby identyczne. Na ogół definicje te biorą za punkt wyjścia nie samo dzieło, ale kulturowe uwarunkowania jego powstania, percepcji czy nawet rozpowszechniania. Do tych ostatnich odwołuje się np. definicja sztuki George'a Dickiego: „artefakt, któremu dana osoba lub zespół osób, działające w imieniu określonej instytucji, nadały status kandydata do oceny (aprobaty)”<sup>6</sup>. Najczęściej jednak pytanie o istotę sztuki uznaje się za niewłaściwe, niecelowe, nieistotne. Podkreśla się, że wobec wciąż zmieniającej się praktyki artystycznej wszelka teoria musi okazać się niestabilna. Filozofia sztuki nie ma już zatem dostarczać pojęć – typów, odkrywać sensów, dochodzić do istot rzeczy (bo zapewne wcale nie ma istot rzeczy), ale powinna skoncentrować się na poszukiwaniu wspólnych punktów odniesienia czy przynajmniej tego wszystkiego, o czym warto mówić w dyskursie o tej praktyce. W tym kontekście moje stwierdzenie, iż sens – istota dzieła sztuki jest zawarta w nim samym, wydaje się dość arbitralne. Wbrew pozorom nie jest ono jednak bardziej arbitralne niż twierdzenia przytaczane powyżej – wszak, jak dowodzi historia filozofii, do żadnych przekonujących ustaleń w kwestiach fundamentalnych, tak na gruncie epistemologii (co do kryteriów prawdy), jak i ontologii (co do natury bytu), filozofia nie jest zdolna. Sceptycy doby postmodernizmu zdają się zapominać, że przecież sam sceptycyzm to rezultat postanowienia, a nie uargumentowanych rozstrzygnięć. Zwolennikom też o konstytuowaniu się dzieła dopiero w procesie interpretacji konstruującym jego sens pozostaje tylko zadać pytanie: co odróżnia dzieło sztuki od innych przedmiotów, skoro wszystko, każda rzecz, proces i zdarzenie może stać się dla nas inspiracją do poszukiwania sensu?

Stwierdzenie o konieczności poszukiwania sensu dzieła najpierw w nim samym ma istotne konsekwencje dla dyscyplin szczegółowych, takich jak historia sztuki czy muzykologia. Badanie życiorysu twórcy czy trendów epoki

<sup>6</sup> Cyt. za: A. Lipski, *Elementy socjologii sztuki. Problem awangardy artystycznej XX wieku*, Atla2, Wrocław 2001, s. 34.

może być pomocne w zrozumieniu autora i okoliczności powstania dzieła, ale samemu dziełu nic nie doda ani nie ujmie. Dzieło jest już ukończoną, zamkniętą całością i nic, co pochodzi z zewnątrz, sensu mu już nie przyda, ponieważ sens, z chwilą ukończenia dzieła, został w tym dziele ostatecznie zawarty (choć niekoniecznie rozpoznany!) i można go odtąd jedynie odkrywać.

Nie oznacza to oczywiście, że sens dzieła w akcie tworzenia jest dostępny w całości samemu twórcy. To, że istnienie idei kompozycyjnej implikuje aktywność świadomości twórcy, a „muzyka skomponowana”, jak zauważa H.-G. Gadamer, posiada cechę zrozumiałości, a więc jest nośnikiem sensu, nie znaczy, że sens dzieła w pełni i ostatecznie jest dany autorowi. Co więcej, wielość i jakość sensów niejako ukrytych, których istnienia nie jest świadomy nawet sam twórca, może stanowić o wartości dzieła, a także o potencjalnej możliwości jego dłuższego życia, gdyż w każdej epoce mogą zostać odkryte sensy tej epoki najbliższe. Należy jednak pamiętać, że dzieło sztuki jest, jak powiedział Mikel Dufrenne, jakby podmiotem, a więc podobnie jak człowiek z istoty swej jest zawsze niemożliwe do ostatecznego poznania i zawsze w jakiejś mierze pozostaje tajemnicą.

Trzeba podkreślić, że sens dzieła jest czymś innym niż sensowność idei kompozycyjnej. Powstanie dzieła muzycznego warunkowane jest wykonaniem przez podmiot określonych świadomych czynności mających na celu organizowanie, a więc wprowadzanie jakiegoś zamierzonego porządku. Czynności te, w intencji autora, muszą więc być sensowne, racjonalne. Tak pisał o tym Igor Strawiński: „sama prezentacja materiału nawet najbardziej odnowionego czy przetworzonego nie wystarcza dla zaistnienia kompozycji, potrzebna jest tu ingerencja myśli kompozycyjnej”<sup>7</sup>. O ile powyższe tezy nie budziły wątpliwości w odniesieniu do całej muzyki dawnej, to muzyka nowoczesna zdaje się im przeczyć. Mam na myśli przede wszystkim zjawisko aleatoryzmu, czyli zastosowania przypadku w procesie tworzenia, wykonywania, a nawet wysłuchania dzieła (łac. *alea* – kostka, gra w kości, przypadek, ślepy traf). Czyż jednak zastosowanie przypadku nie jest właśnie aktem świadomym, świadomym wyborem? Być może właśnie stopień zaprowadzonego przez kompozytora ładu to wynik świadomej decyzji, która wprowadza w utwór dodatkowy walor. Trafnie zauważył to Stefan Kisielewski: „Nawet aleatoryzm nie musi być dezorganizacją, lecz może być igraszką na pograniczu organizacji i chaosu, igraszką uwydatniającą á rebours, przez kontrast, walory organizacji”<sup>8</sup>. Czyż ostatecznie nawet niemożność przewidzenia przez kompozytora kształtu własnego dzieła w wykonaniu nie jest potwierdzeniem najbardziej dosłownym tego, iż sens dzieła nie wyczerpuje się w intencjach twórcy?

<sup>7</sup> I. Strawiński, *Poetyka muzyczna*, PWN, Kraków 1980, s. 19.

<sup>8</sup> S. Kisielewski, *Z muzycznej międzyepoki*, PWM, Kraków 1966, ss. 50-51.

Każda idea kompozycyjna jako wytwór świadomości, by stać się ideą dzieła, musi zostać przekazana w formie zapisu lub wykonania. Musi więc zostać jakoś utrwalona, w przeciwnym razie pozostanie tylko w świadomości twórcy, bez możliwości poznania jej przez inne podmioty. Dotyczy to każdego rodzaju muzyki, w tym muzyki konkretnej. Myślę, że nie ma racji Pierre Schaeffer, jeden z prekursorów muzyki konkretnej, gdy pisze, podkreślając przewagę muzyki konkretnej nad tradycyjną, iż „muzyka konkretna nie tylko operuje materiałem naturalnym, ale nie potrzebuje być notowana ani wykonywana”<sup>9</sup>. Tego typu muzyka uzyskuje swoje utwalenie po prostu w postaci nagrania, w przeciwnym razie w ogóle nie byłaby dostępna. W przypadku muzyki konkretnej czy *tape music* (muzyki przeznaczonej do realizacji za pomocą taśmy) wykonanie jest zastąpione przez nagranie, nie zmienia to jednak faktu, że samo dzieło jest czymś innym niż owo nagranie i ono w nagraniu jedynie się przejawia.

To utwalenie idei kompozycyjnej dzieła następuje więc w formie dostępnej poznaniu zmysłowemu – w czymś widzialnym, jak partytura, czy słyszalnym, jak wykonanie lub nagranie. Idea ta, jako nośnik sensu, jest jednak w tym utwaleniu obecna, a raczej możliwa do rozpoznania. Samo utwalenie nie jest jednak z nią tożsame. Jest ono bowiem „czymś mniej”, jak w przypadku zapisu nutowego, lub „czymś więcej”, jak w wykonaniu czy nagraniu.

XX wiek przynosi jednak istotną zmianę w traktowaniu idei kompozycyjnej. Mam tu na myśli przede wszystkim muzykę serialną i dodekafoniczną. Odkrywanie idei kompozycyjnej, z powodu stopnia jej komplikacji, staje się bowiem niemożliwe do wysłuszenia bez wglądu w zapis. Ale być może właśnie ten typ muzyki najdobitniej uwydatnia różnicę między ideą kompozycyjną a sensem dzieła. Słuchacz może być nieświadomy użytych w dziele środków kompozycyjnych, co nie przeszkadza mu doszukiwać się muzycznych sensów i odbierać dzieło jako sensowne. Podobnie dzieje się w wypadku „podwójnego kodowania” (*double coding*) dzieła muzycznego. Tego typu dzieło może być odbierane na poziomie laika i znawcy i obaj, choć z różnych powodów, mogą odbierać dzieło jako sensowne.

Zapis nutowy, czy to pomyślany jako zapis dzieła (taka jego funkcja dominowała w muzyce dawnej), czy jako przepis na wykonanie dzieła (jak w muzyce nowszej, stąd na ogół jego dużo większe uszczegółowienie), pozostaje zawsze zaledwie schematem. Sam stanowi zbiór znaków, których znaczenie jest na ogół tylko relatywne. Z kolei wykonanie to „wypełnienie” tego schematu, ale wypełnienie jedno z możliwych. To odkrycie sensu całości z punktu widzenia jednostki, w rozumieniu: wykonawcy. Ale odkrycie sensu nieostateczne, tzn. ostateczne tylko w tym konkretnym wykonaniu. Samo dzieło pozostaje otwarte na nieskończoną liczbę możliwych dalszych „wypełnień”, ponadto niepowtarzalne, jedyne. George Steiner zauważa:

<sup>9</sup> Cyt. za: B. Schaeffer, *Dzieje muzyki*, WSiP, Warszawa 1983, s. 475.

Każde muzyczne wykonanie jest nową *poiesis*. Różni się od wszystkich innych wykonaniań tego samego utworu. Jego ontologiczny związek z partyturą i wszystkimi poprzedzającymi wykonaniami jest dwojakiego rodzaju: ma jednocześnie charakter odtwórczy i nowatorski<sup>10</sup>.

Nie istnieje idealne, w znaczeniu: jedyne doskonałe, najwłaściwsze wykonanie. Wykonanie dzieła to nie tylko prawidłowa realizacja znaków zapisu nutowego, ale właśnie odsłanianie muzycznych sensów ukrytych za znakami tego zapisu. Jest to stwierdzenie fundamentalne dla całego wykonawstwa muzycznego. Nawet najlepsze wykonanie nie zamyka możliwości interpretacji dzieła – przeciwnie, jest nowatorskie także w tym rozumieniu, że rozszerza horyzont dostępnych sensów.

Czy jednak wykonanie jest już ostatecznym *hic et nunc* „wypełnieniem” schematu nutowego wraz z odkryciem jednego z muzycznych sensów dzieła? Otóż nie. Jest ono takim tylko dla wykonawcy. Słuchacz, wysłuchując dane wykonanie, ma już wprawdzie ów schemat nutowy „wypełniony”, dookreślony, jak powiedziała by Roman Ingarden, ale konieczna jest jeszcze jego własna aktywność świadomości, by owo dzieło mu się ujawniło. Sposób, w jaki dzieło mu się jawi, jest przy tym uwarunkowany sposobem dookreślenia dzieła, ale słuchacz jest jednak w pewnej mierze od tego dookreślenia niezależny. Sam dla siebie konkretyzuje dane mu w wykonaniu dzieło, także w sposób jedynej i niepowtarzalny. Jednak, jak pisze H.-G. Gadamer, „doświadczenie dzieła sztuki z zasady przekracza zawsze wszelki subiektywny horyzont interpretacji – zarówno artysty, jak odbiorcy”<sup>11</sup>.

W ten sposób odbiór dzieła przez słuchacza jest zapośredniczony przez wykonanie. Słuchacz ma dostęp do wykonania dzieła, w którym dzieło się uobecnia. Czy może on w procesie wysłuchania oddzielić to, co jest strukturą dzieła, od tego, co jest wykonaniem? Jest to możliwe, o ile dysponuje on partyturą lub przynajmniej do pewnego stopnia możliwe, o ile ma dostęp do szeregu wykonaniań tego samego dzieła. Podobnie może on też oddzielić to, co jest interpretacją wykonawcy, od tego wszystkiego, co pochodzi z jego własnego nadania, a więc np. jego własnych odczuć towarzyszących procesowi wysłuchania.

A zatem dzieło ulega niejako podwójnej interpretacji – najpierw przez wykonawcę, a potem słuchacza. Ten ostatni w procesie wysłuchania jest w pewien sposób uwarunkowany samym wykonaniem. Tylko wykonawca lub ten, kto czyta partyturę, ma do dzieła dostęp bezpośredni, niejako źródłowy. Słuchacz jednak również, jakiegokolwiek strategii słuchania by nie obrał, zawsze jest nastawiony na poszukiwanie związków – sensów pomiędzy poszczególnymi dźwiękami, frazami, zdaniem muzycznymi. Umożliwia mu to,

<sup>10</sup> G. Steiner, *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, tłum. O. i W. Kubiński, Universitas, Kraków 2000, s. 60.

<sup>11</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, s. 26.

opisane przez fenomenologów, zjawisko protencji (zapowiadania w świadomości tego, co ma nastąpić, kolejnej fazy wykonania) i retencji (utrzymywania w świadomości właśnie minionej przeszłości, fazy właśnie minionej). O istnieniu takiego zjawiska świadczą np. humor muzyczny polegający na zaskakiwaniu słuchacza poprzez zamieszczenie w dziele elementów (np. rytmu, melodii, harmonii) innych, niż mogłyby być oczekiwane przez niego dzięki protencji.

Wydaje się, że z założenia owej konieczności odkrywania związków – sensów muzycznych w procesie wysłuchania przeczy punktualizm, który postuluje słuchanie niejako bezrozwojowe, statyczne, od punktu do punktu wrażeniowego. Jednak punktualizm nie byłby możliwy, gdyby nie oczekiwania odbiorcy. Jak bowiem uchwycić brak związków między punktami wrażeniowymi inaczej niż za pomocą protencji i retencji? Podobnie i XX-wieczny atonalizm, zrywający z niemal trzystuletnią tradycją systemu dur-moll, nie byłby możliwy, gdyby właśnie nie tonalizm.

Poszukiwanie sensów muzycznych w dziele dokonuje się więc najpierw w wykonaniu, a potem, za pośrednictwem tegoż wykonania, także w procesie wysłuchania dzieła muzycznego. Na tę dwustopniowość, spowodowaną odbiorem dzieła przez słuchacza zapośredniczonym przez wykonanie, wskazuje też W. Stróżewski: „interpretacja warunkuje tu podstawową konkretyzację, od której w dalszym ciągu zależeć będą zarówno konkretyzacje, jak i interpretacje wyższego rzędu, te zwłaszcza, które staną się udziałem słuchacza czy krytyka”<sup>12</sup>.

Na czym zatem polega i czym jest sens w przypadku dzieła muzycznego? Jak już wspomniałam, ujawnia się on dzięki odczytaniu zapisu nutowego, wykonaniu lub wysłuchaniu dzieła muzycznego. Jest on niemożliwy do ujęcia w formie dyskursu, ale możliwy do bezpośredniego doświadczenia. Jest zawarty w samym dziele, ale stanowi coś więcej niż ideę kompozycyjną, przekracza bowiem wszelkie pojedyncze pojmowanie, nawet pojmowanie twórcy. Sens odkryty przez wykonawcę jest uwarunkowany ideą kompozycyjną, ale nie jest z nią tożsamy, podobnie jak sens odkryty przez słuchacza nie jest tożsamy z sensem odkrytym przez wykonawcę, choć może nim być (i zwykle jest) uwarunkowany.

Jeśli sens dzieła jest zawarty w nim samym, to jak wygląda relacja pomiędzy dziełem a tym, co poza nim; czy dzieło może odsyłać poza siebie i czy jest od tego, co poza nim (poza faktem swego zaistnienia), zależne? Grzegorz Banaszak, dokonując odniesienia teorii kultury opracowanej przez Jerzego Kmitę i poznańskie środowisko kulturoznawcze do teorii kultury muzycznej, słusznie wskazuje na konieczną dla zaistnienia zjawisk artystycznych, w tym muzycznych, społeczną umowę:

<sup>12</sup> W. Stróżewski, *Wokół piękna*, s. 16.

[...] zjawiska muzyczne konstytuować się mogą dzięki temu, że społeczność muzyczna odwołuje się do wspólnego układu wyobrażeń, na gruncie których określone układy dźwiękowe stają się obiektami muzycznymi. Gdyby wyobrażeń tych nie respektowano, niemożliwa byłaby percepcja specyficznych sensów, jakości czy relacji, które określonym przebiegom dźwięków nadają status utworów muzycznych<sup>13</sup>.

Powstaje pytanie: czy można zatem traktować dzieło muzyczne jako znak, który za pomocą tego, co dostępne zmysłom, wskazuje na coś od siebie różnego? I nie mam tu na myśli zapisu nutowego – ten bez wątplenia jest właśnie takim zbiorem znaków – ale samo dzieło. Tak zdaje się je pojmować G. Banaszak, dla którego dzieło muzyczne składa się z dwóch warstw:

Rzeczywistość muzyczna stanowi pierwszą warstwę semantyczną utworu muzycznego. Warstwa druga, tzn. komunikowana przez ten utwór wizja świata, pojawia się jako rezultat procesu interpretacyjnego, który w przypadku wszystkich dzieł sztuki zachowuje pewne ramowo określone rysy wspólne<sup>14</sup>.

Oczywiście, potraktowanie procesu interpretacyjnego jako warstwy (tj. składowej) dzieła muzycznego stoi w sprzeczności z wnoszonym przeze mnie, a posiadającym już pewną tradycję filozoficzną, poglądem o poszukiwaniu sensu dzieła muzycznego w nim samym. Czy jednak dzieło muzyczne ma charakter semantyczny?

Pełnienie przez dzieło muzyczne funkcji znakowej oznaczałoby, że stanowi ono zaledwie środek do poznania czegoś innego, transcendentnego wobec niego samego. Przeciwno takiemu jego ujęciu stanowczo protestował R. Ingarden:

Jeśli semantyczny ma pochodzić od greckiego „sema”, czyli „znak” – to „semantyczny” po polsku znaczyłoby tyle, co „znakowy”. Funkcja semantyczna byłaby to więc funkcja, którą spełnia znak w stosunku do przedmiotu znakiem oznaczonego. [...] Funkcja, którą wobec przedmiotu oznaczonego dla pewnego podmiotu spełnia znak, jest tylko specjalnym wypadkiem znacznie ogólniejszej funkcji, właśnie funkcji intencyjnego wyznaczenia<sup>15</sup>.

Objaśnia dalej, że o ile maszynista widzi semafor z podniesioną łapą, to ów semafor jest znakiem, iż tor jest zajęty, ale jednocześnie nie powoduje, że sam niezajęty tor staje się dla niego samoobecny. Z tego powodu Ingarden sprzeciwia się pojmowaniu dzieła muzycznego jako znaku. O ile dobrze rozumiem myśl Ingardena, wykonanie czy wysłuchanie dzieła muzycznego umożliwia nam dostęp do samego dzieła, ale także je uobecnia. Samo dzieło zaś, choć może zachowywać także momenty niedźwiękowej natury (np. zja-

<sup>13</sup> G. Banaszak, *Formy współczesnej kultury muzycznej*, Instytut Kultury, Warszawa 1991, ss. 17-18.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 37.

<sup>15</sup> R. Ingarden, *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*, w: idem, *Studia z estetyki*, t. II, PWN, Warszawa 1966, ss. 213-214.

wisko ruchu), pełnić funkcję wyrażania uczuć, a nawet przywozić na myśl jakiś przedmiot (jak w muzyce programowej), takiej funkcji znaku nie pełni. Jeśli nawet przywozi ono na myśl cokolwiek, co nie jest nim samym, to musi mieć ugruntowanie w dźwiękowej, jedynej zresztą, według Ingardena, warstwie dzieła muzycznego.

H.-G. Gadamer zdaje się prezentować stanowisko odmienne od Ingardena. Podkreślając różnice pomiędzy symbolem a alegorią, uważa, że samo dzieło można w całości potraktować jako symbol – w takim rozumieniu, iż przez kształt materialny odsyła nas ku temu, co niewidzialne. Nie jest jednak alegorią, gdyż nie odsyła nas poza siebie, a to, co ma do powiedzenia, tj. ów sens, zawarty jest w nim samym. Alegoria polega natomiast na tym, że mówi się co innego, co innego mając na myśli, to samo jednak, co wyraża alegoria, można powiedzieć *explicite*. Tymczasem „symboliczność sztuki polega na niekończącej się grze odkrywania i skrywania”<sup>16</sup>, odsłaniania i chronienia sensu. Ona nie tylko odsyła do znaczenia, ale pozwala mu się uobecnić tu oto. Sztuka wymaga zawsze, także od odbiorcy, nakładu pracy, jest przeciwieństwem „swojskości” kiczu. „Sztuką jest tylko coś, co wymaga konstruowania utworu w procesie uczenia się słownictwa, form i treści, by w ten sposób rzeczywiście spełniła się komunikacja”<sup>17</sup>. Komunikowanie dzieła, podobnie jak komunikat symbolu, tworzy wspólnotę.

Różnica zdań pomiędzy Ingardenem a Gadamerem wynika raczej z różnego rozumienia, czym jest symbol. W ujęciu Gadamera symbol nie musi odsyłać „poza siebie”. Obaj filozofowie zgadzają się jednak co do tego, że sens dzieła jest zawarty w nim samym.

Wymiar wspólnotowy percepcji dzieła muzycznego jest podkreślany zarówno w koncepcji Gadamera, jak i Ingardena. Ingarden pisze o „rodzeniu się wspólnoty” między trzema podmiotami: autorem, wirtuozem i słuchaczem, uważa przy tym nawet, że to „szczęśliwe chwile wspólnego tworzenia”, „niewątpliwie [...] punkty szczytowe naszego życia”<sup>18</sup>. Jeśli można mówić o komunikacyjnej funkcji dzieła muzycznego, to właśnie w tym pierwotnym sensie, tworzenia się *communio* – wspólnoty, a nie przekazu za pomocą muzyki jakichkolwiek pozamuzycznych, zwłaszcza werbalnych, treści. Ingarden i Gadamer są w tym względzie zgodni – muzyka nie odsyła nas za pomocą dźwięków poza siebie. Ich poglądy pokrywają się także z moimi intuicjami – wszak, gdy słucham II części Sonaty b-moll op. 35 (*Marche Funèbre*) Fryderyka Chopina, to nie mam wrażenia, że utwór ten „wyraża” smutek, powagę, godność, lecz

<sup>16</sup> H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol, święto*, tłum. K. Krzemienio-wa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993, s. 44.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 70.

<sup>18</sup> R. Ingarden, *Twórcze zachowanie autora i współtworzenie przez wirtuoza i słuchacza*, w: idem, *Studia z estetyki*, t. III, PWN, Warszawa 1970, s. 152.

że on taki właśnie jest: smutny, poważny, godny. Nie musi też „wrażać” nastroju twórcy, a to, jaki nastrój miał Chopin w trakcie jego tworzenia, nie ma dla samego dzieła żadnego znaczenia.

Ingarden i Gadamer, choć różnią się w kwestii metod badawczych, zdają się zgadzać co do zasadniczych intuicji. Sens dzieła muzycznego, jak i każdego tekstu, co z mocą podkreśla Gadamer, nie da się sprowadzić do odtworzenia intencji autora, a nawet jest od tej intencji częściowo niezależny. To właśnie w odkrywaniu „sensów” upatruje Gadamer zasady tożsamości dzieła muzycznego, którą dla Ingardena stanowi sam intencjonalny schemat dzieła. Jednak Ingardenowskie „wypełnianie schematów” ma być przecież czymś więcej niż prostym wypełnieniem „miejsc niedookreślonych”. Wymaga ono bowiem takiego dookreślenia, które ujawni jakości estetycznie wartościowe. Te zaś tworzą wartość dzieła muzycznego, którą zinterpretować można właśnie jako Gadamerowski „sens”.

Jakkolwiek obce jest Gadamerowi oddzielanie statusu ontycznego dzieła muzycznego od epistemologicznego, danego w jego konkretnej prezentacji, co w swych badaniach czyni Ingarden, to należy podkreślić, że dla Ingardena oddzielenie to jest podyktowane koniecznością przyjęcia wobec dzieła postawy badacza. Właściwym zaś sposobem percepcji dzieła, także dla Ingardena, pozostaje postawa estetyczna. Analiza zagadnienia przeżycia estetycznego oraz wnikliwe analizy wartości artystycznych i estetycznych są jednym z najważniejszych osiągnięć w dorobku polskiego filozofa. Tylko w estetycznym przeżyciu w pełni ujawniają się walory estetyczne dzieła, a wartość estetyczna stanowi o specjalnym posłannictwie muzyki i jej kulturowym znaczeniu. Także Gadamerowski „sens” manifestuje się właśnie w estetycznym przeżyciu, które reprezentuje istotowy wymiar przeżycia w ogóle. Definicją dzieła sztuki jest to, że ma się ono stać przeżyciem estetycznym, w nim – zdaniem Gadamera – jest pełnia znaczenia, która reprezentuje sens życia.

Ponadto zarówno dla Ingardena, jak i dla Gadamera dzieło muzyczne nie jest kształtem materialnym, choć jedynie przez ów kształt może się przejawiać. W szczególności sposób akcentowana przez Gadamera zdolność dzieła do odsyłania poza siebie, aż do odśniania sensu życia, znajduje – jak sądzę – pewien szerszy (bo odniesiony nie tylko do dzieł sztuki) odpowiednik w postaci Ingardenowskich „jakości metafizycznych”. Czym one są, Ingarden wyjaśniał w odniesieniu do dzieła literackiego. Otóż „jakości metafizyczne” ujawniają się w różnych sytuacjach życiowych, a ich wyróżnikiem jest „specyficzna atmosfera”, która „wszystko przenika, a światłem swym wszystko rozświecila”<sup>19</sup>. To owa atmosfera sprawia, że „dane wydarzenie odcina się od powszechnej

<sup>19</sup> R. Ingarden, *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka, filozofii i literatury*, tłum. M. Turowicz, PWN, Warszawa 1960, s. 368.

szarzyzny dni świetnym przepychem barw i staje się punktem szczytowym naszego życia”<sup>20</sup>. Jakości metafizyczne nie tylko odślaniają sens bytu, ale także go konstytuują, jest to jednak sens niemożliwy do rozumowego ujęcia. One odślaniają „głębię i praźródła bytu (podkr. – M. D.), na które zwykle jesteśmy ślepi i których istnienie w codziennym życiu zaledwie przeczuwamy”<sup>21</sup>.

Jak słusznie zauważa Karol Tarnawski, Ingardenowskie jakości metafizyczne „nie utożsamiają się z niczym co przedstawione, lecz przez wszystko prześwitują; nie są też niczym, co dałoby się jednoznacznie zdefiniować i uchwycić – są raczej wieścią z innego świata, »szyfrem transcendencji« właśnie. Zarem jakości te są równocześnie symbolem i tym, co symbolizowane. [...] Po drugie jednak – i to jest kluczowe – są one nieoddzielne od »jak« dzieła sztuki, a więc od jego uformowanej przez sztukę i wartości artystyczne konkretności: są względem dzieła tyleż transcendentne co immanentne”<sup>22</sup>.

Podobnie ujmuje to zagadnienie Andrzej Póltawski, według którego rozważania Ingardena na temat jakości metafizycznych wskazują, iż polski filozof upatrywał w sztuce nie tylko jej roli estetycznej.

Jeśli natura człowieka polega na tworzeniu wartości; jeśli chce on, i powinien, odnosić się do świata „wyższych mocy”, który pozostaje do świata w relacji wprowadzie nie dającej się uchwycić czysto racjonalnie, ale jednak jakoś się nam prezentującej. Jeżeli wreszcie, właśnie przede wszystkim sztuka dostarcza mu doświadczenia zarówno owego wyższego świata, jak i wartości – w takim razie wydaje się, że sztuka ma nie tylko wielkie znaczenie w życiu ludzkim, ale również wielkie zadanie praktyczne ukazywania nam celów naszej walki o urzeczywistnienie wyższych wartości – dobra, piękna i prawdy<sup>23</sup>.

Tak oto problematyka sensu dzieła sztuki nieuchronnie prowadzi ku zagadnieniu wartości. To zaś pozostaje zagadnieniem w najlepszym razie nierozwiązywalnym, a więc niewartym podjęcia dla tych wszystkich, dla których przekaz wartości jest niemożliwy. A jest on niemożliwy, o ile odrzucimy możliwość komunikacji w intersubiektywnym języku czy możliwość komunikacji w oparciu o coś więcej niż reguły przyrodoznawstwa. Propagatorom postmodernistycznych wizji komunikacji „jednorazowego użytku”, uznającym, że wszystko, co nie może być w tym języku wyrażone, jest relatywne, warto jednak zadać pytanie o miarodajność opisu świata dokonanego wyłącznie językiem przyrodoznawstwa. Jak słusznie zauważa Kmita, Rorty, odrzucając tego typu pytania jako „filozoficzne”, nieweryfikowalne, de facto sam wikła się w filozofię.

Na koniec jeszcze jedna uwaga. Żadne badanie naukowe nie zastąpi doświadczenia sztuki. Szczególnie silnie podkreśla to Gadamer: „w wykonaniu,

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 370.

<sup>22</sup> K. Tarnawski, *O pocieszeniu, jakie daje sztuka*, „Znak” 571/2002.

<sup>23</sup> A. Póltawski, *Realizm fenomenologii. Husserl – Ingarden – Stein – Wojtyła*, Wydawnictwo Rolewski, Inowrocław 2000, ss. 214-215.

i tylko w nim, najoczywistsze jest to w przypadku muzyki, spotykamy samo dzieło, tak jak w kulcie spotykamy to, co boskie<sup>24</sup>. Doświadczenie muzyki jest niemożliwe do zwerbalizowania, zwłaszcza językiem naukowym. Dlatego wszelka dyskusja z kimś, kto nie doświadczył, czym jest przeżycie estetyczne w odbiorze dzieła muzycznego, okazuje się niezwykle trudna. Nie mogę nie przywołać tu pewnej refleksji Ingardena zamieszczonej w relacjach z posiedzeń naukowych Sesji Estetyki Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, prowadzonych przez niego w latach 1961-1965:

[...] istnieje powszechnie panująca skłonność do relatywizmu, ewentualnie do zanegowania wartości estetycznych, zanegowania w tym sensie, że mówi się, że to jest właściwie urojenie, urojenie poszczególnych ludzi. Jak im się coś podoba, to im się tylko to lub owo roi, ale wszystko jest pozbawione jakiegoś fundamentu in re. [...] ja jestem przekonany, że te różnice w poglądach, w odnoszeniu się, w ocenach, jeśli chodzi o wartość dzieł sztuki i wartości estetyczne – u źródła swego ostatecznie mają brak kultury [...] Gdyby kultura była wyższa, gdyby było lepsze zrozumienie, lepsze przygotowanie, lepsza znajomość budowy dzieła sztuki i różnych typów dzieł sztuki, to pokazałoby się, że wątpliwą jest rzeczą, czy istotnie do takiego relatywizmu i takiego fikcjonalizmu dojść musimy<sup>25</sup>.

Ingarden słusznie wskazuje na pewien paradoks. Najgłębszy sens sztuki odślania się w bezpośrednim doświadczeniu, a więc w wypadku dzieła muzycznego w jego wykonaniu lub wysłuchaniu, a nie w badaniu naukowym – filozoficznym czy muzykologicznym. Przeciwnie, to badanie może dopiero próbować ująć uprzednio odkryty sens. Jest to zresztą o tyle trudne, że myśl muzyczna (a więc i to, co określam jako sens muzyczny) jest przeddyskursywna, to znaczy nieprzekładalna na tekst, którym musi posługiwać się wszelka nauka. Z kolei jakość tego osobistego doświadczenia, a w konsekwencji i jakość naukowego badania jest uwarunkowana tym, co Ingarden nazywa kulturą czy osobistym przygotowaniem do odbioru dzieł sztuki. I tu odślania się wielka rola edukacji artystycznej i filozoficznej.

## Literatura

Chmielowski F., *Problem tożsamości dzieła sztuki – Ingarden a Gadamer*, w: L. Sosnowski (red.), *Estetyka Romana Ingardena. Problemy i perspektywy w stulecie urodzin*, UJ, Kraków 1993.

Gadamer H.-G., *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol, święto*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993.

---

<sup>24</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, tłum. F. Chmielowski, w: L. Sosnowski (red.), *Estetyka Romana Ingardena. Problemy i perspektywy. W stulecie urodzin*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1993, s. 95.

<sup>25</sup> R. Ingarden, *Wykłady i dyskusje z estetyki*, PWN, Warszawa 1981, s. 362.

- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Inter Esse, Kraków 1993.
- Ingarden R., *Twórcze zachowanie autora i współtworzenie przez wirtuoza i słuchacza*, w: idem, *Studia z estetyki*, t. III, PWN, Warszawa 1970.
- Ingarden R., *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*, w: idem, *Studia z estetyki*, t. II, PWN, Warszawa 1966.
- Iwanicki M., Rakowski T., Wojtysiak J., *Sukces nieważny, czyli z profesorem Stefanem Świeżawskim rozmowy o kontemplacji*, Biblos, Lublin 2001.
- Skarga B., *Granice historyczności*, IFIS PAN, Warszawa 2005.
- Stróżewski W., *Wokół piękna. Szkice z estetyki*, Universitas, Kraków 2002.

**MIROŚŁAWA MOSZKOWICZ**

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie  
Wydział Sztuki

## **Badania nad obrazami i kulturą wizualną jako kontekst edukacji**

Dynamiczny rozwój sfery wizualnej jest jednym z ważnych aspektów zmian kulturowych, związanych z rozwojem nowych technologii i globalizacją, co oznacza także coraz większe znaczenie uczenia się społecznych interakcji poprzez uczestnictwo w kulturze nasyconej obrazami. Zastanawiające jest to, że dopiero pod koniec XX wieku w naukach humanistycznych wzrosło zainteresowanie sferą wizualną, czego wyrazem jest rozwój szerokiej płaszczyzny czy raczej przestrzeni rozważań, która przyjęła nazwę „studia nad wizualnością” (*visual studies*) czy „studia nad kulturą wizualną” (*visual culture studies*). Wśród badaczy amerykańskich zajmujących się obecnie kulturą wizualną dominuje zainteresowanie problemami szeroko pojętej kultury popularnej (film, telewizja, reklama, Internet, zabawki, parki tematyczne, moda itd.), postrzeganej w perspektywie np. feminizmu, postkolonializmu i innych teorii postmodernistycznych.

W Europie pojawiły się koncepcje badawcze wyrastające głównie z tradycji francuskiej czy niemieckiej humanistyki, związanej z badaniami nad fotografią, filmem, a w sensie metodologicznym bazujące na psychoanalizie, semiotyce, antropologii, które są skoncentrowane na obrazie (szeroko rozumianym, niekoniecznie związanym ze sztuką), np. niemieckie studia *Bildwissenschaft* czy antropologia obrazu. Wzrasta także zainteresowanie nauk społecznych obrazem i wizualnością jako metodą badawczą i zarazem przedmiotem badań (np. socjologia wizualna, etnografia wizualna). Z obszaru studiów filmoznawczych, medioznawczych oraz kulturoznawstwa wyłonił się osobny obszar zainteresowania kulturą audiowizualną, kulturą mediów. O dynamicznie rozwijających się studiach nad kulturą wizualną świadczy zapewne wzrost liczby stron internetowych, czasopism naukowych czy kursów na uniwersytetach poświęconych tej problematyce. Przykładem może być internetowa

platforma The Center for Visual Studies, która zajmuje się relacją pomiędzy komunikacją medialną a sztukami wizualnymi<sup>1</sup>.

W latach 90. pojawiały się nowe perspektywy badawcze, wskazujące inne niż w przeszłości spojrzenie na obrazy, takie jak: antropologia obrazu (Hansa Beltinga), gramatyka wizualnego projektowania (Guntera Kressa), teoria obrazu (William J. W. Mitchella, Normana Brysona), psychoanaliza reprezentacji (Georges'a Didi-Hubermana). Okazało się, że współczesna problematyka zjawisk wizualnych jest zbyt złożona i nie można jej zamknąć w tradycyjnych granicach historii sztuki, teorii sztuki, psychologii percepcji, estetyki czy filmoznawstwa. Ale cofnijmy się na chwilę do przeszłości badań nad obrazami.

Dawniej punktem wyjścia do rozważań nad kulturą wizualną była sztuka. Dla takich badaczy, jak Jan Białostocki, Norman Goodman czy Erwin Panofsky, sztuka stanowiła rodzaj swoistego języka plastycznego, umożliwiającego wyrażenie porządku symbolicznego, charakterystycznego dla danej kultury. Zmiany w procesie obrazowania, jakie pojawiały się w sztuce, wyznaczały jakość, kierunek i model rozwoju kultury wizualnej. Zdaniem Jana Białostockiego, pojęcie obrazu „nie oznacza malowidła na desce czy płótnie, lecz przedmiot idealny, kształtowany w jakimś momencie przez wyobraźnię indywidualnego człowieka, jako wyraz pewnych treści wspólnych jakiejś grupie, przekazywanie następnie środkami właściwymi dla rozmaitych dziedzin kultury i stający się elementem świata społecznej wyobraźni. W tym świecie – można go nazwać »ikonosferą« – różnicowanym w zależności od kręgów społecznych i narodowych, żyją bohaterowie mityczni i religijni, postacie słynnych poematów i tragedii, malowideł i płaskorzeźb: Osjan i Roland, Ariadne i Joanna d'Arc, Hamlet i Mazepa, Falstaff i Zagłoba, lecz także alegorie i symbole”<sup>2</sup>.

Spójnikiem społecznej wyobraźni w tej perspektywie była głównie kultura literacka. Jeśli przyrzeć się bliżej figurom, które wskazuje J. Białostocki, to można zauważyć, że wyłaniają się one z obszaru kultury, obejmującej zgodnie z koncepcją Ernsta Cassirera pewną sferę zjawisk: język, mit, sztukę, naukę i religię.

Ale sytuacja w końcu XIX i w XX wieku uległa zmianie. Rozwinęły się inne niż sztuka formy wizualnego przekazu, jak fotografia, film, potem telewizja i Internet, które początkowo zostały zignorowane przez historyków sztuki<sup>3</sup>. Obrazy produkowane masowo zaistniały w przestrzeni publicznej (kino, plakat, reklama), ale także w przestrzeni prywatnej naszych domów (fotografia, telewizja, kino domowe, Internet). To media, a nie sztuka (mimo formalnej

<sup>1</sup> <http://www.visual-studies.com/projects/vcnm.html> (12.12.2010).

<sup>2</sup> J. Białostocki, *Symbole i obrazy w świecie sztuki*, PWN, Warszawa 1982, s. 13.

<sup>3</sup> Trzeba dodać, iż Jan Białostocki jako jeden z niewielu historyków sztuki w Polsce dostrzegł potrzebę szerokich badań nad obrazami, np. nad filmem, i uważał za niezbędne badanie związków pomiędzy różnymi zjawiskami kulturowymi (np. literaturą) a obrazami.

edukacji), stały się nośnikami społecznie ważnych informacji i mają istotny wpływ na konstruowanie tożsamości młodych ludzi. Okazało się, że obrazy stanowią istotny element komunikacji, informacji, perswazji, retoryki, polityki, konsumpcji, konstruowania tożsamości. Postaci z animacji filmowych (np. Myszka Miki), obok ikon kina (Marilyn Monroe czy w Polsce Zbigniew Cybulski) i rockowych idoli, zdobyły sobie miejsce w nowej, medialnie wspomaganym przestrzeni społecznej wyobraźni. Wraz z pojawianiem się nowych zjawisk wizualnej kultury (np. wideo czy Internetu) coraz bardziej odczuwano potrzebę poszukiwania nowych narzędzi do ich badania. Holenderska badaczka kultury Mieke Bal, rozważając m.in. problemy metodologiczne związane z badaniami kultury wizualnej, twierdzi:

[...] historia sztuki okazała się w dużym stopniu niezdolna do zmierzenia się zarówno z wizualnością swoich przedmiotów (z powodu dogmatycznej pozycji „historii”), jak i z otwartym charakterem zbioru tych przedmiotów (z powodu ustalonego znaczenia „sztuki”). [...] Nie ignorując historii sztuki całkowicie, kultura wizualna [...] musi korzystać z wielu innych dyscyplin: zarówno tych dobrze ugruntowanych, jak antropologia, psychologia czy socjologia, jak i takich, które same są stosunkowo nowe, jak studia filmowe i medioznawcze<sup>4</sup>.

Hamburski historyk sztuki Aby Warburg już na początku ubiegłego wieku chciał stworzyć raczej „historię obrazu” niż historię sztuki i w czasach pierwszej wojny światowej miał zamiar analizować komunikaty wizualne walczących stron. Później jednak zaproponował szerokie pojęcie historii kultury, ale po jego śmierci (1929) wrócono do paradygmatu uniwersalnych wartości sztuki, lokując także w jej obszarze pojęcie obrazu. To spowodowało wykluczenie pewnych wytworów wizualnych z zakresu badań (np. figury woskowe, maki zmarłych czy figury wotywnie), których nie chciano uznać za obiekty artystyczne. Problem ten Georges Didi-Huberman podejmuje m.in. w katalogu do wystawy *L'Empreinte (Ślad)*, zorganizowanej w Centrum Pompidou w Paryżu w 1997 r. Pisze o tym również Hans Belting w książce pt. *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*<sup>5</sup>. Te przykłady kolizji historii sztuki i historii obrazu ujawniają potrzebę rozszerzenia zakresu badań i uwzględnienia w nich różnych zjawisk wizualnych, nie tylko związanych ze sztuką. W jaki zatem sposób określić dziś definicję i zakres pojęcia „kultura wizualna”?

Nazwa nowego obszaru badawczego „kultura wizualna” rodzi pewne wątpliwości, choćby dlatego, że jej zakres pokrywa się z przedmiotem badań. Zdaniem Williama J. T. Mitchella, należy wprowadzić rozróżnienie między terminami *visual culture* i *visual studies*, pierwsze traktując jako obszar prowa-

<sup>4</sup> M. Bal, *Wizualny esencjonalizm i przedmiot kultury wizualnej*, tłum. M. Bryl, „Artium Quaestiones” XVII, 2006, s. 295.

<sup>5</sup> H. Belting, *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, tłum. M. Bryl, Universitas, Kraków, 2007, ss. 21-22.

dzenia badań, drugie zaś jako jego przedmiot. Sądzi on, że trzeba odejść od koncepcji utożsamiania „kultury wizualnej” z obszarem badań historii sztuki, estetyki czy studiów nad mediami.

Kultura wizualna jest w obszarze znajdującym się poniżej uwagi tych dyscyplin, obszarze nieartystycznych, nieestetycznych, niemedyatyzowanych lub „bezpośrednich” obrazów i doświadczeń wizualnych. Obejmuje ona szersze pole tego, co określiłbym jako „wizualność zwyczajną” lub „widzenie powszednie”, a co jest wyrzucone poza nawias przez dyscypliny zajmujące się sztukami czy mediami wizualnymi<sup>6</sup>.

Według Maryli Hopfinger, pojęcie kultury wizualnej obejmuje „m.in. postrzegane w kontakcie bezpośrednim środowisko naturalne, przestrzeń miejską, zachowania niewerbalne, wnętrza czy ubiory oraz przedstawienia obrazowe (rysunki, malarstwo, grafika, fotografia i in.), zapisy alfabetyczne (rękopiśmienne, druki, pismo elektroniczne), wizualny wymiar filmu, telewizji, Internetu. To wyliczenie nie jest kompletne. Pozwala [...] jednak na stwierdzenie, że występuje we wszystkich epokach, niezależnie od kryterium ich wyodrębnienia. I może być, dla przykładu, rekonstruowana zarówno w odniesieniu do epoki oralnej czy opartej na piśmie i druku, jak do czasów współczesnych”<sup>7</sup>. Niektórzy badacze skłonni są raczej łączyć kulturę wizualną wyłącznie ze współczesnym obszarem medialnych obrazów (np. Nicholas Mirzoeff). Ale badanie kultury wizualnej w ujęciu M. Hopfinger dotyczy szeroko rozumianego doświadczenia wizualnego człowieka, zarówno dzisiaj, jak i w dawnych epokach. Jednak w tej propozycji studia nad kulturą wizualną wchłaniają obszar, którym interesowała się historia sztuki. Przedmiotem badań kultury wizualnej jest bowiem, z jednej strony, nasza kulturowo określona zdolność widzenia, a z drugiej – różnorodne manifestacje wizualne (w tym sztuka). Kultura wizualna stała się także ważnym kontekstem dla współczesnej sztuki.

## 1. Wielość obrazów

W języku angielskim istnieją dwa wyrazy: *picture* i *image*, podczas gdy w polskim jest jedno słowo: *obraz*, które ma wiele znaczeń. Obraz w ramach na ścianie i obraz w myślach to różne formy oraz odmienne sposoby istnienia zjawisk wizualnych, które wymagają, by zajmowały się nimi osobne dyscypliny naukowe, m.in. filozofia, historia sztuki, psychologia, estetyka. Dotąd jednak nie powstała zadowalająca definicja czy spójna teoria obrazów. Za każdym razem, kiedy mówimy o obrazie, odwołujemy się do jednego lub kilku różnych sposobów jego rozumienia. Tymczasem pojawia się wiele pytań do-

<sup>6</sup> W. J. T. Mitchell, *Pokazując widzenie: Krytyka kultury wizualnej*, tłum. M. Bryl, „Artium Quaestiones” XVII, 2006, ss. 293-294.

<sup>7</sup> M. Hopfinger, *Kwestionariusz kultury wizualnej*, <http://www.kulturawizualna.pl/archives/135> (1.10.2010).

tyczących obrazów. W jaki sposób powstają, dlaczego nas uwodzą i czasem znikają? Co z nami robią i co my robimy z obrazami? W jaki sposób należy je badać, zwłaszcza gdy oprócz papieru, blejtramu, blachy, kliszy czy ciała jako nośników lub matrycy obrazu pojawił się jeszcze ekran telewizyjny, ekran kina czy ekran komputera? Czy obraz należy łączyć z określonym medium, w którym się przejawia (stąd poszczególne dyscypliny artystyczne)? Czy też obraz potrzebuje tylko medium, aby się w nie wcielić, ale – jak sądzi Hans Belting – błędem byłoby, gdybyśmy mylili obrazy z tym medium. Same media są archiwami martwych obrazów, które animujemy dopiero my, w naszym spojrzeniu. Czy należy zatem uznać, iż obrazy są „nomadami mediów” i „w każdym nowym medium, jakie występuje w historii obrazów, rozbijają swoje namioty, zanim pociągną je do następnego medium”<sup>8</sup>? Na czym polega „animacja obrazów w spojrzeniu”? Te pytania wciąż pozostają otwarte, zwłaszcza że samo pojęcie obrazu jest nieostre. Obejmuje ono nie tylko sferę mentalną (obrazy umysłowe), ale także sferę materialną (malowidła na płótnie, fotografii na kliszy i na papierze), medialną (obraz telewizyjny, obraz filmowy, wideo), przestrzenną (obrazy miejskie, wystawy sklepowe). Natomiast wedle Bataille’owskiej koncepcji istnieje jeszcze obraz-rozdarcie – jako okno otwarte na realne, przeciwstawione obrazowi-reprezentacji<sup>9</sup>.

Dzięki licznym badaniom wiele wiemy, m.in. w jaki sposób obrazy uczestniczyły w procesie tworzenia mitu<sup>10</sup>, w utrzymaniu władzy (*panopticum*)<sup>11</sup> czy tworzeniu symulacji<sup>12</sup>. Jean Baudrillard, wskazując stopniową degradację procesu obrazowania, wyróżnił cztery typy obrazów: obraz przedstawiający rzeczywistość, obraz deformujący rzeczywistość, obraz, który ukrywa nieobecność rzeczywistości oraz obraz, który tworzy tylko własną rzeczywistość i nie odsyła do niczego poza sobą<sup>13</sup>. O ile Baudrillard zajmował się relacją obrazów wobec rzeczywistości, to Paul Virilio zainteresował się związkiem obrazów i czasu. Jego zdaniem, można wyróżnić kilka generacji obrazów w nowożytności:

– epokę formalnych obrazów, która dotyczy malarstwa i rysunku (do XVIII wieku) – obraz w tym przypadku przedstawia, reprezentuje określoną rzeczywistość,

<sup>8</sup> H. Belting, *Antropologia obrazu...*, s. 256.

<sup>9</sup> Nowe pojęcie obrazu jako rozdarcia (*déchirement*) otwierającego na realne (Georges Bataille) wchodzi w sferę doświadczenia nieuchwytną przez symboliczny język.

<sup>10</sup> R. Barthes, *Mitologie*, tłum. A. Dziadek, Aletheia, Warszawa 2008; idem, *Retoryka obrazu*, „Pamiętnik Literacki” 3/1985.

<sup>11</sup> M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. S. Królak, Sic!, Warszawa 1998.

<sup>12</sup> J. Baudrillard, *Wojny w zatoce nie było*, tłum. S. Królak, Sic!, Warszawa 2006.

<sup>13</sup> J. Baudrillard, *Precesja symulaków*, tłum. T. Komendant, w: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, wybór i oprac. R. Nycz, Wyd. Baran i Suszczyński, Kraków 1999, s. 181.

– epokę logiki dialektycznej obrazu – to czas fotografii, kinematografii; w epoce obrazów dialektycznych można mówić o utrwalaniu przeszłości na kliszach, fotografiach, filmach, dzięki czemu rzeczywistość minioną zostaje przeniesiona do teraźniejszości,

– epokę logiki paradoksalnej obrazu – to czas pojawienia się obrazów holograficznych i cyfrowych, które wskazują na wirtualną rzeczywistość. Wirtualność zdominowała aktualność – zauważa P. Virilio – niszcząc samo pojęcie rzeczywistości<sup>14</sup>.

Dzisiaj jednak badacze pytają nie tyle o relację obraz – rzeczywistość, ile raczej o to, „co ludzie robią z obrazami, ale też [...] co obrazy robią z ludźmi, nie tylko o to, po co je tworzymy, ale też o to, w jaki sposób one nas stwarzają. Takie zdefiniowanie problemu analiz wizualności oznacza, iż ich przedmiot to przede wszystkim pytanie, jak obrazy dane są jednostkom w ich codziennym doświadczeniu, nie zaś tylko i wyłącznie w wybranych enklawach (takich jak odbiór telewizji, oglądanie dzieł sztuki w muzeum lub galerii, wykonywanie zdjęć podczas wakacji itd.). Oznacza ono również, iż badanie wizualności powinno być poświęcone rekonstrukcji tego, co my wszyscy, a nie tylko imagołodzy (krytycy i historycy sztuki, artyści i pracownicy mediów, estetycy czy socjologowie i antropolodzy wizualni itd.) robimy z obrazami”<sup>15</sup>.

Badania nad zjawiskami wizualnymi pozwoliły dostrzec, iż obrazy są istotnym elementem społecznego procesu konstruowania rzeczywistości, a nie jej odzwierciedlenia. Ciekawe są badania Hansa Beltinga, dokonane z perspektywy antropologicznej. Zastanawia się on, w jaki sposób obrazy stają się częścią naszego życia i doświadczenia. Jego zdaniem, nie tyle ważna jest dzisiaj definicja obrazów czy „techniczna cielesność obrazów”, ale ich lokalizacja w naszym, ludzkim ciele. To człowiek jest miejscem obrazów – zauważa autor. „Miejsce obrazów” to figura retoryczna, która ukazuje, że „Mimo wszystkich aparatów, za pomocą których wysyłamy i magazynujemy dzisiaj obrazy, wyłącznie człowiek jest miejscem, w którym obrazy są odbierane i interpretowane w sposób żywy (a więc efemeryczny, trudno kontrolowany etc.), nawet jeśli aparaty wyznaczają pewne normy”<sup>16</sup>. Obrazy zamieszkujące nasze ciała, czyli wypełniające strefy pamięci, wyobraźni, myśli, czasem znikające bezpowrotnie, innym razem nagle wracające, wskazują na jawną, ale i trudną do wyjaśnienia ich obecność w naszym życiu.

Jak pisze Hans Belting, od pewnego czasu „niczym narkotyk” pojawia się słowo „obraz”, ale „wcale nie mówi się o tych samych obrazach, gdy zarzuca się to samo pojęcie jak kotwice w mieliznach porozumienia. Nieustannie

<sup>14</sup> P. Virilio, *Maszyna widzenia*, przeł. B. Kita, w: A. Gwóźdź (red.), *Widzieć, myśleć, być. Technologie mediów*, Universitas, Kraków 2001.

<sup>15</sup> M. Krajewski, *Kwestionariusz kultury wizualnej*, <http://www.kulturawizualna.pl/archiwe/115> (1.10.2010).

<sup>16</sup> H. Belting, *Antropologia obrazu...*, s. 70.

spotykamy się z brakiem ostrości w mówieniu o obrazach”<sup>17</sup>. Pytanie, czym jest obraz i jaka jest jego relacja wobec słowa, otwiera swoiste pole „walki”, w którym spotykają się różne „monopole definicyjne” (określenie H. Beltin-ga), różne dyskursy.

## 2. Słowo i obraz

Stosunek do sfery wizualnej zmienia się w zależności od epoki, ideologii czy kultury, a ta ostatnia, co najmniej od czasu wynalezienia druku, jest głównie kulturą pisma. W filozofii pojawiały się poglądy świadczące o nieufności wobec obrazów (ikonofobia, ikonoklazm), wedle których to, co zmysłowe i wizualne, przyciąga uwagę, ale oddala nas od prawdy (Platon) lub/i od Boga (ikonoklazm). Więźniowie w jaskini Platona, uwiedzeni obrazami migoczącymi na ścianach, musieli poprzez edukację zbliżyć się do prawdy, odsuwając obrazy i zgodnie z sugestią wielkiego filozofa starożytności ćwiczyć umysł abstrakcyjny, a nie zmysły. Platon rozdzielił poznanie zmysłowe i poznanie intelektualne, co do dzisiaj jest odczuwane, ponieważ obrazy i doświadczenie zmysłowe są głównie kojarzone ze sferą emocji i uczuć, z tym, co materialne, cielesne, konkretne, natomiast intelekt jest zazwyczaj łączony ze sferą abstrakcyjną, z nauką. Hegel uznał, iż obrazowość bliższa jest „poetyckim wyobrażeniom” i przywołuje konkretną rzeczywistość, a nie jej abstrakcyjną istotę, a w tym poglądzie brzmi echo Platońskiej wizji. To, co intelektualne, abstrakcyjne w dziejach ludzkiej myśli, często oddziaływało się od tego, co zmysłowe, oddalając od siebie widzenie i myślenie, sztukę i naukę, obraz i słowo.

Kultura literacka dzięki wynalazkowi druku zepchnęła obraz do funkcji reprezentowania, ilustrowania, dostarczania przykładu wizualnego wobec tego, co stworzyła myśl zawarta w słowach, w piśmie (M. Hopfinger). Język literacki w epoce obrazów formalnych (określenie P. Virilio), zyskał dominację i stał się metajęzykiem dla obrazów.

Przez wiele wieków obrazy były traktowane jako wizualny wyraz czegoś, co istniało poza nimi, ale dzisiaj, w dobie kryzysu reprezentacji, coraz częściej pojawia się pogląd, że obrazy nie tyle reprezentują, zasłaniają, ale współtworzą rzeczywistość i nas samych. Natomiast zdaniem niemieckiego historyka sztuki Horsta Bredekampa, obraz nie jest tylko ilustracją, przedstawieniem, ale także depozytariuszem myślenia filozoficznego i naukowego<sup>18</sup>. Jeśli nawet uznamy, że obrazy to nie tylko parawan czy scenografia dla myśli, ale również ich depozyt, to i tak problemem pozostaje sposób badania, poznania, „czy-

<sup>17</sup> Ibidem, s. 11.

<sup>18</sup> H. Bredekamp, *The Power of Imagery. From art history to Bildwissenschaft*, Max Planck Multimedia; [http://www.mpg.de/english/aboutTheSociety/aboutUs/scientificAwards/awardsOfMPS/MPSresearchAward/mpfp2006/bredekamp\\_horst/index.html](http://www.mpg.de/english/aboutTheSociety/aboutUs/scientificAwards/awardsOfMPS/MPSresearchAward/mpfp2006/bredekamp_horst/index.html) (19.09.2010).

tania”, opisywania obrazów<sup>19</sup>. Nie ma dzisiaj tak rozwiniętego obszaru pojęć dotyczących obrazu jak w przypadku języka. O ile wyróżniamy akt mowy związany z mówieniem i cielesnym zaangażowaniem, akt czytania i odbioru związany z pismem, jak również różne funkcje tekstów, o tyle w przypadku obrazów brak takiego klarownego rozróżnienia, a wiedza o obrazach jest bardzo rozproszona w różnych obszarach nauki: filozofii, psychologii, historii sztuki, estetyki, antropologii, semiotyki, psychoanalizy, teorii nowych mediów, kultury wizualnej.

W 1992 r. William J. T. Mitchell opublikował artykuł *Zwrot obrazowy*<sup>20</sup>, którego tytuł nawiązuje do retorycznego toposu: zwrot lingwistyczny (*language turn*), jakiego użył w 1967 r. Richard Rorty w tytule redagowanej przez siebie książki, aby zaznaczyć rolę języka w kulturze, w teoriach nauk humanistycznych, w filozofii i życiu codziennym. Właśnie owo zderzenie: kultura słowa – kultura obrazu jest charakterystyczne dla epoki ponowoczesnej, ale być może mamy do czynienia z głębszymi przeobrażeniami kulturowymi, niż jesteśmy w stanie to dzisiaj ocenić. W każdym razie „zwrot obrazowy” to określenie, które wskazuje, iż znaczenie obrazów i komunikacji wizualnej jest w równym stopniu ważne w kulturze, co znaczenie słów.

W ostatnich latach ujawniło się także zainteresowanie performance’em i performatywnością<sup>21</sup>, co wiąże się z kolejnym, tym razem „performatywnym zwrotem”<sup>22</sup>. Warto zatem podkreślić, iż mnożenie „zwrotów” (lingwistyczny, obrazowy, performatywny) w badaniach nad kulturą<sup>23</sup>, po pierwsze, nieco osłabia siłę poglądu o „cywilizacji obrazkowej”, po drugie – potwierdza przekonanie o niewystarczalności dotychczasowych teorii dotyczących zjawisk współczesnej kultury. Gdybyśmy chcieli „zobaczyć” obraz w perspektywie poszczególnych „zwrotów”, to zwrot lingwistyczny traktował obraz jako tekst, zwrot obrazowy ujawnił wizualne aspekty społecznej komunikacji i w ogóle życia społecznego, natomiast zwrot performatywny odślonił fenomen zdarzenia, spektaklu, który towarzyszy zjawiskom wizualnym.

<sup>19</sup> W. J. T. Mitchell, *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*, University of Chicago Press, Chicago 2005.

<sup>20</sup> W. J. T. Mitchell, *The Pictorial Turn* – tekst w formie manifestu ukazał się najpierw w „Artforum” w 1992, potem w wersji książkowej w 1994 r. W tym samym czasie historyk sztuki Gottfried Boehm użył określenia *ikonische Wendung* (ikoniczny zwrot) w języku niemieckim. Por. G. Boehm, *Die Wiederkehr der Bilder*, w: G. Boehm (red.), *Was ist ein Bild?*, Wilhelm Fink Verlag, München 1994, ss. 11-38.

<sup>21</sup> Performatyka to nowa dyscyplina, która zajmuje się różnymi zdarzeniami społecznymi i kulturowymi – od performance’ów artystycznych, poprzez ceremonie religijne, akty terrorystyczne, widowiska sportowe, aż do operacji medycznych. Zob. na ten temat: E. Domańska, „Zwrot performatywny” *we współczesnej humanistyce*, „Teksty Drugie” 5/2007.

<sup>22</sup> E. Fischer-Lichte, *Estetyka performatywności*, tłum. M. Borowski, M. Sugiera, Księgarnia Akademicka, Kraków 2008.

<sup>23</sup> A. Zeidler-Janiszewska, *Visual Culture studies czy antropologicznie zorientowana Bildwissenschaft? O kierunkach zwrotu ikonicznego w naukach o kulturze*, „Teksty Drugie” 4/2006.

Współczesność, wedle diagnozy wielu badaczy kultury, powoli i skutecznie, zwłaszcza od połowy ubiegłego wieku, usuwa na drugi plan kulturę literacką, która swój paradygmatyczny charakter zawdzięczała ważności słowa, pisma (druku), potędze tekstu jako narzędzia myślenia (logosu), siły wyobraźni (poetyckiej), podstawy edukacji. Kulminacją tego procesu były lata 60. XX wieku, kiedy to triumf językoznawstwa, badań literackich czy semiotyki, a także psychologii poznawczej wskazywał na język jako podstawowy system modelujący wobec innych pozajęzykowych systemów. O ile w latach 60. i 70. wszystko postrzegano jako tekst (modę, film, malarstwo, miasto itd.), 20 lat później albo wszystko widziano jako obraz, albo jako spektakl, performance.

W opublikowanej w 1994 r. książce *Picture Theory*<sup>24</sup> William J. T. Mitchell uznał, iż zmiany zachodzące we współczesnej kulturze, związane z ekspansją obrazu, wskazują na konieczność redefinicji dotychczasowego funkcjonowania problemów obrazu w kulturze Zachodu. Istota „zwrotu obrazowego” nie polega, według niego, na powrocie do naiwnej koncepcji mimesis, ale na postlingwistycznym, postsemiotycznym, ponownym odkryciu obrazu jako złożonych wzajemnych oddziaływań pomiędzy wizualnością, narzędziami, instytucjami, dyskursami, ciałami i figuratywnością<sup>25</sup>. Reprezentacje wizualne i werbalne (obraz czy tekst) powinny być rozpatrywane w odniesieniu do problemu tożsamości (*gender*), rasy czy klas społecznych, a wówczas mogą ujawniać się strony konfliktu, np. antagonizmy społeczne, problemy polityczne czy instytucjonalne. Widać zatem w tym ujęciu przyznanie obrazom znaczącej roli w obszarze różnych dyskursów (np. politycznym). Mitchell nawołuje do odejścia od tradycyjnych teorii, które podkreślają opozycję pomiędzy słowem i obrazem albo dominację jednej formy komunikacji nad drugą i proponuje zastąpienie jej dialektycznym modelem relacji wizualno-werbalnych. Okazuje się, że badania nad obrazami prowadzą w stronę innych tekstów kultury, trzeba więc badać obrazy współczesne raczej jako elementy intermedialnych i intertekstualnych zjawisk.

### 3. Modele kultury – od kultury literackiej do cyberkultury

Ryszard Nycz wskazuje na trzy podstawowe modele kultury, które określają naszą współczesność: kultura literacka, kultura audiowizualna i cyberkultura<sup>26</sup>. Jako teoretyk literatury zauważa on we współczesności proces wypierania kultury słowa przez kulturę związaną ze sferą audiowizualną, ale też wska-

<sup>24</sup> W. J. T. Mitchell, *Picture theory. Essays on Verbal and Visual Representation*, The University of Chicago Press, Chicago – London 1995.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 16.

<sup>26</sup> R. Nycz, *O dzisiejszej sytuacji studiów literackich i niejakich z nich pożytkach*, „Nauka” 3/2008, ss. 13-20.

zuje na współwystępowanie różnych odmian tych modeli, co tworzy zawily palimpsest kulturowych wzorów, oczekiwań, potrzeb i uwarunkowań<sup>27</sup>.

O ile do czasu pojawienia się wynalazku fotografii i filmu w ramach kultury literackiej rozwijała się kultura obrazu formalnego (malarstwo, rzeźba, grafika), o tyle w drugiej połowie XX wieku dominację zyskała kultura audiowizualna, przekształcając werbalny typ kultury. „Przemiana ta – jak pisze Maryla Hopfinger – była następstwem asymilacji nowych technik rejestracyjnych: wizualnych (fotografia, film niemy), audialnych (płyta, radio, magnetofon) wreszcie audiowizualnych (film dźwiękowy, telewizja, wideo)”<sup>28</sup>. Zdaniem autorki: „Audiowizualność stała się dla ludzi XX wieku dominującym sposobem orientacji w kulturze”<sup>29</sup>.

Niektóre zdarzenia wizualne, przekazywane dziś poprzez media (np. telewizje), w formie obrazów zagnieżdżają się w zbiorowej wyobraźni, jak: lądowanie człowieka na Księżycu, upadek muru berlińskiego, pogrzeb papieża Jana Pawła II czy atak terrorystyczny na wieże WTC w Nowym Jorku. Zawsze towarzyszy im dźwięk lub komentarz, ale zapamiętujemy głównie obrazy. Według Nicholasa Mirzoeffa, w zdarzeniach wizualnych (*visual events*) odbiorca poszukuje informacji, znaczenia albo przyjemności, uzyskiwanych dzięki narzędziom i środkom służącym do ich prezentacji, czy dotyczy to telewizji, filmu, (multi)mediów cyfrowych, czy Internetu<sup>30</sup>.

Paul Virilio zwraca tymczasem uwagę na brak refleksji naukowej, aż do lat 60. XX wieku, nad obrazami mentalnymi w związku z pojawieniem się „maszyn widzenia”. Zdaniem francuskiego badacza, obrazy mentalne były wręcz spychane do sfery idealizmu i subiektywizmu, nie dostrzeżono bowiem wyzwania, jakie dla „codziennej wyobraźni” stanowią fotografia czy film<sup>31</sup>. Na podobny problem zmian w doświadczeniu wizualnym zwracał uwagę już w latach 30. Walter Benjamin, autor słynnego eseju *Dzieło sztuki w dobie mechanicznej reprodukcji*. Codzienną wyobraźnię i wizualną podświadomość zapełniają dzisiaj nie tyle dzieła sztuki, rytuały religijne itd., ale przede wszystkim produkty kultury audiowizualnej. Badania nad kulturą wizualną zrodziły się właśnie z refleksji, że życie społeczne jest zakorzenione w różnych zmysłowych doświadczeniach rzeczywistości, trzeba zatem badać to, co wizualne.

Zdaniem Guntera Kressa, choć ważny jest proces przechodzenia od kultury słowa do kultury obrazu, to można mówić o zmianie medium, przez które

<sup>27</sup> Ibidem, s. 16.

<sup>28</sup> M. Hopfinger, *W laboratorium sztuki XX wieku. O roli słowa i obrazu*, PWN, Warszawa 1993, s. 9.

<sup>29</sup> M. Hopfinger, *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 9.

<sup>30</sup> Por. N. Mirzoeff, *An Introduction to Visual Culture*, Routledge, Taylor & Francis Group, London – New York 2003, ss. 1-33.

<sup>31</sup> P. Virilio, *Maszyna widzenia*, s. 40.

napływają informacje<sup>32</sup>. Słowa, obrazy, dźwięki w epoce nowych technologii, w czasach cyberkultury docierają do nas najczęściej w postaci cyfrowej, a tradycyjne kanały przekazu informacji, wiedzy i emocji, jakimi były książki, czasopisma, gazety czy listy, są obecnie wchłaniane przez Internet. Zadrutowane kartki papieru zastępuje elektroniczny ekran. Oczywiście nie oznacza to „śmierci” książki, bo wciąż jest ona atrakcyjnym i ważnym sposobem przekazywania myśli. Audiowizualna kultura i cyberkultura nie oznacza rezygnacji z języka naturalnego. Umiejętność czytania i pisania stała się wszak koniecznym warunkiem uczestnictwa w kulturze, rzecz jednak w tym, że jest ona dziś niewystarczająca wobec wzrastającej roli przekazów audiowizualnych. Pojawia się zatem poważny problem zmian w edukacji. W jaki sposób (i czy w ogóle) wprowadzać wizualną alfabetyzację? G. Kress jest krytyczny wobec mnożenia różnych jej rodzajów, np. rosnącej roli edukacji medialnej, edukacji wizualnej, proponuje natomiast zwrócić uwagę na przekazy wielomodalne (zawierające jednocześnie tekst i obraz), intersemiotyczne (operujące różnymi systemami znaków). Coraz częściej obcujemy bowiem z tego rodzaju złożonymi komunikatami.

Można być sceptycznym wobec tzw. rewolucji cyfrowej, ale trudno nie zauważyć, że odrębne do niedawna obszary twórczości, takie jak literatura, sztuki wizualne, muzyka czy film, coraz częściej spotykają się we wspólnej strefie cyfrowej transformacji, gdzie obrazy łączą się z dźwiękiem i tekstem. Oczywiście, pewne procesy interdyscyplinarne czy przekład jednej formy przekazu na inną pojawiły się przed epoką cyfrowych technologii. Wszak skrawek gazety w kubistycznym kolażu przekształcał się w element obrazu, uruchomiona fotografia stawała się filmem, tekst literacki w wersji dźwiękowej pojawiał się w radiu, futuryści marzyli o dźwiękowej poezji i przestrzennym malarstwie. W epoce „płynnej rzeczywistości” (określenie Zygmunta Baumana), kiedy w sztuce rozmywały się granice tradycyjnych dyscyplin, następowało przemieszczanie między nimi, fotografia mogła zaistnieć w rzeźbie (np. Alina Szapocznikow), obraz malarski przekraczał ramy i wychodził w przestrzeń (np. Robert Rauschenberg, Leon Tarasewicz), a film mógł zanurzyć się w materialnym obiekcie (np. w instalacjach Billa Violi czy Izabeli Gustowskiej).

Kolejna faza przemieszczeń pomiędzy dziedzinami nastąpiła, gdy dźwięk zaistniał w realizacjach artystycznych (filmy artystyczne, happening, instalacje dźwiękowe), zaś fizyczna obecność artysty we wspólnej przestrzeni z odbiorcą, co było charakterystyczne dla teatru, pojawiła się również w happeningu i performance. Wszystkie te zjawiska potwierdzają, jak kruszy się tradycyjna koncepcja „czystych” dyscyplin artystycznych, czy stawianie wyrazistych granic pomiędzy dziedzinami sztuki (muzyka, sztuka, literatura), chociaż edukacja szkolna wciąż bazuje głównie na tych podziałach. Tymczasem

<sup>32</sup> G. Kress, *Literacy in the New Media Age*, Routledge, London 2003.

współczesna kultura jest często inter- czy raczej transdyscyplinarna, przekazy łączą bowiem najczęściej słowo, obraz, dźwięk, ale tym razem dzięki cyfrowej technologii istnieje możliwość dowolnego ich zestawiania i przesyłania na odległość (Internet).

„Witajcie w hybrydalnych czasach!” – to zawołanie z książki Lwa Manovich pt. *Język nowych mediów*<sup>33</sup>. Określenie hybrydalnych czasów, hybrydalnej sztuki wydaje się uzasadnione wobec takich pojęć, jak intermedia, hipertekst, multimedia. Coraz więcej propozycji artystycznych i kulturowych dotyczy strefy „pomiędzy” – pomiędzy tekstami (intertekstualizm), pomiędzy mediami (intermedialność) czy pomiędzy dyskursami (np. artystycznym i naukowym), co w gruncie rzeczy prowadzi do stworzenia nowej płaszczyzny działań twórczych, bowiem relacje pomiędzy różnymi tekstami i mediami są bardziej skomplikowane, niż wyraża to pojęcie interdyscyplinarności.

Na przykład rozpowszechnianie się mediów i jednocześnie ich remediacja spowodowały, że coraz bardziej interesująca staje się przestrzeń spotkania nowych i starych mediów, pewien dialog między nimi. Zdaniem Henry’ego Jenkinsa, mamy do czynienia z kulturą konwergencji, w której następuje „przepływ treści między różnymi platformami medialnymi”<sup>34</sup>. O ile bowiem zgodnie z paradygmatem cyfrowej rewolucji, zauważa Jenkins, sądzono, że nowe media zastąpią stare, o tyle w ujęciu kultury konwergencji raczej zakłada się, iż stare i nowe media będą wchodzić w różne złożone relacje i interakcje. Ten aspekt interakcji pomiędzy tekstami i mediami jako kanałami informacji (prasa, telewizja, Internet) jest szczególnie istotny z edukacyjnego punktu widzenia. Nie wystarczy już bowiem osobna edukacja plastyczna, muzyczna, medialna, ale potrzebna jest edukacja, która łączy użycie różnych systemów znakowych, co oznacza również umiejętność rozumienia i projektowania komunikatów wielomodalnych (łączących słowo, obraz, dźwięk i funkcjonujących w różnych kanałach komunikacji).

Współczesne artystyczne realizacje intermedialne wymykają się tradycyjnym założeniom historii sztuki czy estetyki. O ile historia sztuki wtłoczyła obraz w ramy historii, o tyle tradycyjna estetyka najbardziej ceniła abstrakcyjne pojęcia obrazu. Natomiast obecnie to, co wizualne, zarówno w sztuce, jak i poza nią, jest zawsze „zanieczyszczone” przez nie-wizualne: ideologie, teksty, dyskursy, wierzenia, wcześniejsze doświadczenie itd.

Jakakolwiek próba wyartykułowania celów i metod studiów nad kulturą wizualną poważnie musi zatrudnić terminy w ich znaczeniu negatywnym: „wizualny” jako „nieczysty” – synestetyczny, dyskursywny i pragmatyczny; zaś „kultura” jako

<sup>33</sup> L. Manovich, *Język nowych mediów*, tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.

<sup>34</sup> H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 256.

zmienna, zróżnicowana, umieszczona pomiędzy „strefami kultury” oraz realizowana poprzez praktyki władzy i oporu<sup>35</sup>.

Potrzebne są zatem teorie i narzędzia badawcze do analizy i krytyki współczesnych „nieczystych” zjawisk wizualnych i obrazów „bezczelnych” – jak je nazywa Mieczysław Porębski – które nieproszone wciskają się do naszego otoczenia<sup>36</sup>.

#### 4. Krytyka kultury wizualnej

Niektórzy badacze współczesności (Jean Baudrillard, Guy Debord, Paul Virilio, Neil Postman) dostrzegają pewne niebezpieczeństwo w produkcji współczesnych obrazów, które ich zdaniem przysławiają, zastępują, symulują, estetyzują, wyprzedzają i niszczą nasze poczucie rzeczywistości. Dominacja obrazów medialnych we współczesnej kulturze sprawia, że pojawiają się także poglądy, wskazujące na splotenie i zubożenie praktyk kulturowych, a nawet głoszące upadek kultury pisma. Zdaniem Tomasza Szkudlarka, poglądy wyrażające tego rodzaju obawy wiążą się z mitem upadku, charakterystycznym dla okresu przewartościowości w kulturze oraz z rozsypaniem się określonej (w tym wypadku nowoczesnej) wizji podmiotu.

Jeśli podmiot przeżywa swe najwznioślejsze chwile w kulturze pisma, to pojawienie się i ekspansja masowej kultury wizualnej muszą być traktowane z lękiem przez tych intelektualistów, którzy z „literacką” wizją podmiotu związali swe nadzieje i programy emancypacyjne. Kultura masowa nie ma zatem dobrej opinii w tradycji intelektualnej Europy<sup>37</sup>.

Warto zauważyć, że o ile w ujęciu Baudrillarda współczesne obrazy powodują utratę rzeczywistości, to Szkudlarek zwraca uwagę na poglądy niechętne kulturze wizualnej z powodu obawy o upadek kultury pisma i rozpad pojęcia podmiotu. Problemy wizualności i współczesnej kultury dotyczą więc podstawowych kwestii filozoficznych związanych z pojęciami podmiotu, poznania i rzeczywistości.

W sytuacji dominującej roli obrazu w przekazach kulturowych, które nasycają obecnie niemal każdą tkankę rzeczywistości, pojawiają się obawy o upadek kultury słowa/pisma, ale jednocześnie ekspansja kultury wizualnej jest utożsamiana ze wzrostem znaczenia sztuk wizualnych<sup>38</sup>. W dyskursie pedagogicznym nie dostrzega się czasem różnicy pomiędzy sztuką a kulturą wizualną,

<sup>35</sup> M. Bał, *Wizualny esencjonalizm ...*, s. 19.

<sup>36</sup> M. Porębski, *Sztuka a informacja*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986, s. 81.

<sup>37</sup> T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Impuls, Kraków 1999, s. 39.

<sup>38</sup> Zob. projekt „Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych”, Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa 2008. Do sztuk wizualnych zaliczono w tej publikacji m.in. film, telewizję i historię sztuki.

utożsamiając je ze sobą. Jednak tak jak wzrost liczby książek w księgarniach nie świadczy o większym znaczeniu słowa, pisarzy i literatury we współczesnej kulturze, a liczba sprzedanych albumów płytowych nie wskazuje na umuzykalnienie ich nabywców, tak ogrom obrazów, jakie nas otaczają, nie jest wyrazem wzrostu rangi sztuki w społeczeństwie. Wydaje się, że w dyskursie pedagogicznym, w którym najczęściej pojawiają się takie poglądy, albo próbuje się deprecjonować potoczną komunikację wizualną jako prymitywną, niewartą uwagi, albo niemal każdy obraz, każdą formę wizualnej komunikacji traktuje się jako przejaw wizualnego myślenia.

Tymczasem współczesne media wizualne stworzyły własny kontekst kulturowy, który kształtuje nie tylko produkcję i interpretację wszelkiego typu przedstawień, ale także ma wpływ na dzisiejszą wizję świata, konstruowaną w nowym języku, łączącym formy werbalne, wizualne oraz dźwięk. Współczesne obrazy pojawiające się w mediach mają ogromny wpływ nie tylko na proces konstruowania znaczeń, ale także na działania, które zmieniają świat. W czasie wojny w Wietnamie w latach 60. fotografie, jakie ukazały się w prasie, i obrazy w telewizji wywołały protesty antywojenne. Obrazy stanowią element różnych dyskursów (religii, polityki, edukacji itd.), wokół których czasem toczą się spory i dyskusje. Dziś każdy z nas może włączyć swój obraz do globalnej ikonosfery. Obrazy realizowane przez amatorów, jak np. film nagrany telefonem komórkowym po katastrofie pod Smoleńskiem (10 kwietnia 2010) czy zdjęcia robione z ukrycia podczas rewolucji w Egipcie i w Libii (luty 2011) pokazują, że sfera wizualna i społeczny obieg obrazów mogą mieć obecnie ogromne znaczenie zarówno w sferze dokumentacji zdarzeń, jak i wpływania na to, co będzie. Gunther Kress i Theo van Leeuwen, autorzy książki *Reading images*<sup>39</sup>, badając różne formy komunikacji (od książeczek dla dzieci, poprzez reklamy, po dokumenty naukowe i czasopisma), zauważyli, że nie tylko mamy do czynienia z większym nasyceniem obrazów, ale wręcz z nowym pejzażem semiotycznym, który kreuje nowe znaczenia i tym samym tworzy nową rzeczywistość. Zapewne obszar ten niesie ze sobą wiele zagrożeń (np. wideoteroryzm), trzeba więc słuchać także głosów krytyki wobec nowych zjawisk.

## 5. Kultura wizualna i sztuka

Mieczysław Porębski<sup>40</sup> zaproponował kiedyś pojęcie „ikonosfera”, które obejmuje różne przekazy wizualne, wypełniające nasze otoczenie. W jego koncepcji obraz nie jest czymś materialnym, sytuuje się w sferze nie tyle idei, co informacji osadzonej w różnych nośnikach i wyrażonej różnymi środkami. W tym

<sup>39</sup> G. Kress, T. van Leeuwen, *Reading images. The Grammar of Visual Design*, Routledge, London 1996.

<sup>40</sup> M. Porębski, *Ikonosfera*, PIW, Warszawa 1972.

ujęciu obrazu składające się na ikonosferę przenikają wszystkie epoki, budują naszą zbiorową wyobraźnię, tworząc gęstą sieć wizualnej informacji, począwszy od malowideł w prehistorycznych jaskiniach po współczesne „obrazy” wypełniające ulice miast. Pojawia się zatem pytanie o stosunek sztuki wobec ikonosfery, wzbogaconej dzisiaj o audiosferę i mediosferę. Obecnie sztuka, podobnie jak kultura wizualna, sama wyznacza sobie obszar, cele i formy działania.

W sztuce XX wieku pojawiły się nowe strategie artystyczne, takie jak kolaż, montaż, asamblaż, environment, instalacja. Określenie „strategie sztuki” nie oznacza jedynie wprowadzania nowych technik plastycznych czy nowych rodzajów praktyk artystycznych, ale wiąże się z pewną postawą, sposobem myślenia. Wypowiedzi artystyczne konstruowane często z odprysków codziennej rzeczywistości: z przedmiotów (np. Marcel Duchamp, Tadeusz Kantor, Joseph Beuys), fotografii (np. Zofia Kulik), wizerunków znanych postaci (np. Andy Warhol), ikon współczesności (np. Barbara Kruger, Cindy Sherman), telewizorów i obrazów telewizyjnych (np. Nam June Paik, Bill Viola) wskazują, jak się wydaje, że sztuka niejako przepisuje, czy nadpisuje znaczenia, które już zawiera ikonosfera.

W znanej instalacji wideo koreańskiego artysty Nam June Paika z 1974 r. posążek Buddy „siedzi” przed monitorem. Na ekranie Budda „widzi” swój wizerunek, ponieważ obok znajduje się kamera skierowana na niego i w ten sposób powstaje „pętla” procesu obrazowania: kamera/obiekt/monitor. Budda, symbol kultury i religii Wschodu, jest zarazem „wizmem” i „modelem”, oglądanym i oglądającym, jest zarówno w przestrzeni fizycznej, jak i w medialnej, odwołuje się do kultury Wschodu i Zachodu. Można w tej realizacji dostrzec próbę tyleż ukazania dyktomii: obrazy tradycyjne – obrazy współczesne, materialne – medialne, podmiot – przedmiot itd., ile potrzebę jej zaburzenia i poszukiwania mediacji między różnymi wymiarami kultury (np. kultury materialnej i medialnej, dawnej i współczesnej, wschodniej i zachodniej, wysokiej i niskiej). Nam June Paik w wielu swych instalacjach budował pomosty pomiędzy tradycyjnym światem zbiorowej wyobraźni, o jakim pisał Jan Białostocki, a obszarem zbiorowej fascynacji związanej ze współczesnymi mediami.

Zarówno badacze, jak i artyści wskazują dzisiaj na potrzebę zwrócenia się w stronę potocznych doświadczeń wizualnych. Czymże jednak są potoczne doświadczenia wizualne czy „wizualność zwyczajna” – jak ją określił W. J. T. Mitchell?<sup>41</sup> To pytanie wyznacza jeden z ważnych kierunków współczesnych studiów związanych z wizualnością. Wszyscy przecież oglądamy filmy, reklamy, kolorowe czasopisma czy wystawy sklepowe, a także tworzymy wizualne otoczenie, np. we własnych domach, na balkonach mieszkań, w samochodach, w miejscach pracy czy na stronach internetowych. Nawet nasze cia-

<sup>41</sup> W. J. T. Mitchell, *Pokazując widzenie...*, s. 293.

ła – poprzez ubiór, makijaż, tatuaż czy sposób poruszania się – są rodzajem wizualnego samookreślenia. Jednak trudno się zgodzić z poglądami, wedle których należy wyraźnie oddzielić badania nad sztuką i badania nad kulturą wizualną, tymczasem relacje między nimi warte są bliższej uwagi.

Artystycznym przejawem „badania” sfery wizualnej, zarówno tej artystycznej, jak i potocznej, „zwyczajnej”, może być praca Edwarda Krasińskiego (1925-2004), określana jako *Niebieska linia*, którą artysta zrealizował w kilku różnych miejscach. Krasiński przyklejał zwykłą niebieską taśmę na ścianie, na wysokości oczu i w ten sposób łączył wszystkie napotkane przedmioty, obrazy, rysunki czy reprodukcje, a nawet ludzi (np. podczas wernisażu tworzył performatywne sytuacje, oplatając taśmą także widzów). Linia przebiegająca wzdłuż ściany nagle stawała się częścią rysunku, by następnie zagarnąć trójwymiarowy obiekt, a tym samym zakłócała różnicę pomiędzy tym, co przedstawione na płaszczyźnie (rysunek), a tym, co znajduje się w przestrzeni fizycznej, pomiędzy tym, co należy do sztuki, a zwykłym przedmiotem, pomiędzy przedmiotem idealnym (linia) i materialnym (taśma). Artysta prowadził linię nie tylko w przestrzeni galerii, ale w domu, na ulicy czy w wiejskich zabudowaniach. *Linia* Krasińskiego nie oznacza jednak gestu zagarniania i włączania do sztuki sfery pozaartystycznej. Działania artysty można potraktować raczej jako rodzaj aktu performatywnego, czyli tworzenia, zestawiania różnych „przedmiotów” i zadawania pytań temu, co powstaje. Krasiński wskazuje w ten sposób na problematyczny charakter naszego sposobu porządkowania świata czy ustalania ram instytucji, które kontrolują to, co uznajemy za sztukę (galeria, muzeum), proponuje jednak pewne możliwości łączenia sfery materialnej, wizualnej, konceptualnej, artystycznej i pozaartystycznej.

Powstający transdyscyplinarny obszar badań nad kulturą wizualną można potraktować jako naukowe podążanie w kierunku, jaki zaproponował autor *Niebieskiej linii* – poszukiwanie związków pomiędzy tym, co wizualne, i tym, co znaczące dla danej osoby czy grupy społecznej, pomiędzy tym, co określamy jako zwyczajna wizualność, a wciąż żywą tradycją.

## Literatura

- Bal M., *Wizualny esencjalizm i przedmiot kultury wizualnej*, tłum. M. Bryl, „Artium Quaestiones” XVII, 2006.
- Barthes R., *Mitologie*, tłum. A. Dziadek, Aletheia, Warszawa 2008.
- Barthes R., *Retoryka obrazu*, „Pamiętnik Literacki” 3/1985.
- Baudrillard J., *Precesja symulakrów*, tłum. T. Komendant, w: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, wybór i oprac. R. Nycz, Wyd. Baran i Suszczyński, Kraków 1997.
- Baudrillard J., *Wojny w zatoce nie było*, tłum. S. Królak, Sic!, Warszawa 2006.

- Belting H., *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, tłum. M. Bryl, Universitas, Kraków 2007.
- Białostocki J., *Symbole i obrazy w świecie sztuki*, PWN, Warszawa 1982.
- Domańska E., „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce, „Teksty Drugie” 5/2007.
- Dorfles G., *Człowiek zwielokrotniony*, tłum. T. Jekiel, I. Wojnar, PIW, Warszawa 1973.
- Fischer-Lichte E., *Estetyka performatywności*, tłum. M. Borowski, M. Sugiera, Księgarnia Akademicka, Kraków 2008.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. S. Królak, Sic!, Warszawa 1998.
- Hopfinger M., *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Hopfinger M., *Kultura audiowizualna u progu XX wieku*, Instytut Badań Literackich, Warszawa 1997.
- Hopfinger M., *W laboratorium sztuki XX wieku. O roli słowa i obrazu*, PWN, Warszawa 1993.
- Jenkins H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Kress G., *Literacy in the New Media Age*, Routledge, London 2003.
- Kress G., van Leeuwen T., *Reading images. The Grammar of Visual Design*, Routledge, London 1996.
- Manovich L., *Język nowych mediów*, tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.
- Mirzoeff N., *Podmiot kultury wizualnej*, tłum. M. Bryl, „Artium Quaestiones” XVII, 2006.
- Mirzoeff N., *An Introduction to Visual Culture*, Routledge, Taylor & Francis Group, London – New York 2003.
- Mitchell W. J. T., *Picture theory. Essays on Verbal and Visual Representation*, The University of Chicago Press, Chicago – London 1995.
- Mitchell W. J. T., *Pokazując widzenie. Krytyka kultury wizualnej*, tłum. M. Bryl, „Artium Quaestiones” XVII, 2006.
- Mitchell W. J. T., *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*, University of Chicago Press, Chicago 2005.
- Nycz R., *O dzisiejszej sytuacji studiów literackich i niejakich z nich pożytkach*, „Nauka” 3/2008.
- Porębski M., *Ikonosfera*, PIW, Warszawa 1972.
- Porębski M., *Sztuka a informacja*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986.
- Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Impuls, Kraków 1999.
- Virilio P., *Maszyna widzenia*, tłum. B. Kita, w: A. Gwóźdź (red.), *Widzieć, myśleć, być*, Universitas, Kraków 2001.
- Zeidler-Janiszewska A., *Visual Culture Studies czy antropologicznie zorientowana Bildwissenschaft? O kierunkach zwrotu ikonicznego w naukach o kulturze*, „Teksty Drugie” 4/2006.

## Źródła internetowe

Bredekamp H., *The Power of Imagery. From art history to Bildwissenschaft*, Max Planck Multimedia, [http://www.mpg.de/english/aboutTheSociety/aboutUs/scientificAwards/awardsOfMPS/MPResearchAward/mpfp2006/bredekamp\\_horst/index.html](http://www.mpg.de/english/aboutTheSociety/aboutUs/scientificAwards/awardsOfMPS/MPResearchAward/mpfp2006/bredekamp_horst/index.html) (19.09.2010).

Hopfinger M., *Kwestionariusz kultury wizualnej*, <http://www.kulturawizualna.pl/archives/135> (1.10.2010).

Krajewski M., *Kwestionariusz kultury wizualnej*, <http://www.kulturawizualna.pl/archives/115> (1.10.2010).

ANNA STELIGA

Uniwersytet Rzeszowski  
Wydział Sztuki

## **„Filozofia życia” według studentek edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych**

Warunki życia współczesnego człowieka tak bardzo zmieniły się w perspektywie kulturowej, etycznej, filozoficznej i społecznej, że można mówić o nowym okresie ludzkiej historii. Dzięki nowym formom kultury (kultura masowa), nowym sposobom myślenia, działania i spędzania wolnego czasu, wpływowi mediów, procesom globalizacji i wzrostowi kontaktów między narodami mamy większy dostęp do bogactwa różnych kultur, przez co tworzy się bardziej uniwersalny typ cywilizacji<sup>1</sup>. Twórcą i odbiorcą kulturalnej przemiany jest człowiek. On wytwarza kulturę, ale równocześnie jest przez nią przetwarzany. Wszystko to, co nie jest tworem natury, jest dziełem człowieka jako zbiorowości gatunkowej, a także poszczególnych ponadprzeciętnych jednostek. Jednak rozwój odbywa się także poprzez błędzenie<sup>2</sup>. Pragnienie wyjaśnienia fenomenu twórczości od dawna zajmowało umysły myślicieli – filozofów i uczonych (m.in. Władysława Tatarkiewicza i Marii Gołaszewskiej)<sup>3</sup>. Teoria natchnienia pojawiała się w refleksji filozoficznej w różnych okresach ery nowożytnej, a w epoce romantyzmu rozwinęła się w teorię geniuszu twórczego, co wzbudziło zainteresowanie specyfiką osobowości tzw. uzdolnionych geniuszy<sup>4</sup>. Dlatego ciekawe byłoby zbadanie, jaką szeroko pojętą „filozofię życia” prezentują osoby z kręgu artystycznego.

---

<sup>1</sup> M. Kłobusicka, *Globalizacja w aspekcie kulturowym i religijnym*, w: B. Muchacka (red.), *Edukacja wobec wyzwań globalnego społeczeństwa*, Nova Sandec, Nowy Sącz 2007, ss. 59-65.

<sup>2</sup> S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, UMCS, Lublin 2001.

<sup>3</sup> W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, PWN, Warszawa 1970; M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, WL, Kraków 1973.

<sup>4</sup> C. Lombroso, *Geniusz i obłąkanie*, tłum. J. L. Popławski, PWN, Warszawa 1987.

Artykuł prezentuje postawy życiowe preferowane przez studentki kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych, uczące się na Wydziale Sztuki na Uniwersytecie Rzeszowskim (w badaniu wzięło udział 17 studentek III roku, które kończyły studia licencjackie w 2009 r.). Ze względu na specyfikę kierunku studiów, a co za tym idzie – trudności, typowe dla artystów, z werbalizacją wypowiedzi, studentki zostały poproszone o wypowiedzi rysunkowe. W badaniach zastosowano:

- test „Narysuj osobę”,
- test „Narysuj osobę w deszczu”,
- technikę „Dom – drzewo – osoba”,
- mapping w twórczej samorealizacji „JA – mój portret. Jak siebie widzisz?”.

Test „Narysuj osobę” został opracowany przez Karen Machover<sup>5</sup>. Jest to nieświadoma projekcja sposobu, w jaki badana osoba postrzega siebie. Twórców techniki „Narysuj osobę w deszczu”, Arnolda Abramsa i Abrahama Amchina<sup>6</sup>, interesowała siła *ego* pacjenta, tj. jak potrafi reagować na działanie symbolicznego środowiskowego czynnika stresogennego. Natomiast technika „Dom – drzewo – osoba”<sup>7</sup> powstała w celu zbierania danych dotyczących stopnia integracji osobowości, dojrzałości i skuteczności działania jednostki. Dopiero posiadając pewną wiedzę na temat badanych osób, można było zastosować zmodyfikowane zadanie Wiesława Karolaka<sup>8</sup> z zakresu mappingu. Technika *Mind Mapping*<sup>9</sup> to prosta metoda osiągnięcia „wyżyn wydajności umysłu”, czyli odwzorowania na papierze naturalnego procesu myślowego. Posłużyła ona ukazaniu przez badane studentki własnej „filozofii życia” poprzez: postacie (rodzina, przyjaciele), emocje (agresja, ból), cele życia (nauka, wiara, małżeństwo itp.), które zostały umieszczone na rysunkowej mapie ciała.

W pracy „JA – mój portret. Jak siebie widzisz?” badane otrzymały kartkę papieru formatu A4 z narysowanym konturem człowieka i miały za zadanie wypełnić go słowami, umiejscawiając je zgodnie z własnymi odczuciami. Obszary ciała można podzielić na: głowę, tułów, ręce, nogi.

Tabela 1 obrazuje rozkład „popularności” poszczególnych obszarów. Badane studentki zagospodarowały głównie dwa obszary ciała: tułów i głowę, umieszczając w nich najważniejsze dla siebie życiowe priorytety. Uczuciom i rodzinie poświęciły tułów, w szczególności serce, zaś innym emocjom i wartościom – głowę (rys. 1).

<sup>5</sup> K. Machover, *Personality projection in the drawing of the human figure*, Charles C. Thomas, Springfield Illinois 1952.

<sup>6</sup> E. F. Hammer, *Clinical applications of projective drawings*, Charles C. Thomas, Springfield Illinois 1967.

<sup>7</sup> J. N. Buck, *The H-T-P test*, w: G. D. Oster, P. Gould, *Rysunek w psychoterapii*, tłum. A. i M. Kacmajor, GWP, Gdańsk 2002.

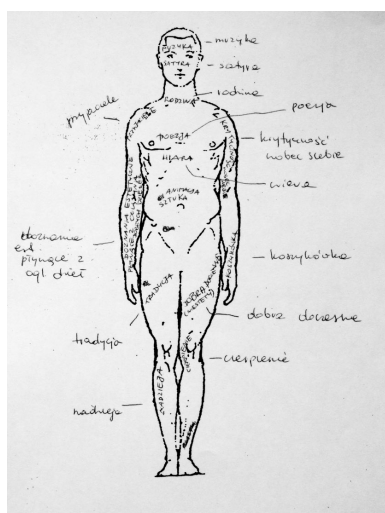
<sup>8</sup> W. Karolak, *Mapping w twórczym samorozwoju i arteterapii*, WSHE, Łódź 2006.

<sup>9</sup> T. Buzan, *Mapy twoich myśli*, tłum. M. Stefaniak, Ravi, Łódź 1999; idem, *Rusz głową*, tłum. J. Morka, Ravi, Łódź 1997.

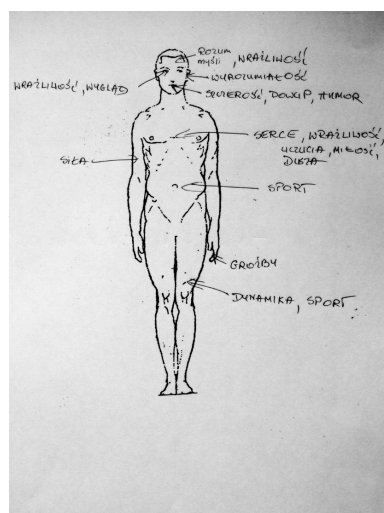
Tab. 1. Wyniki pracy „JA – mój portret. Jak siebie widzisz?”

Obszar ciała		Określenia/słowa przypisane danemu obszarowi przez badane studentki
Tułów	serce	rodzina (10), miłość (7), uczucia (4), dzieci (2), dusza (2), dobroć (2), nerwowość, stres, spokój ducha, mąż, dom, religia, doświadczenie, wrażliwość, poezja, wiara, ciepło, pasja, upór, ambicja
	brzuch	zdrowie (2), spełnienie jako rodzic, praca, nadzieja, lęk, przyjaciel, przyjemność, sport, animacja, sztuka, stres, strach
	podbrzusze	strach przed tym, co ma być, poczucie humoru
Głowa	głowa	wiedza (6), rozum (3), mądrość (3), nauka (2), myśli (2), Bóg, praca, intelekt, zasady wychowania, zdobycie kwalifikacji zawodowych, szkoła, szczerość, rozsądek, uczciwość, obawy
	usta	radość (2), szczerość (2), dowcip (2), humor (2), dobroć
	oczy	wrażliwość, patrzeć na świat, wygląd
	czoło	pesymizm, inteligencja
Ręce	dłonie	praca (5), czyny/twórczość (3), pasja (3), doświadczenie (2), niemoc, palenie, wierność dokonywanym czynom, czynienie dobra, dobroć, groźby
	ramię	przyjaciel (2), krytyczność wobec siebie
	szyja	wytrwałość w nauce, szkoła, punktualność, rodzina
Nogi	stopy	zdrowie, siła przetrwania, twarde stanie na ziemi, prace domowe, pieniądze, uczenie się, spontaniczność, taniec
	łydki	podróże, poczucie pewności, stabilność, przyjemność, pieniądze, nadzieja
	kolana	pokora, cierpienie, wypoczynek
	uda	dynamika, sport, dobra doczesne, tradycja

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 1. Praca studentki



Rys. 2. Praca studentki

Podział jest stereotypowy i przewidywalny, a jego wiarygodność potwierdzają pozostałe zastosowane w badaniu techniki.

Technika „Narysuj osobę” pozwala na rozróżnienie poszczególnych typów osobowości. Rysowanie osoby pobudza świadome uczucia dotyczące obrazu własnego ciała oraz obrazu „ja” pod względem fizycznym i psychicznym. Można przypuszczać, że na rysunek często projektowane są emocje, np. wrogość. Badany dodaje wówczas rysowanej postaci wytrzeszczone oczy, wyszczerzone zęby czy zaciśnięte usta. Niewłaściwy odbiór rzeczywistości może się też przejawiać w rysowaniu dziwacznych rysów twarzy. Tendencje agresywne można odgadnąć na podstawie rozczapierzonych, zakrzywionych jak szpony palców. Inne aspekty osobowości, które często przejawiają się w rysunku ludzkiej postaci, to m.in. identyfikacja seksualna, dominacja lub podporządkowanie oraz tendencje do buntu i uwodzenia.

W rysunkach badanych studentek tułów i głowa przeważnie nie zawierały nic niepokojącego – były najbardziej dopracowane i stanowiły centrum rysunku, podobnie jak w pracy „JA – mój portret. Jak siebie widzisz?”. Pojawiła się praca (rys. 4), w której narysowana postać ma słabo zintegrowane części ciała, co może oznaczać, iż badana jest impulsywna i ma niską tolerancję frustracji. Osoba ta w poprzednim teście w dłoniach umieściła groźby, w głowie – obawy, a w brzuchu – lęk. Narysowana postać spogląda w bok, co w liście wskaźników emocjonalnych interpretującego oznacza podejrzliwość. Osoba ta nie narysowała także dłoni, a ich brak na rysunku oznacza zakłopotanie bądź nieprzystosowanie.

Często w pracach studentek pojawia się problem z pokazaniem dłoni, które według klinicystów służą do zmiany lub kontrolowania otaczającego śro-



Rys. 3. Praca studentki



Rys. 4. Praca studentki

dowiska. Na wielu rysunkach ręce są trzymane za plecami (rys. 3), co może oznaczać pragnienie kontrolowania złości lub niechęć do kontaktów interpersonalnych, czasem nawet brak jest dłoni (rys. 4), co wyraża nieprzystosowanie i bezradność.

Interesującą odmianą omawianego testu jest polecenie „Narysuj osobę w deszczu”. Ta prosta modyfikacja podstawowej instrukcji zaowocowała niezwykłym bogactwem materiału klinicznego. To procedura odślaniająca sposób postrzegania ciała wystawionego na działanie symbolicznego środowiskowego czynnika stresogennego, w tym wypadku deszczu. Metoda ta daje odpowiedź, jak osoba reaguje na stres, jakie rodzaje obrony (zaprzeczenie, wycofanie) stosuje w przykrych dla siebie sytuacjach. Często badany daje wyraz poczuciu własnej bezradności i „opuszczenia”, rysując zmokniętą osobę pozbawioną jakiegokolwiek okrycia ochronnego. Taki rysunek odzwierciedla również brak szacunku do samego siebie i prawdopodobnie nierozwiązany problem niezależności. Jego autor nie ma motywacji do unikania niekorzystnych okoliczności, nie jest też przygotowany na podjęcie wyzwania, jeśli będzie zdany na własne siły. Osoba, która nie czuje się przytłoczona ani nie wpada w panikę w sytuacji stresu, z reguły rysuje ochronne ubranie lub inną osłonę (np. parasol) i pogodne oblicze. Ludzie, którzy nie radzą sobie z najmniejszym niepokojem, najprawdopodobniej namalują siebie miotających się w panice, bez możliwości ucieczki. Badane studentki prezentowały różne postawy: od skutecznego planowania w sytuacjach wywołujących niepokój (rys. 5), poprzez postawy prezentujące różne rodzaje obrony (rys. 6-9), po ich całkowity brak (rys. 10-11).



Rys. 5. Praca studentki



Rys. 6. Praca studentki



Rys. 7. Praca studentki



Rys. 8. Praca studentki

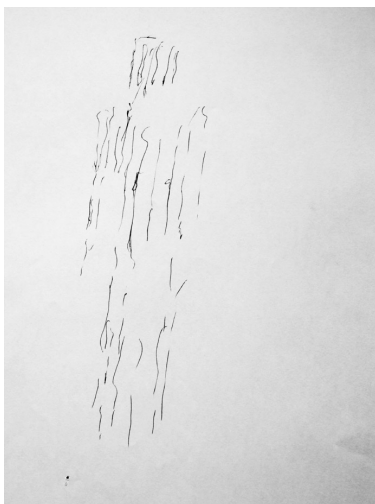


Rys. 9. Praca studentki



Rys. 10. Praca studentki

Technika „Dom – drzewo – osoba” powstała równolegle do testów na inteligencję, które miała uzupełniać. Jest ona stosowana, by pomóc klinicyście zebrać dane dotyczące stopnia integracji osobowości, dojrzałości i skuteczności działania jednostki. Odkrycie, że dowolne rysowanie tych trzech obiektów daje ludziom zahamowanym emocjonalnie większą swobodę ekspresji, dostarczyło badającym niemałych korzyści klinicznych. Wszystkie trzy elementy (dom, drzewo i osoba) zostały wybrane ze względu na to, że są znane, akceptowane przez ludzi w każdym wieku i wywołują więcej skojarzeń niż inne obiekty.



Rys. 11. Praca studentki

W technice tej rysunek domu symbolizuje rodzinę badanego i doświadczenie przez niego w tym środowisku interpersonalnej dynamiki. Uważa się, że dom jest reprezentacją miejsca, w którym jednostka poszukuje miłości i bezpieczeństwa. Symbolem ciepłych intymnych związków z rodziną jest komin (rys. 12). Każdy dodatkowy element (np. kwiaty, krzaki) oznacza potrzebę dokładniejszego uporządkowania środowiska, która może się wiązać z brakiem poczucia bezpieczeństwa (rys. 13).

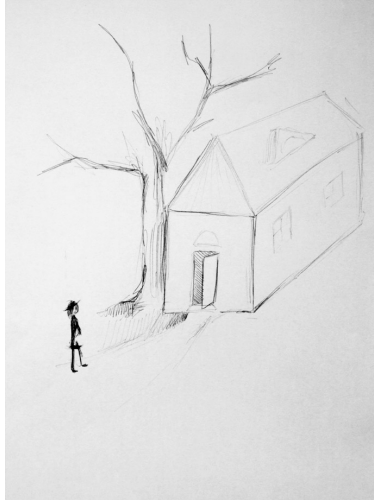


Rys. 12. Praca studentki



Rys. 13. Praca studentki

Otwarte drzwi oznaczają silną potrzebę doświadczania ciepła od świata zewnętrznego, co potwierdza interpretacja rysunku domu przedstawionego w perspektywie z góry, a mianowicie odrzucanie sytuacji domowej (rys. 14).



Rys. 14. Praca studentki

Słabe lub zaburzone więzi z rodziną obrazują rys. 15-16.



Rys. 15. Praca studentki



Rys. 16. Praca studentki

Obraz drzewa jest związany z życiową rolą rysującego oraz z jego zdolnościami do przyjmowania nagród od otoczenia. Uważa się, że rysunek drzewa dostarcza szczególnie bogatego materiału na temat „treści życiowych”, tj. odsłania konkretne sytuacje z przeszłości lub sugeruje cechy osobowości badanego. Drzewo wydaje się odzwierciedlać długotrwałe, nieświadome uczucia w stosunku do własnego „ja”, które przeważnie istnieją na bardziej podsta-

wowym poziomie. Na drzewo łatwiej jest także projektować negatywne uczucia do samego siebie, a budzi ono mniej bezpośrednich skojarzeń niż postać ludzka. Na przykład wyjątkowo duże drzewo to skłonność do agresji, przesadnie podkreślony pień – niedojrzałość emocjonalna, zaś dziupla ma związek z urazem (wypadkiem, chorobą, gwałtem, a czas wydarzenia odpowiada położeniu znaku) (rys. 15-16). W technice „Dom – drzewo – osoba” istotną rolę odgrywa ustawienie przez rysującego na kartce tych trzech elementów względem siebie. Porównanie rys. 12 i 15 obrazuje dwie skrajne postawy wobec rodziny (dom), siebie (postać) i swojego życia (drzewo) – prawidłową (rys. 12) i zaburzoną (rys. 15).



Rys. 12. Praca studentki



Rys. 15. Praca studentki

Z sekwencji dom – drzewo – osoba ostatni element jest najtrudniejszy do narysowania i stwarza największe niebezpieczeństwo odrzucenia przez pacjenta, który obawia się porażki. Rysunek osoby stymuluje także emocje związane z relacjami interpersonalnymi oraz uczucia skierowane do idealnego „ja”.

„Ze wszystkich sądów, jakie człowiek wydaje, żaden nie jest tak ważny, jak ten, który wydajesz o sobie”<sup>10</sup>. Odnosząc powyższe motto do „filozofii życia” badanej grupy studentek edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych, należy wyciągnąć następujące wnioski:

– osoby uzdolnione artystycznie mają silną potrzebę niezależności i wolności. Potrzeby te jednak mogą rodzić skrajne zachowania: reakcje obronne, np. wycofywanie się (ucieczkę w swoje wewnętrzne „ja”), które wyrażają

<sup>10</sup> N. Branden, za: W. Karolak, *Mapping w twórczym samorozwoju i arteterapii*, WSHE, Łódź 2006, s. 126.

wypowiedzi: *pesymizm, niemoc, obawy, lęki, strach, nerwowość, stres*, lub zachowania agresywne, które wyraża wypowiedź: *groźby*.

– badane studentki w większości nie są osobami dążącymi do społecznego konformizmu, zwłaszcza w aspekcie ekonomiczno-finansowym. *Pieniądze* jako cel życia pojawiły się tylko raz i to w kontekście *stabilności, poczucia pewności i podróży*.

– wśród prezentowanych określeń charakteryzujących postawy życiowe studentek znalazły się wypowiedzi „mało popularne” w dzisiejszym zglobalizowanym i ztechnicyzowanym świecie, takie jak: *Bóg, religia, szczerść, zasady wychowania, czynienie dobra, uczciwość czy wierność dokonywanym czynom*.

– badane rzadko odnosiły się do swojej seksualności, wśród postaw życiowych nie pojawiły się takie słowa, jak seks czy erotyzm; być może zawierały się one w ogólniejszych pojęciach: *mąż, rodzina, miłość*.

– badane osoby charakteryzuje osobowość twórcza, która jest dominującym elementem prezentowanej przez nie „filozofii życia”. Najważniejsze miejsce obok *rodziny i miłości* zajmują: *pasja, upór, ambicja i sztuka*.

Wyniki przeprowadzonych badań dają nadzieję, że prezentowana „filozofia życia” młodych artystek nie ulegnie drastycznej zmianie w późniejszych latach. Nadzieję daje też sama dziedzina zawodowa, którą wybrały. Dialog z dziełami sztuki może bowiem ujawnić jedną z najważniejszych możliwości człowieka – możliwość odczuwania i rozumienia świata i samego siebie<sup>11</sup>.

## Literatura

- Buck J. N., *The H-T-P test*, w: G. D. Oster, P. Gould, *Rysunek w psychoterapii*, tłum. A. i M. Kacmajor, GWP, Gdańsk 2002.
- Buzan T., *Mapy twoich myśli*, tłum. M. Stefaniak, Ravi, Łódź 1999.
- Buzan T., *Rusz głową*, tłum. J. Morka, Ravi, Łódź 1997.
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1973.
- Hammer E. F., *Clinical applications of projective drawings*, Charles C. Thomas, Springfield Illinois 1967.
- Karolak W., *Mapping w twórczym samorozwoju i arteterapii*, WSHE, Łódź 2006.
- Klobusicka M., *Globalizacja w aspekcie kulturowym i religijnym*, w: B. Suchacka (red.), *Edukacja wobec wyzwań globalnego społeczeństwa*, Nova Sandec, Nowy Sącz 2007.
- Lombroso C., *Geniusz i obłąkanie*, tłum. J. L. Popławski, PWN, Warszawa 1987.

<sup>11</sup> A. Steliga, *Edukacja plastyczna w dobie globalizacji w zjednoczonej Europie*, w: B. Muchacka (red.), *Edukacja wobec wyzwań globalnego społeczeństwa*, Nova Sandec, Nowy Sącz 2007, ss. 109-115.

- 
- Machover K., *Personalisty projection in the drawing of the human figure*, Charles C. Thomas, Springfield Illinois 1952.
- Oster G. D., Gould P., *Rysunek w psychoterapii*, tłum. A. i M. Kacmajor, GWP, Gdańsk 2002.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, UMCS, Lublin 2001.
- Steliga A., *Edukacja plastyczna w dobie globalizacji w zjednoczonej Europie*, w: B. Suchacka (red.), *Edukacja wobec wyzwań globalnego społeczeństwa*, Nova Sandec, Nowy Sącz 2007
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, PWN, Warszawa 1970.



JUSTYNA RYCHECK

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu  
Wydział Edukacji Artystycznej

## Jak wyjaśnić sztukę współczesną? Propozycja estetyki relacyjnej

W pytaniach o sztukę współczesną krzyżuje się wiele różnych problemów. Są one stawiane w kontekście filozofii, estetyki, a także edukacji artystycznej. Pytając, co to jest sztuka lub czym jest sztuka, przywołujemy złożone zagadnienie definicji. Przez cały XX wiek starano się poszukiwać odpowiedzi, która obejmowałaby nieustannie zmieniającą się sytuację w sztuce. Próby te są znane i dość dobrze opisane, także w literaturze polskiej<sup>1</sup>. Wśród odpowiedzi pojawia się często stanowisko, że definicje sztuki są niepotrzebne i zbędne. Jak mówi Marcin Giżycki:

Definicje w sztuce potrzebne są księgowym i biurokratom, odpowiedzialnym za jej finansowanie. Dlatego też ze wszystkich zasłyszanych definicji performance art uważam tę, która mówi, że jest to coś, co denerwuje senatora Jesse Helmsa<sup>2</sup>.

Dziś popularność zyskuje podobne stanowisko. Twierdzi się, że pytanie o istotę sztuki jest nieaktualne, o wiele ważniejszy jest kontekst odbioru – jak my odbieramy sztukę, czym jest ona dla nas. Grzegorz Dziamski zauważa:

Sztuka stała się absolutna, a to oznacza, że sama wyznacza sobie obszary i formy działania. Nie potrzebuje żadnych samozwańczych obrońców, próbujących ją definiować, a to dlatego, że każda definicja ograniczałaby możliwości sztuki i pozbawiała ją absolutnego charakteru. W tej sytuacji stare pytanie: „Czym jest sztuka?” traci sens, podobnie jak przeformułowane przez Nelsona Goodmana pytanie: „Kiedy sztuka?” (Kiedy coś staje się sztuką?). Miejsce obu tych pytań zajmuje nowe pytanie: „Czym dla ciebie jest sztuka?”, „Czego oczekujesz od sztuki?”

---

<sup>1</sup> Np. B. Dziemidok, *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*, PWN, Warszawa 2009; G. Dziamski, *Postmodernizm wobec kryzysu estetyki współczesnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996.

<sup>2</sup> M. Giżycki, *Koniec i co dalej, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2001, s. 106.

ki?”. Pytanie to należy kierować nie tylko do artystów, ale także, czy może przede wszystkim, do odbiorców<sup>3</sup>.

W związku z tym skupię się nie na budowaniu nowej definicji sztuki, ale na przedstawieniu jednego ze współczesnych stanowisk, które odpowiada powyższemu postulatowi – stawia w centrum odbiorcę, któremu staramy się wyjaśnić sztukę współczesną.

Zadanie to jest trudne, bowiem sztuka współczesna nieustannie się przeobraża, pojawiają się wciąż nowe działania, a co za tym idzie – nowe wyzwania dla teorii. Jak opisywać i oceniać pewne działania, do których stare, nie mówiąc już o tradycyjnych, wartości i definicje w ogóle nie przystają? Jak wyjaśnić sztukę współczesną? Można na to odpowiedzieć, parafrazując tytuł akcji Josepha Beuysa.

Niemiecki artysta w 1965 r. przez 3 godziny, z głową pokrytą miodem i złotymi płytkami, z prawym butem zaopatrzonym w żelazną podeszwę, chodził z martwym zajęcem w ramionach i niemo „omawiał” swoje działanie. Publiczność mogła oglądać performance przez okna. Całość była rejestrowana. Akcja nosiła tytuł: „W jaki sposób wyjaśnić obrazy martwemu zajęcowi”. Beuys zestawił pierwiastek racjonalny z intuicyjnym, ludzką chęć wytłumaczenia z niemożliwością ujęcia wszystkiego w słowa. Z jednej strony, poprzez specyficzne wyróżnienie głowy artysta podkreślał czynnik racjonalny, z drugiej – mówił w komentarzu: „Myślenie człowieka także może być żywotne, lecz zarazem może być przeintelektualizowane aż do śmiertelnego stanu i może pozostawać martwe i wyrażać swą martwość na polu polityki na przykład bądź pedagogiki”<sup>4</sup>. W innym miejscu, formułując swój manifest, kończy słowami:

Formy myślenia – jak kształtujemy nasze myśli lub formy mówienia – jak nadajemy kształt naszym myślom w słowie lub RZEŹBA SPOŁECZNA – w jaki sposób kształtujemy i modelujemy świat, w którym żyjemy. Rzeźba jako proces ewolucyjny: każdy artystą<sup>5</sup>.

Postulaty te wskazywały drogę działaniu artystycznemu. Sztuka była nośnikiem energii, która pozostawiała pewne tajemnice i oddziaływała na odbiorcę. Artysta, będąc nauczycielem, terapeutą, we wspólnym działaniu umożliwiał człowiekowi odkrycie w sobie pierwiastka twórczego, dlatego Beuys mógł powiedzieć: „każdy artystą”.

Niestety, takie tłumaczenie nie wystarczy w przypadku działań współczesnych. Poszukujemy innych dróg. Jedną z nich jest propozycja francuskiego teoretyka i krytyka sztuki, Nicolasa Bourriaud. Estetyka relacyjna pozwala zro-

<sup>3</sup> G. Dziamski, *Sztuka po końcu sztuki*, Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2009, s. 11.

<sup>4</sup> Podaję za: *Joseph Beuys. Teksty, komentarze, wywiady*, oprac. J. Jedliński, Akademia Ruchu Centrum Sztuki Współczesnej, Warszawa 1990, s. 49.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 18.

zumieć pewne fakty artystyczne, a przez to mówić o nich i je wyjaśniać, ale równocześnie sama wymaga krytycznego namysłu.

Bourriaud jest aktywnym krytykiem i kuratorem, który m.in. prowadził galerię w Paryżu i był kuratorem Tate Britain w Londynie. Jako członek świata sztuki, jeden z jego graczy, często spotyka się z artystami, prezentuje ich i o nich pisze. Z tego względu nie konstruuje ogólnej teorii, tylko trzyma się określonych realizacji i ma swoich ulubionych artystów, do których należą: Rirkrit Tiravanija, Philippe Parreno, Liam Gillick, Vanessa Beecroft.

## 1. Relacyjność jako wyjaśnienie sztuki

„Aktywność artystyczna jest grą, której formy, wzory i funkcje rozwijają się i ewoluują według okresów i w społecznym kontekście; sztuka nie ma niezmienniej esencji”<sup>6</sup> – takimi słowami wprowadza nas w swoje widzenie sztuki Nicolas Bourriaud. W zmieniającym się świecie przemianie ulega również sztuka, pojawiają się nowe jej formy, nowe obszary zainteresowań, co powoduje zmianę kryteriów, które ją opisują i oceniają. Obecnie obszarem zainteresowań sztuki są relacje społeczne. Sztuka interesuje się działaniami społecznymi, staje się inicjatorką takich działań, ale i sama zamienia się w takie działania. Sztuka pojawia się w konkretnym społeczeństwie. W coraz bardziej zglobalizowanym świecie zanikają bezpośrednie kontakty, a relacje międzyludzkie odbywają się często poprzez media. Tworzymy społeczeństwo informacyjne. Sztuka staje się interakcją między ludźmi, a interakcje społeczne – nową formą sztuki, nowym medium.

Pojęcie formy jest bardzo ważne w estetyce relacyjnej. Bourriaud uważa, że estetyka relacyjna jest teorią formy<sup>7</sup>, jednocześnie podkreślając nieustanną ewolucję form i ich znaczenia. Obserwując współczesną sztukę, należałoby raczej mówić o formacji czy tworzeniu się formy: „sztuka dzisiejszych czasów pokazuje, że forma egzystuje tylko w spotkaniu, w dynamicznym związku, wychodzi od artystycznej propozycji, wchodząc w relacje z innymi formacjami, artystycznymi bądź nie”<sup>8</sup>. Bourriaud odwołuje się także do rozumienia formy u Gombrowicza, gdzie każdy produkuje własną formę poprzez swoje zachowanie, bycie wobec innych (rzecz u Gombrowicza nieautentyczna, ale konieczna do kontaktu z innymi). Mam wrażenie, że francuski myśliciel przejmuje z Gombrowicza jedynie znaczenie, bez ocen czy wartościowań. Gombrowicz negatywnie bowiem spoglądał na przybierane formy, natomiast Bourriaud pomija takie niuanse.

<sup>6</sup> N. Bourriaud, *Relational Aesthetics*, Les presses du reel, New York 2002, s. 11 (tłum. własne).

<sup>7</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>8</sup> Ibidem.

Istotny jest też kontekst społeczny, a nie niezależna, prywatna czy symboliczna przestrzeń. Sztuka nie zamyka się w enklawie, ale jest częścią otaczającego nas świata.

Praktyka artystyczna sytuuje się jako pomysłowość relacji pomiędzy świadomościami. Każda pojedyncza praca jest propozycją życia we wspólnym świecie i praca dla każdego artysty jest pakietem relacji ze światem, umożliwia pojawienie się nowych relacji, tak dalej nieskończenie<sup>9</sup>.

Sztuka od zawsze wchodziła w pewne relacje, czy to wobec bóstwa, czy świata zewnętrznego, ale „dziś to się zmienia, ważny jest człowiek wobec człowieka, »inter-human relations«”<sup>10</sup>.

Estetyka relacyjna ukształtowała się w latach 90., gdy pojawiły się nowe formy działań artystów wymagające innego sposobu rozumienia. Sztuka powstająca w społecznym kontekście uwzględnia powiązania społeczne. Jest stanem, rodzajem kontaktu, spotkaniem. „Sztuka to uczenie się jak żyć lepiej” – często podkreśla Nicolas Bourriaud.

Aby dokładniej opisać działania artystyczne, francuski teoretyk stworzył typologię, która ma wyjaśnić główne założenia estetyki relacyjnej. Jednak jego przykłady nie zawsze są zrozumiałe, zaś umieszczenie ich w określonej grupie, a wykluczenie z innej – nieprzekonujące. Ponadto zastanawiające są, nie do końca określone znaczeniowo, przywołane realizacje wcześniejsze. Można odnieść wrażenie, że wybory zostały dokonane dowolnie, choć może to też świadczyć o powiązaniach istniejących w sztuce.

## 2. Rozjaśniająca typologia

Istnieje pięć typów działań artystycznych spełniających postulat estetyki relacyjnej: „znajomości i spotkania”, „towarzystwo i kontakty”, „współpraca i kontrakty”, „relacje profesjonalne: klienci” oraz „jak zająć (okupować) galerię”. W wybranych typach postaram się podać własne przykłady, gdyż nie zawsze przekonują mnie wyjaśnienia i nie mogę jasno odnieść się do propozycji.

### a) Znajomości i spotkania

Powszechnie uważa się, że klasyczne zdolności artystyczne przedstawiają rysunek czy rzeźba, które cechuje materialność i to, że mogą być eksponowane przez cały czas. Sztuka współczesna realizuje się inaczej – zakłada czasowość, wzajemny bezpośredni, tudzież zapośredniczony poszczególnymi środkami wyrazu kontakt, a przede wszystkim obecność odbiorcy w określonym czasie. Dobrze

<sup>9</sup> Ibidem, s. 22.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 28.

te zmiany oddaje performance. Powstają realizacje dostępne jedynie w określonym czasie, konkretnym miejscu, przed publicznością, która odpowiedziała na zaproszenie artysty, by być tu i teraz – publicznością, która została „wezwana”.

Do tej strategii można zaliczyć niektóre działania z mail artu, np. kartki-informacje wysyłane przez On Kawarę z hasłem „still alive”, listy z apelem o pomoc wysłane znajomym przez Christiana Boltanskiego. Dziś artyści wykorzystują te doświadczenia – zawierają znajomości z widzami, zapraszają ich na poszczególne imprezy, co przybiera różne formy: wizytówki używane przez Dominique Gonzales-Foerster, Liama Gillicka, Jeremy’ego Dellera; książki adresowe Karen Kilimnik czy wzrost znaczenia otwarcia danej wystawy jako elementu samej wystawy ze specjalnie przygotowanymi zaproszeniami (Philippe Parreno, Rirkrit Tiravanija, Pierre Huyghe)<sup>11</sup>. Swoiste „randki z artystami” zakładają społeczne relacje, a one stanowią ich treść. Odbiorcy z anonimowego tłumu stają się jednymi z wtajemniczonych, których zaprasza się na spotkania.

## b) Towarzystwo i kontakty

Kolejny typ działania artystycznego polega na aranżowaniu kontaktów pomiędzy osobami lub grupami osób. Takie działania już od lat 60. XX wieku podejmowali artyści, nawiązując kontakty z obcymi, lecz nie opuszczając świata artystycznego.

Wczoraj podkreślano relacje wewnątrz świata sztuki, z modernistyczną kulturą dążenia do coraz ważniejszego „nowego” i powołanie lingwistycznych subwersji; dzisiaj zaznacza się zewnętrzne relacje jako część całej eklektycznej kultury<sup>12</sup>.

Działanie artystów zachęca do różnych aktywności towarzyskich, które służą budowaniu sieci kontaktów, czasowych i nomadycznych. Nicolas Bourriaud podaje kilka przykładów realizacji wpisujących się w ten typ (Rirkrit Tiravanija, Philippe Parreno, Angela Bulloch i Georgina Starr), które wielorako przywołują tytułową towarzyskość z pozytywnej, ale i negatywnej strony.

Odmiennym przykładem działań artystycznych tego typu jest założona w 2002 r. strona internetowa. Miranda July (performerka, znana szerszej widowni dzięki filmowi fabularnemu, który wyreżyserowała w 2005 r., pt. *Ty i ja, i wszyscy, których znam*) oraz Harrell Flecher (performer, fotograf) założyli stronę internetową Learning to Love You More ([www.learningtoloveyoumore.com/](http://www.learningtoloveyoumore.com/) LTYM). Jest ona skierowana do wszystkich, nie ma żadnych ograniczeń dostępu (choć od maja 2010 r. funkcjonuje już tylko jako archiwum). Artyści co jakiś czas proponowali przyjąć pewne „obowiązki” – określali zadania, które osoby odwiedzające wypełniały: zrobienie zdjęcia, filmu,

<sup>11</sup> Ibidem, ss. 29-30.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 31.

rysunków, napisanie tekstów, nagranie piosenki na konkretny temat. Mimo różnych aktywności polecenia najczęściej dotyczyły wykonania zdjęcia i cieszyły się one największym zainteresowaniem i największą liczbą uczestników (czyżby było je najłatwiej wykonać?). Rezultaty były prezentowane na stronie. Przeprowadzono 70 zadań, z których każde zostało dokładnie objaśnione (dołączona była instrukcja wykonania). Ostatnie pt. *Say goodbay (Powiedz do widzenia)* dotyczyło problemu pożegnań. Wszyscy bowiem mamy problem z pożegnaniami, jesteśmy przywiązani do ludzi, rzeczy czy złych nawyków. Dlatego artyści zachęcali, by w wybranym przez siebie momencie napisać list z „naszymi pożegnaniami” i przesłać go w określonym formacie, by inni mogli go zobaczyć na stronie. Interesujące w kontekście społecznym było zadanie 68, które polegało na przesłaniu fotografii na hasło *Feel the news (Poczuj wiadomości)*. Instrukcja nakazywała, by po obejrzeniu konkretnych, wskazanych wiadomości wybrać osobę, w którą chcemy się wcielić i przedstawić ją w codziennej sytuacji – zagrać kogoś rozpoznawalnego, jednak w zupełnie innej roli. Pokazać zwyczajne zachowanie, które z pewnością nie stanie się wiadomością dnia<sup>13</sup>, ale może ją poprzedzać. Jeden z uczestników, Dimitri Demopolous z Houston, przesłał zdjęcie, na którym „staje się” prezydentem Gruzji Micheilem Saakaszwilim. Po długim dniu zapoznawania się z raportami walk z Rosją i jej sprzymierzeńcami zmęczony prezydent wraca do domu, zapala papierosa i ogląda wideo z piątych urodzin swojej córki.

Inne przykłady to: pokazać całujących się rodziców (zadanie 39), pokazać tysiące miejsce (zadanie 41), widok pod łóżkiem (zadanie 50) czy nagrać dźwięk wzmacniający naszą uwagę (zadanie 58)<sup>14</sup>. We wszystkich projektach wzięło udział ponad 5000 uczestników, wśród których jest grupa osób realizująca prawie wszystkie zadania. Niektórzy pozostają anonimowi, inni podpisują się rozpoznawalnym nickiem czy nawet imieniem i nazwiskiem, często podawane są miejsca pochodzenia. Tworzy się krąg znajomych, grupa osób, która zaczyna ze sobą korespondować, przysyłać informacje, wymieniać się danymi. Często rezultat pracy pozostaje jedynie na stronie, ale niekiedy July i Flecher przenoszą działalność LTLYM w przestrzeń realną, organizują wystawy, audycje radiowe, programy, czasami łączą różne rodzaje aktywności, umożliwiając spotkanie w rzeczywistości realnej<sup>15</sup>. Zadanie 55 pt. *Photograph a significant*

<sup>13</sup> Warto obejrzeć nadesłane propozycje, szczególnie po jakimś czasie, by przekonać się, jak dawne (sprzed kilku dni) informacje z pierwszych stron i ich bohaterowie dziś są nieco zapomniani, np. Condoleeza Rice. Rezultaty, zresztą nie tylko w tym zadaniu, ujawniają nieograniczoną wyobraźnię internautów.

<sup>14</sup> Wszystkie zadania wraz z instrukcjami i rezultatami znajdują się na stronie: [www.learningtoloveyoumore.com](http://www.learningtoloveyoumore.com).

<sup>15</sup> Takie działania miały miejsce m.in. w Whitney Museum w Nowym Jorku, Rhodes College w Memphis, Seattle Art Museum w Seattle, Wattis Institute w San Francisco.

*outfit (Sfotografuj znaczący strój)* było prezentowane na łamach „The Journal” z okazji kolejnej rocznicy działania strony. 29 znajomych Mirandy July zostało poproszonych o zrobienie zdjęcia ubrania i krótką informację, dlaczego ten strój jest istotny. Powstał ciekawy zbiór prywatnych fotografii, które zawierają wiele informacji nie tylko o autorach, ale także o kulturze i relacjach z ludźmi<sup>16</sup>.

Strona LTYM wykorzystuje wszelkie możliwości Internetu jako medium komunikacji, bazuje na aktywności jego użytkowników, czyni wiele naddatków nad zwykłą domową fotografią, w projekcie czyni z niej część dzieła sztuki. W terminologii François Soulages przenosi od bez-sztuki do sztuki. Wykorzystuje potrzebę bycia fotografem i fotografowania codzienności, potrzebę zatrzymania chwili i potwierdzenia własnego istnienia, nawet poprzez najbardziej dziwaczne i niekoniecznie dobre technicznie zdjęcie.

Działalność ta buduje relacje na zasadzie tworzenia kontaktów i wzmacniania towarzyskości, a równocześnie podkreśla motyw współpracy – każdy z uczestników zawiera bowiem z artystami specyficzny kontrakt. Tym samym prowadzi to do następnego typu i pokazuje płynność pomiędzy wyodrębnionymi przez Bourriaud typami. Czy zatem taki podział jest uzasadniony?

### c) Współpraca i kontrakty

Trzeci rodzaj działania nawiązuje do towarzyskiej relacji – jest ona w pewien sposób pretekstem do zrobienia czegoś. Bardzo często odnajdujemy tutaj relacje między artystą a galerzystą czy kuratorem. Artysta sprawdza istniejące między nimi powiązania, testuje otwartość, a także widzenie świata osób współtworzących galerię. Sprawdzanie tej relacji przybiera różne formy – prywatne rozmowy na różne tematy, od niepoważnych po intymne, a następnie przedstawianie zapisów tych rozmów bądź specjalne zadania, które artyści powierzają właścicielom galerii, np. Mauricio Cattelan przebrał jednego z nich, Emmanuela Perrotin, w strój różowego fallicznego królika<sup>17</sup>, innego, Massimo de Carlo, przylepił taśmą klejącą do ściany, co skończyło się wizytą w szpitalu. Użyte w ten sposób osoby nie protestowały, narażały nawet własne życie, byle nie przerywać gry. Pokazuje to, jak wielką rolę artyści odgrywają w świecie sztuki, że przyjmowane są nawet ich najbardziej absurdalne pomysły. Jest to specyficzny test relacji międzyludzkich w stosunku pracy i wspólnego działania. Ciekawym przykładem jest również projekt Alix Lambert, która w ciągu sześciu miesięcy wstąpiła w związki małżeńskie z czterema osobami

<sup>16</sup> M. Salon, *July*, „The Journal XXI” nr 21, ss. 58-89.

<sup>17</sup> Przebrany z uśmiechem wspomina ten czas, jak sam mówi – zwiększyło to jego atrakcyjność wśród kobiet. Wypowiedź z filmu wyprodukowanego przez BBC, *Artystyczne safari – Mauricio Cattelan*.

i przeprowadziła błyskawiczne rozwody. Pozwoliło jej to „wejść w rolę dorosłej osoby” oraz zgromadzić zbiór fotografii i pamiątek ślubnych<sup>18</sup>.

Do tej grupy działań artystycznych można zaliczyć również projekt polskiego artysty Pawła Althamera. W 2000 r. zwrócił się do mieszkańców jednego z bloków na Bródnie z propozycją/prośbą współpracy. W wyniku przeprowadzonych rozmów udało mu się zmobilizować ludzi, by w jednej chwili zapalili światła w swoich oknach według wskazówek artysty, dzięki czemu pojawił się wielki napis 2000. Jarosław Lubiak zauważa: „reżyseria nie musi ograniczać się do powtarzania odnalezionych w rzeczywistości sytuacji, przeciwnie – może też podejmować próby przemiany tej rzeczywistości”<sup>19</sup>.

### c) Relacje profesjonalne – klienci

Podobny do poprzedniego typ działań artystycznych, lecz o wiele bardziej profesjonalizowany, to model społeczno-profesjonalny. Artyści pracują na prawdziwym polu produkcji, wytwarzając różne przedmioty, a czasami świadcząc usługi. W tradycyjnym ujęciu sztuka była przedmiotem kontemplacji, obecnie wytwarza przedmioty codziennego użytku. Nicolas Bourriaud wprowadził termin „operacyjny realizm”, który oddaje strategię artystyczne, takie jak podszywanie się pod znane marki, np. lotnicze, zakładanie własnych agencji. W ten typ wpisuje się działanie Christine Hill, która wykonuje bardzo różne zawody: wciela się w kasjerkę supermarketu, osobę czyszczącą buty lub wykonuje inne potrzebne społecznie prace. Jest to swoiste „opanowanie strachu przed byciem niepotrzebną/bezużyteczną”<sup>20</sup>. Na wystawach artystka pokazuje swoje poszczególne wcielenia poprzez odpowiednie stroje, zgromadzone w walizkach. Ustawione na ruchomych podestach otwarte kufry mieszczą różne osobowości: recepcjonistki, sprzedawcy czy gwiazdy telewizyjnych talk-shows. Skrupulatnie gromadzone przedmioty i doświadczenia poruszają wiele problemów – od tożsamości po granice pomiędzy życiem a sztuką.

Polskim przykładem, nawet bardziej sprofesjonalizowanym i lepiej wpisującym się w tego typu działania, jest projekt Joanny Rajkowskiej. Realizując pracę do jednej z galerii berlińskich w 2003 r., artystka zaproponowała projekt publiczny, który już w tytule miał wpisaną profesjonalizację. *Dwadzieścia dwa zlecenia* polegały na tym, że artystkę można było wynająć do różnych prac: od mycia okien po dostarczenie listu do ukochanej osoby. Była to profesjonalna pomoc udzielona przez profesjonalną artystkę.

<sup>18</sup> N. Bourriaud, *Relational Aesthetics*, s. 34.

<sup>19</sup> J. Lubiak, Paweł Althamer, w: G. Borkowski, A. Mazur, M. Branicka (red.), *Nowe zjawiska w sztuce polskiej po 2000*, Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Warszawa 2007, s. 142.

<sup>20</sup> N. Bourriaud, *Relational Aesthetics*, s. 36.

### e) Jak zająć (okupować) galerię?

Ostatni wyróżniony przez francuskiego myśliciela typ powraca na grunt tradycyjnie związany ze sztuką, czyli do galerii i sal muzealnych. Powrót ten zakłada jednak społeczny kontekst. Punktem jego wyjścia jest relacja z widzem – to odbiorcy sztuki często stanowią materiał, który artysta kształtuje. Ważna jest też galeria jako miejsce kontaktu z ludźmi, a nie tylko przestrzeń do prezentacji prac. Artyści zamieszkują galerie, zamieniają je w specyficzne salony gry, zachęcają odbiorców do wielorakich interakcji, sterując nimi na wiele sposobów<sup>21</sup>. Nie zawsze są to jednoznacznie pozytywne próby budowania więzi, czasem bywa odwrotnie. Vanessa Beecroft, której prace mogą być analizowane w wielu kontekstach (np. interakcji z widzem), stawia wyraźną granicę pomiędzy swoimi modelkami a odbiorcą. Rysuje niewidoczne linie, których nie powinniśmy przekraczać i które z reguły nie są przekraczane. Tak jak swoje modelki, swoiste „ready-mades piękna”, poddaje surowej dyscyplinie, nakazując im odpowiednie sposoby zachowania, podobnie czyni z osobami w galerii. Świadomie buduje dystans, tworzy barierę, która rozdziela oba światy, powodując pewien dyskomfort u oglądających – czasem poprzez dziwne miejsca, w których ustawiono monitory prezentujące zapisany performance, wymuszające osobliwe pozy, a zawsze poprzez postawienie odbiorców przed niewrażliwą na naszą obecność armią kobiet<sup>22</sup>.

### 3. „Hands-on-utopias”

Sztuka relacyjna odgrywa w świecie współczesnym ważną rolę – aktywizuje społeczeństwo, zachęca do uczestnictwa i podejmowania trudu zmiany świata. Projekty artystyczne stanowią propozycje, poprzez które „ludzie uczą się żyć lepiej”. Pozwalają realizować „dolce utopia” (według Cattelana). Zakłada się, że produkty kultury zmieniają życie społeczne, szczególnie gdy wzmacniają aktywność ludzi, obywateli, co wpływa na rozwój demokracji. W sztuce relacyjnej istotne stają się relacje społeczne, które się wzmacniają czy po prostu kreuje/wywołuje, co zawiera w sobie potencjał demokratyczny.

Sztuka relacyjna zmienia też świat sztuki, chociaż Nicolas Bourriaud podkreśla również zewnętrzne oddziaływanie zachodzącej zmiany. Przeobrażeniu ulega dzieło sztuki – nie jest ono już przedmiotem, ale raczej spotkaniem, organizowaniem, działaniem. Rezygnacja z przedmiotu nie jest najważniejsza – jak w minimalizmie czy konceptualizmie. Ważna jest przede wszystkim interakcyjność pomiędzy artystą a odbiorcą. Postulaty te nie są nowatorskie, lecz ich realizacja przebiega w nowy, odmienny sposób.

<sup>21</sup> Ibidem, ss. 37-40.

<sup>22</sup> Por. J. Ryczek, *Piękno w kulturze ponowoczesnej*, Rebis, Kraków 2006. Stąd pochodzi termin „ready-mades piękna”.

W filmie poświęconym estetyce relacyjnej, zrealizowanym przez telewizję BBC, Nicolas Bourriaud mówi:

[...] estetyka relacyjna to podstawa nowej wrażliwości, dziś artystów interesuje przede wszystkim sfera stosunków międzyludzkich, żyjemy w społeczeństwie informacyjnym. Sztuka relacyjna rozprzestrzeniła się wśród artystów od Nowego Yorku po Tokio<sup>23</sup>.

Sztuka relacyjna zmieniła rolę artysty, nie jest on już twórcą, tworzącym oderwane, zamknięte obiekty, jest bardziej organizatorem, dyrektorem, przedsiębiorcą, a nawet politykiem.

Najbardziej spektakularnym przejawem sztuki relacyjnej była wystawa zaprezentowana w 2003 r. na 50. Biennale Weneckim, w części pt. *Utopia station*. Wśród kuratorów tego projektu znalazł się Rirkrit Tiravanija. Było to wielkie spotkanie, wspólna aktywność artystów (ponad 100) oraz odbiorców, którzy czuli się zagubieni, przenosząc przyzwyczajenia z tradycyjnego kontaktu ze sztuką. Musiała się tu pojawić interakcja, działanie. Był to specyficzny test społeczeństwa artystycznego – sztuka jako miejsce, spotkanie, które przebiega jednocześnie na wielu poziomach.

#### 4. Potrzeba komentarza

Julian Stallabrass tak opisuje widzenie sztuki przez Nicolasa Bourriaud:

[...] lata 90. charakteryzują prace, które wytwarzają społeczne interakcje na polu estetycznym, w których artyści oferują serwis/obsługę lub kontrakt dla odbiorców, lub prostą możliwość porozmawiania pomiędzy nimi<sup>24</sup>.

To, co proponuje artysta, powoduje jakąś reakcję widza, a społeczne relacje to dopiero praca, która wychodzi poza estetykę. Jest to więc sztuka demokratyczna. Jednak prace artystów promowanych przez Bourriaud – bowiem Stallabrass zarzuca mu, że teoria estetyki relacyjnej nie stanowi tylko głosu w dyskusji, ale promuje wybranych twórców – są jedynie, według angielskiego krytyka, „czasowymi utopijnymi bąblami”, nie pojawia się w nich substancjalna polityka.

<sup>23</sup> *Artystyczne safari. Estetyka relacyjna czy nowy -izm*. Prowadzący program Ben Lewis zastanawia się, czy propozycję Bourriaud można potraktować jako nowy -izm i podaje kilka cech, które miałyby to potwierdzać: nowy -izm to nowe spojrzenie na sztukę; artyści -izmu trzymają się razem; nowy -izm jest wynaleziony przez krytyka sztuki; każdy nowy -izm ma swą brytyjską odmianę; początkowo wszyscy uważają, że nowy -izm nie jest sztuką. Odnajduje jeszcze inne cechy: w nowej epoce powstaje nowy -izm; wystawa nowego -izmu musi być wydarzeniem.

Autor filmu zastanawia się, nie bez ironii, czy kiedyś o sztuce relacyjnej będzie się mówić jak o renesansie i czy nasze czasy zostaną uznane za czasy sztuki relacyjnej.

<sup>24</sup> J. Stallabrass, *Art incorporated. The history of contemporary art*, Oxford University Press, Oxford 2004, s. 176 (tłum. własne).

Bardziej krytyczne spojrzenie na tę teorię prezentuje Claire Bishop. Swoje zarzuty formułuje z perspektywy teorii demokracji, przede wszystkim teorii demokracji jako antagonizmu Ernesta Laclaua i Chantal Mouffe, jak i samej historii sztuki. Opisywane działania widzi wobec aktywności z lat 60.:

[...] relacje tworzone przez estetykę relacyjną nie są same w sobie demokratyczne, jak twierdzi Bourriaud, gdyż zbyt łatwo opierają się na ideale podmiotowości jako całości oraz społeczności jako immanentnej więzi<sup>25</sup>.

Pyta jednocześnie o rzeczywiste efekty, jakie praktyki artystyczne niosą odbiorcy. „Często nie jest jasne, co odbiorca ma zyskać na takim kreatywnym »doświadczeniu«, będącym w istocie zinstytucjonalizowaną działalnością studyjną”<sup>26</sup>.

To krótkie krytyczne odczytanie estetyki relacyjnej winno zyskać swoje rozszerzenie w świetle innych estetycznych, czy nawet filozoficznych, propozycji.

## Literatura

- Bishop C., *Antagonism and Relational Aesthetics*, „October” 110/2004.
- Bourriaud N., *Relational Aesthetics*, Les presses du reel, New York 2002.
- Dziamski G., *Postmodernizm wobec kryzysu estetyki współczesnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996.
- Dziamski G., *Sztuka po końcu sztuki*, Galeria Miejska Arsenal, Poznań 2009.
- Dziemidok B., *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*, PWN, Warszawa 2009.
- Joseph Beuys. *Teksty, komentarze, wywiady*, oprac. J. Jedliński, Akademia Ruchu Centrum Sztuki Współczesnej, Warszawa 1990.
- Lubiak J., *Paweł Althamer*, w: G. Borkowski, A. Mazur, M. Branicka (red.), *Nowe zjawiska w sztuce polskiej po 2000*, Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Warszawa 2007.
- Pustoła M., *Nie zakochuj się we władzy. Wprowadzenie do polskiego wydania „Dzielenia postrzegalnego” Jacques’a Ranciere’a*, <http://www.obieg.pl/książki/5633> (3.12.2009).
- Ryczek J., *Piękno w kulturze ponowoczesnej*, Rebis, Kraków 2006.
- Salon M., *July*, „The Journal XXI” 21/2008.
- Sienkiewicz K., *Problem sytuacji estetycznej w Pracowni Grzegorza Kowalskiego*, <http://www.gazeta-muzeum.pl/artukul.php?id=29C> (3.12.2009).
- Stallabrass J., *Art incorporated. The history of contemporary art*, Oxford University Press, Oxford 2004.
- [www.learningtoloveyoumore.com](http://www.learningtoloveyoumore.com)

<sup>25</sup> Podaję za: K. Sienkiewicz, *Problem sytuacji estetycznej w Pracowni Grzegorza Kowalskiego*, <http://www.gazeta-muzeum.pl/artukul.php?id=29> (3.12.2009).

<sup>26</sup> C. Bishop, *Antagonism and Relational Aesthetics*, „October” 110/2004; M. Pustoła, *Nie zakochuj się we władzy. Wprowadzenie do polskiego wydania „Dzielenia postrzegalnego” Jacques’a Ranciere’a*, <http://www.obieg.pl/książki/5633> (3.12.2009).



PIOTR KOPROWSKI

Uniwersytet Gdański  
Wydział Historyczny

## Sztuka a przestrzeń etyczna człowieka Kilka myśli Janusza Stanisława Pasierba

Pytanie o funkcje i znaczenie sztuki, o miejsce i rolę artysty w życiu społeczeństwa było dla współczesnego polskiego historyka sztuki, poety, myśliciela i rzymskokatolickiego duchownego Janusza Stanisława Pasierba (1929-1993) pytaniem kardynalnym. Pasierb, żyjący i tworzący w okresie współistnienia wielu nurtów artystycznych i orientacji estetycznych, miał świadomość, że jego wypowiedzi w tej materii wpisują się w toczącą się od wieków tak na Zachodzie, jak i na Wschodzie wielogłosową dyskusję „sztukoznawczą”. Dyskusja ta, prowadzona przez wybitnych uczonych, ludzi sztuki, teologów, filozofów, nie zaowocowała – w jego przekonaniu – jednoznacznymi, powszechnie podzielanymi rozstrzygnięciami w obrębie estetyki. Wypracowano jednak, zdaniem Pasierba, system, w centrum którego usytuowano sytuację estetyczną wraz z konstytuującymi ją czynnikami: artystą, dziełem sztuki, odbiorcą, wartością estetyczną, przeżyciem estetycznym, założeniem artystycznym<sup>1</sup>.

Jeśli przyjąć, że zadaniem estetyki jako odrębnej dyscypliny filozoficznej jest analiza owej sytuacji estetycznej, wzajemnych relacji i „przepływów” między jej elementami, a także różnorodnych następstw tych oddziaływań w sferze teorii i rozwiązań twórczych<sup>2</sup>, to można zaryzykować stwierdzenie, że Pasierb – za sprawą swoich rozważań na temat sztuki (literatury, muzyki, filmu, teatru, rzeźby i malarstwa) – jawi się jako dość oryginalny współczesny esteta. Wiele wskazuje na to, że o oryginalności refleksji estetycznej autora *Czasu otwartego* świadczą przede wszystkim jej wyraźne ukierunkowanie na kontekst etyczny. Był on punktem odniesienia dla stawianych przez Pasierba

---

<sup>1</sup> Por. M. Gołaszewska, *Estetyka i antyestetyka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984, ss. 23-24.

<sup>2</sup> Por. M. Salwa, *Znak naturalny i obraz malarski*, w: Z. Drozdowicz (red.), *Filozofia XVII wieku i jej kontynuacje*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2009, ss. 253-254.

pytań o istotę i wartość sztuki oraz o specyfikę bycia artystą. Problematyka ta, frapująca zarówno samego Pasierba, jak i badacza jego spuścizny, jest przedmiotem mojego zainteresowania.

Pasierb nie patrzył na dzieła sztuki poprzez pryzmat ich „przynależności” do danej epoki w dziejach kultury europejskiej czy określonego prądu artystycznego. Klasyfikował je według tego, jakie idee przyświecały ich twórcom, jakie cele zamierzali oni osiągnąć i jaki wpływ wyrzucić na odbiorców. Dzięki temu historyk sztuki mógł np. szybko i precyzyjnie wyodrębnić dzieła sztuki traktujące o jakimś istotnym problemie nurtującym ludzkość na przestrzeni wieków, odnoszące się do jakiegoś ponadczasowego dylematu natury etycznej, przemyslenia, refleksji. Gdy ów problem czy też dylemat frapował reprezentantów wielu gałęzi sztuki różnych czasów i epok, zapładniał ich umysły, pobudzał wyobraźnię, oznaczało to potwierdzenie istotnej wagi określonego sztafażu egzystencjalnego w życiu człowieka. Pasierb nie miał wątpliwości, że najwartościowsze dzieła sztuki, a więc te, które wpisują się w kontekst etyczny, nie są własnością jednego narodu, ale tworzą uniwersalny zrab kulturowy całej ludzkości. Uważał, że powstają one dzięki wielkim artystom, potrafiącym dostrzec to, co łączy ludzkość, obdarzonym wyjątkowymi talentami, m.in. umiejętnością współodczuwania, przeniknięcia w ducha innej kultury i odczytania jej symboli<sup>3</sup>. Wielki artysta, potrafiący przeniknąć w inną kulturę, nie rezygnując przy tym z własnej tożsamości kulturowej – tożsamości, z której wyrósł, jest w stanie dostrzec siebie w innym twórcy. Jego działalność na niwie artystycznej owocuje nie tylko interesującymi dziełami, ale i umożliwia odkrycie nowych sposobów i dróg kontaktu międzyludzkiego, co jest szczególnie cenne, choćby w kontekście dokonującej się od czasu zakończenia drugiej wojny światowej integracji Europejczyków<sup>4</sup>.

Zdaniem Pasierba, w drugiej połowie XX wieku naszemu poznawaniu świata towarzyszył dramatyzm. Ów dramatyzm, wpisany w naszą egzystencję, jest m.in. następstwem charakterystycznego dla czasów współczesnych przyspieszenia cywilizacyjnego. Europejczycy mają w związku z tym niemałe trudności z rozpoznawaniem, odczytywaniem własnych potrzeb emocjonalnych, este-

<sup>3</sup> Zdaniem Janusza St. Pasierba, ani na chwilę nie możemy zapominać o tym, że „z rzeczywistością [również kulturową – P. K.] kontaktujemy się nie bezpośrednio, jak się nam często wydaje, lecz przez symbole, w jakie zostaliśmy wyposażeni lub które sobie stworzyliśmy”. Skondensowany, symboliczny przekaz ma – w przeciwieństwie chociażby do rozpraw naukowych – dużą siłę oddziaływania i moc łączenia ludzi. „Prawie nikt dziś nie czyta traktatów teologicznych, mało kogo pociąga teologia pojęciowa, ale wszyscy oglądają filmy Bergmana, Pasoliniego, Buñuela – współczesnych nam teologów obrazu”. J. S. Pasierb, *Czas otwarty*, Wydawnictwo Diecezjalne, Pelplin 1992, s. 15.

<sup>4</sup> P. Koprowski, *Europa jako wspólnota duchowa. Spostrzeżenia i refleksje Janusza Stanisława Pasierba*, w: H. Stys (red.), *Koncepcje integracji w Europie w XX i XXI wieku. Myśl polityczna*, Interdyscyplinarne Koło Naukowe Doktorantów UMK, Instytut Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego, Toruń 2008, s. 53.

tycznych oraz wypracowaniem klimatu porozumienia i bliskości z drugim człowiekiem. Nie nadążają za dokonującymi się znacznie szybciej niż kiedyś przemianami cywilizacyjno-kulturowymi. Nie mogąc – chociażby ze względu na brak czasu – poznać i ustosunkować się do sfery rzeczywistości, która wyłania się w wyniku powstawania oraz przenikania się informacji i wiedzy, wykazują lęk, nieufność, obawę przed jutrzejszym dniem. Uczucia te potęgują się w następstwie kontaktów, nierzadko – z uwagi na specyfikę funkcjonowania współczesnych społeczeństw – wieloletnich, intensywnych, z „obcością” – jakością zgoła odmienną od dobrze nam znanej, oswojonej, w założeniu niezmiennej „swojskości”, zazwyczaj utożsamianej z „małą ojczyzną”<sup>5</sup>.

Czego szukamy po świecie? Obcości czy swojskości w gruncie rzeczy? To, co dalekie wydaje się odkryciem, jest bardzo silnym sygnałem, bodźcem, w porównaniu z tym, co się ma na co dzień. Często obcość znika. Sztuka [...] ma władzę przyswajania, osvajania. [...] Współcześnie [...] stosunek swojskości do obcości przybrał wymiar szczególnie dramatyczny. Oglądamy świat w zupełnie nie turystycznym napięciu, stężeniu. Mamy wrażenie, że jest nam to dane na chwilę, na мгновение<sup>6</sup>.

„Obcość”, rozumiana jako nieoswojona przestrzeń, zdominowana przez hałas, ustawiczny, choć nie zawsze celowy ruch, naznaczona chaosem, utrudnia, a niekiedy wręcz uniemożliwia skupienie, wyciszenie się, usłyszenie naszego wnętrza, poukładanie nowych doświadczeń w logiczny ciąg. Osłabia naszą wiarę w ludzką dobroć, życzliwość, wierność, wartości skądinąd coraz rzadziej obecne w codziennym życiu, rodząc poczucie utraty harmonii i kryzys nadziei<sup>7</sup>.

Aktualne jest zatem pytanie o to, jak możemy ocalić własne człowieczeństwo, co zrobić, by dane nam było „jak Mojżeszowi przed śmiercią, zobaczyć z wysokiej góry rysujący się w dali niewyraźny zarys świata bardziej ludzkiego i bardziej braterskiego”<sup>8</sup>. Odpowiedź Pasierba jest zwięzła i jednoznaczna

<sup>5</sup> Szerzej o Pasierbowym rozumieniu i postrzeganiu idei „małej ojczyzny” zob. J. Borzyszkowski, *Wierny „małej ojczyźnie”*, w: M. Wilczek (red.), *Wstępujący na wzgórze. Wspomnienia o ks. Januszu St. Pasierbie*, Bernardinum, Pelplin 1996, ss. 54-57; idem, *Ks. Janusz Pasierb wobec Pomorza – małej ojczyzny Kaszubów*, w: B. Wiśniewski (red.), *Pomorskie drogi ks. Janusza Pasierba*, Bernardinum, Pelplin 1994, ss. 25-39; P. Koprowski, *Europa jako wspólnota duchowa...*, ss. 55-56.

<sup>6</sup> J. S. Pasierb, *Pomówmy o poezji*, w: S. Misieniec (red.), *Dialog Kościoła z kulturą*, t. 2, Wydawnictwo Św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 1988, s. 221.

<sup>7</sup> J. S. Pasierb, *Sytuacja człowieka we współczesnej kulturze*, „Niedziela” 1/1981, ss. 4-5; *Poetyckie spotkania z księdzem Januszem St. Pasierbem. Pomorski Konkurs Poetycki im. ks. Janusza St. Pasierba*, wybór i oprac. B. Wiśniewski, Bernardinum, Pelplin 2005, ss. 153-154. Por. także rozważania o współczesnym kryzysie ludzkiej nadziei: J. Filipkowski, *Między rozpaczą a nadzieją*, w: Z. Kunicki (red.), *Oblicza nihilizmu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001, ss. 149-161.

<sup>8</sup> J. S. Pasierb, *Czas otwarty*, s. 182.

w swej wymowie – należy dążyć do odbudowy nadszarpniętych więzi międzyludzkich i restauracji lepszego świata, „na rzecz którego powinniśmy rzucić wszystkie siły, całe zaangażowanie”<sup>9</sup>.

Myśliciel doskonale zdawał sobie sprawę z tego, że nie jest to zadanie łatwe. Dawniej pomocą służyła mu sztuka, inspirowana pięknem i dobrem. Jednak nawet ona nie uchroniła człowieka przed deprawacją moralną. Człowiek zapomniał o tym, do czego została powołany. Zamiast dążyć do Boga, realizować w życiu doczesnym swoje podobieństwo do Absolutu, stawać się coraz bardziej godnym określenia „dziecko Boże”, zadawał bliźnim na niespotykaną dotąd skalę ból i cierpienie. Sztuka w chwili próby nie ocaliła jego człowieczeństwa. Co więcej, stawała się niejednokrotnie narzędziem w rękach XX-wiecznych totalitarnych decydentów, przedmiotem, którym można było manipulować w zależności od potrzeb natury ideologiczno-politycznej, emocjonalnej, estetycznej<sup>10</sup>. W drugiej połowie XX wieku przestały być atrakcyjne – w opinii Pasierba – dzieła sztuki zaangażowane politycznie, wpisujące się w określony kontekst społeczny. Z kolei coraz większą popularność zdobywały te formy sztuki, które przekazują ogólnoludzkie doznania, dylematy i rozterki etyczne, wzruszają, przejmują, epatują szczerością, w pewnym sensie uczą. Nie bez znaczenia jest również sposób przekazu określonych treści, styl wypowiedzi, język.

Sztuka współczesna [...] skupia uwagę na sobie, nie na tym, co ma do przekazania. Forma, styl, język – oto co dziś jest ważne. Nigdy [...] sztuka nie była bardziej sobą, nigdy nie była bardziej szczerą. Oto koniec wszelkich serwitutów, wystugiwania się ideom i „istotom rzeczy”. Trzeba jednak zrozumieć i tę lekcję: nauczyć się szanować autonomię. Doceniać formę, pracować nad nią. Niedbałość o formę jest zniewagą dla treści, a czasem czymś o wiele gorszym: jej zdradą. Obowiązkiem wobec prawdy jest szukanie słów celnych, jedynych, koniecznych<sup>11</sup>.

W czasach współczesnych coraz częściej, zdaniem myśliciela, do dzieł sztuki w miejsce piękna zaczyna wkraczać prawda, a estetykę zastępować etyka.

Dopóki byliśmy pewni, że sztuka jest związana z pięknem, filozofia z prawdą, a moralność z dobrem, sprawa była jasna. Dzisiaj mamy jednak wrażenie, że sztuka opuściła piękno, albo że je zdradziła. Opuściła je dla prawdy<sup>12</sup>.

Sztuka współczesna stara się – ze szkodą dla niej samej – nie eksponować pięknych przedstawień, treści, słów, obficie czerpiąc z tego, co brzydkie

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> T. Tomasik, *Humanizm Pasierba*, w: *Ksiądz Janusz Stanisław Pasierb. Kapłan – poeta – humanista*, praca zbiorowa, Bernardinum, Pelplin 2004, ss. 70-71; J. Turowicz, *Do czego służy sztuka?*, w: M. J. Wilczek, T. Tomasik (red.), *Trwać oznacza ocalić dobro i piękno. Pamięci księdza Janusza St. Pasierba w 15. rocznicę śmierci*, Bernardinum, Pelplin 2008, s. 154.

<sup>11</sup> J. S. Pasierb, *Gałęzie i liście*, Wydawnictwo Diecezjalne, Pelplin 2002, s. 251.

<sup>12</sup> Idem, *Odpowiedzialność artysty wczoraj – dziś – jutro*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie” 4/1990, s. 18.

i odrażające zarówno w sensie fizycznym, jak i etycznym. Naturalne dla istoty ludzkiej pragnienie piękna zaspokaja w znacznym stopniu kicz. Kicz, niekonstytuujący tradycji i prawd wyznawanych przez osoby niemające „wyrobienia” artystycznego, posługujący się prostym, powszechnie używanym językiem, jest – w opinii historyka sztuki – „nieopanowanym, niekontrolowanym pragnieniem piękna”<sup>13</sup>. Zachwycający się nim odbiorca, nie rozumiejąc oryginalnej, „wysokiej” sztuki, szydzi z niej. Nie jest, i w żadnym sensie być nie może – w przeciwieństwie do tych, którzy posiadają wiedzę umożliwiającą im w miarę pełne, dojrzałe zrozumienie, odczytanie określonego dzieła artystycznego – współtwórcą tej ostatniej.

Co oznacza, w rozumieniu Pasierba, stwierdzenie, że odpowiednio „wyrobiony” adresat sztuki współczesnej jest zarazem, w pewnym sensie, jej współtwórcą? Wydaje się, że nie bez znaczenia jest to, że odbiorca odnajduje w danym dziele sztuki własne dylematy, pragnienia, lęki, obawy. Oglądając przedstawienie teatralne, słuchając muzyki lub czytając utwór literacki, zaczyna słyszeć własne wnętrze. Jest w stanie podjąć próbę oceny własnej kondycji duchowej. Łatwiej wydobywa z zapomnienia i poddaje analizie to, z czym dotychczas nie mógł się uporać. Sztuka staje się jego „wewnętrzny barometrem”, uczy skupienia, koncentracji, przekazuje wiedzę o ludzkiej egzystencji<sup>14</sup>. Coraz częściej i dobitniej wskazuje – w przekonaniu Pasierba – na to, że egzystencja jest ściśle związana z samotnością. Samotność dotyka w coraz większym stopniu zarówno ludzi młodych, bywających „w modnych lokalach, w drogich barach, w ogłuszających dyskotekach”, jak i rzekomo dojrzałych, w rzeczywistości dziecienniałych, oddających się „rozrywkom i chichotom, [będącym – P. K.] przykładami scurillitas senilis, starczej wesołkowatości”. Wraz z upływem czasu zmniejsza się liczba „staroświeckich kręgów ciepła i bliskości”, w których można jeszcze usłyszeć „piosenki, śpiewane chórem, inscenizowane gestami, na pewno sprzed epoki »silnego uderzenia«, dowcipy [...] pocziwe, jakby z [dziewiętnastego – P. K.] stulecia”<sup>15</sup>.

W sztuce głównym symbolem samotności, naznaczającej coraz wyraźniej życie współczesnych, stała się pustynia.

Pustynia jest [...] słowem-kluczem naszej epoki. Ile razy występuje ono w tytułach książek, dramatów, filmów – od *Pustyni miłości* Mauriaca po *Czerwoną pustynię* Antonioniego – ileż razy określa ono sytuację duchową ich bohaterów? Ile razy było wizją i przepowiednią? Camus w *Renegacie* z tomu *Wygnanie i królestwo* zapowiadał zwycięstwo „czarnych tyranów, ujarzmiających i władających bez litości w jednym mieście z soli i żelaza”, którzy „zwyciężą słowo miłość, przejdą przez pustynie [...] zastąpią światła Europy swymi czarnymi woalami [...], wszelka mło-

<sup>13</sup> Idem, *Glossa o kiczu*, „Znak”4/1984, s. 488.

<sup>14</sup> Idem, *Obrót rzeczy. Rok 1991*, Bernardinum, Pelplin 2002, s. 10; T. Tomasiak, *Na skrzyżowaniu dróg. O poezji Janusza St. Pasierba*, Bernardinum, Pelplin 2004, s. 80.

<sup>15</sup> J. S. Pasierb, *Obrót rzeczy...*, ss. 17, 39.

dość zgaśnie, pod okrutnym słońcem prawdziwej wiary nieme tłumy o spleśnionych nogach iść będą po pustyni świata...”. A motyw pustyni w malarstwie współczesnym, który zauważył Rene Huyghe, wskazując na jego genezę u surrealistów, na przykład u Tanguya i Salvadora Dali, a który rozwinięty został przez neohumanistów (Gruber) i realistów amerykańskich, jak na przykład Wyeth? A rzeźba? [...] Ten sam amor vacui rządzi współczesną urbanistyką – dość pomyśleć o mieście, które wpisane w step, zawiera w sobie pustynię, o Brasiliis<sup>16</sup>.

O dramatyzmie życia współczesnego człowieka, oprócz dręczącej go samotności, świadczy bezideowość, jałowość codziennych zajęć, postrzeganie innych jako obcych<sup>17</sup>. Sukcesywnie zwiększa się zakres przerażającej go próżni.

O największym ze współczesnych rzeźbiarzy Giacomettim pisał wybitny krytyk szwajcarski Jacques Monnier: „Próżnia wydaje się surowcem dla Giacomettiego, który dociska rzeźbę do ostatecznej granicy, doprowadza ją do zaprzeczenia samej siebie, do samounicestwienia. Cóż pozostaje z człowieka? Istota na pograniczu nicości. Ta rzeźba utworzona z pustki graniczy z absurdem. Czy nie rozpacz była tworzywem, z którego ją zrobiono?”<sup>18</sup>.

Zdaniem Pasierba, współczesna sztuka, z jednej strony, mówi człowiekowi naszych czasów – w imię prawdy – kim jest, demaskuje jego słabości, uwypukla ograniczenia, z drugiej zaś – jawi się jako swoiste ocalenie dla niego.

Sztuka ma moc równą Eucharystii i Słowu Bożemu.

Jest pokarmem na pustyni, który z woli Boga pomaga nam żyć, nie wpadać w rozpacz i „nie pragnąć śmierci”. Trzeba ją stawiać u wezgłowia tym, którzy śpią snem podobnym do śmierci, i trzeba ich budzić jak anioła Eliasza – pośrodku nocy, bo przecież „pozostała przed nimi długa droga”<sup>19</sup>.

Sztuka pomaga jednostce ludzkiej przezwyciężyć „ból istnienia” lub na tyle go osłabić, by nie paraliżował on jej umysłu i nie destabilizował przynajmniej egzystencji fizycznej. Zachęca ją do namysłu nad sensem życia, do etycznego

<sup>16</sup> Idem, *Czas otwarty*, ss. 56-57.

<sup>17</sup> Zdaniem Pasierba, „pustynia to pustka, odległość, obcość, samotność, brak życia”. Ale podkreśla też, że pobyt na pustyni może zaowocować rozwojem duchowym. Samotność sprzyja wewnętrznemu wyciszeniu, kontemplacji, umożliwia pełniejsze odczytanie Bożych zamiarów i znaków. „Słowo Pańskie rozbrzmiewa na pustyni. Pustynia jest miejscem interwencji Bożych. Bóg prowadzi swoich wybranych na pustynię i przez pustynię. Przez doświadczenie pustyni przechodzi sam Chrystus”. Ibidem, s. 57.

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 58. Pasierb, chcąc udowodnić, że pobyt na pustyni może być nie tylko przeżyciem, ale również powołaniem do twórczego działania, do wypełnienia powierzonej misji, przywołuje historię proroka Eliasza. „Jeden z [...] pobytów [Eliasza – P. K.] na pustyni związany był z pogrózkami bezbożnej Izebel, małżonki króla Achaba, która pragnęła go zabić. Wyczerpany usiadł pod krzakiem jałowca i zaczął się modlić o śmierć. Kiedy zasnął udręczony, obudził go dwukrotnie anioł, wskazując na podpłomyk i naczynie z wodą. Za drugim razem powiedział: »Wstań, jedz, bo przed tobą długa droga! Więc powstawszy, zjadł i wypił. Następnie mocą tego pożywienia szedł czterdzieści dni i czterdzieści nocy aż do Bożej góry Horeb«”. Ibidem, ss. 57-58.

samosdoskonalenia się, do walki ze złem, przybierającym postać kłamstwa, niewierności, zdrady.

Niewierność, zdrada jest grzechem, który Dante karze umieszczeniem w najniższym kręgu piekła. Ale chyba nigdy zagadnienie wierności nie posiadało tak dramatycznego sensu jak dziś. Wierność, cnota Conrada, Saint-Exupéry'ego, Camusa, cnota dla jednych religijna, dla drugich zupełnie laicka, uzyskała rangę, której wielkość można wytłumaczyć tylko stopniem osamotnienia i osaczenia człowieka XX wieku. Zawieść zaufanie, zdradzić człowieka nabrało cech zbrodniczych dlatego, że pozostawia się go zupełnie bezbronny wobec rozwydrzenia świata, że niszczy się w nim wiarę w Boga<sup>20</sup>.

Sztuka jest swoistą enklawą spokoju w hałaśliwym, „rozwydrzonym” realnym „tu i teraz”. Naznaczona nierzadko spontanicznością, żywiołowością<sup>21</sup>, jest w stanie skutecznie przeobrazić ludzkie serca, przygotować je do ponownego powrotu – po okresie zwątpienia, rezygnacji czy rozpacz – na scenę życia i zarazem zbliżyć do Boga. Sztuka pomaga człowiekowi zgłębiać prawdy religijne. Mówi mu o tym, że jego zmaganie się ze Stwórcą ma walor wieczności.

Tajemnicę tej walki ukazuje biblijny archetyp patriarchy Jakuba mocującego się z aniołem, jeden z najbardziej przejmujących mitów mówiących o wiecznej metafizycznej przygodzie człowieka. [...] Jest to jedna z kart Biblii, która wywołała lawinę komentarzy patrystycznych, zapłodniła sztukę – mam na myśli fresk Delacroix w kaplicy Świętych Aniołów w Saint-Sulpice, trwa w literaturze współczesnej: dość wymienić *Atlasowy trzewiczek* Claudela i *Falszerzy* Gide'a<sup>22</sup>.

Sztuka powinna, według Pasierba, nieść ciężar spraw ostatecznych, wynikać z charakterystycznego dla jednostki ludzkiej dążenia do Boga<sup>23</sup>. Do jej za-

<sup>20</sup> Ibidem, s. 122.

<sup>21</sup> W uprawianiu sztuki trzeba, zdaniem Pasierba, być raczej refleksyjnym i zarazem unikającym spontaniczności poety niż chłodnym intelektualistą. Ten ostatni będzie „eliminował ze sztuki elementy poetyckie, niekonieczne, popularne, naiwne” i tworzył w ten sposób – w mniejszym lub większym stopniu – wrażenie własnej wyższości w stosunku do odbiorcy. Nie przyczyni się, w przeciwieństwie do twórcy wyznającego poetycki pogląd na świat, do duchowej przemiany osoby analizującej jego dzieła, nie stanie się jej bliski, nie będzie „bratem wśród braci, człowiekiem wśród ludzi”. J. S. Pasierb, *Miasto na górze*, Bernardinum, Pelplin 2000, s. 239; idem, *Obrót rzeczy...*, s. 12. Szerzej na temat istoty poetyckiego poglądu na świat, wyznawanego również przez Pasierba zob. S. Stanowski, *Poezja według Janusza Pasierba*, „Ateneum Kapłańskie” t. 148, 1/2007, ss. 120-132.

<sup>22</sup> J. S. Pasierb, *Czas otwarty*, s. 39.

<sup>23</sup> Pasierb uważał, że każdy człowiek jest nie tylko istotą cielesną, lecz również duchową, że *homo sapiens* to zarazem *homo religiosus*. W związku z tym nawet ateista, przechowujący przecież w swojej psychice choćby przekształcone ślady celowo zdegradowanych doświadczeń religijnych, może wejść w obszar oddziaływania Absolutu i w konsekwencji doznać przeistoczenia dramatyzmu swego istnienia, związanego z nim bólu, cierpienia, zachwiania równowagi w pozytywne doświadczenie, umożliwiające pełne duchowe odrodzenie. Wydaje się, że myśliciel podzielał przekonanie Fiodora Dostojewskiego, iż „ateista znajduje się na przedostatnim stopniu do osiągnięcia wiary doskonałej”. F. Dostojewski, *Dzieła wybrane*, t. 3, tłum. T. Zagórski i Z. Podgórzec, Warszawa 1984, s. 678.

dań należy nie tylko wyprowadzanie człowieka z etycznej degeneracji, obojętności na prawdę i dobro, lecz również jego uświęcanie. Sztuka posiada, oprócz wymiaru etycznego, wymiar sakralny. Jawi się jako swoiste słowo samego Boga, słowo będące przejawem procesu realizacji boskich idei w ziemskiej rzeczywistości. Sztuka, będąc przestrzenią sacrum, zbawia człowieka, ukazuje mu istotę jego przeznaczenia, wprowadza w tajemnicę życia po śmierci. Jest „czynnikiem soterycznym i eschatycznym”, ujawnia wyrazisty rys profetycki.

Jestem głęboko przeświadczony o profetyckim charakterze sztuki. W wielu epokach, tak było także do niedawna w naszych czasach, właśnie artyści, a nie teologowie mieli dar widzenia świata i czasu<sup>24</sup>.

Dar przepowiadania powinien – w przypadku twórców – łączyć się z umiejętnością dawania świadectwa o prawdzie ludzkiej egzystencji i o wkraczającym w nią nierzadko Bogu.

Od św. Pawła począwszy, pisarze i poeci powoływani są na świadków Objawienia, cytaty z nich występują już w Nowym Testamencie nie w charakterze ornamentów, ale jako świadectwo o Prawdzie, która jest jedna i która wypowiada się nie tylko w księgach uważanych *ex professo* za święte. O. Chenu pisał niedawno o literaturze jako o *locus theologicus*<sup>25</sup>.

Niesione przez artystów Boże posłanie ma dokonać duchowej przemiany, totalnego przeobrażenia człowieka. Autentyczne poznanie prawdy nie może pozostać na poziomie dyskursu<sup>26</sup>.

Podstawowym wymiarem, w którym Pasierb buduje swoją koncepcję sztuki, jest przestrzeń etyczna, ściśle związana z relacją: człowiek – Bóg. „Wypracowaniu” intymnej więzi łączącej etykę i sztukę, usytuowaniu sztuki w horyzoncie dobra i prawdy mają sprzyjać wartości stricte estetyczne, z pięknem na czele. Autor *Czasu otwartego* wskazywał na to, że twórca otrzymuje od Boga dar tworzenia pięknych dzieł sztuki, a każdy z nas, niezależnie od tego, czy działa na niwie artystycznej, czy też nie – zdolność dostrzegania piękna w realnej rzeczywistości. W świecie piękna Stwórca spotyka się z człowiekiem. Spotkanie to jest zawsze Boskim darem. Jednostka ludzka, nie chcąc tracić nadprzyrodzonej umiejętności dostrzegania piękna, powinna dążyć do tego, by być pięknemu podobna. Pragnąc piękna, powinna je już w swoim wnętrzu w jakimś stopniu posiadać. Potrzebna jest jej wewnętrzna czystość, będąca następstwem respektowania w życiu codziennym zasad etyki chrześcijańskiej oraz zachowania ścisłej więzi z Bogiem – dawcą daru piękna. W koncepcji Pa-

<sup>24</sup> J. S. Pasierb, *Czas otwarty*, s. 15.

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> Idem, *Obrót rzeczy...*, ss. 74-75. Zob. także refleksje Pasierba na temat związku prawdy z wolnością w kontekście zmian w Polsce po 1989 r.: P. Koprowski, *Wolność, ale jaka? Janusz Stanisław Pasierb o polskiej rzeczywistości po 1989 roku*, „Forum Teologiczne” 2008, R. 9, ss. 145-157.

sierba „doświadczenie piękna, zwłaszcza piękna w sztuce, jest przyzywaniem [...] sakralnego porządku”<sup>27</sup>. Relacje między prawdą, dobrem z jednej strony, a pięknem z drugiej mogą, zdaniem historyka sztuki, zostać scementowane, ściśle zespolone ze sobą jedynie na gruncie religijnym.

Sztuka, łącząca w sobie etykę i estetykę, uwzględniająca obecność transcendencji w swoich strukturach, zbliża się do doskonałości, promieniuje blaskiem. Zaczyna umierać, tracić powagę i wyrazistość, kiedy rezygnuje chociażby z jednej ze swych trzech zasadniczych funkcji: etycznej, estetycznej, religijnej. Destrukcyjny wpływ wywiera nań i na jej odbiorców tzw. estetyczna idolatria, sprowadzająca się do „takiego rozumienia artystycznej działalności, która nie wykracza poza samą siebie i wskazuje na jakości estetyczne, które jako najważniejsze prowadzą (w zastępstwie religii) ku wyzwoleniu. Ów oczekiwany raj ma charakter romantycznego uniesienia estetycznego, jakiejś utopii twórczej, gdzie Bóg chrześcijan już nie pojawia się, zrównany z doświadczeniem natury albo ze sferą osobistej religijności, słabo reagującej na dogmatyczny wymiar wiary”<sup>28</sup>. Wyeksponowane zostały – w zbyt dużym stopniu – indywidualne upodobania twórcy, odmawiającego wzięcia na siebie odpowiedzialności za funkcję religijną swego dzieła. Prowadzi to w efekcie do „zagubienia pojmowania piękna jako własności transcendentalnej i toruje drogi nurtom propagującym anty-sztukę, przynoszącą błahość i co najwyżej dowcip”<sup>29</sup>. Zdaniem Pasierba, sztuka musi mieć większe ambicje niż dostarczanie wrażeń estetycznych. Wychodząc z poziomu artystycznego, powinna aspirować do kształtowania przestrzeni etycznej człowieka, otwierać go na metafizycznie pojęte dobro, zaszczeniać w nim prawdomówność, wierność, życzliwość. Istotne jest również to, by dzieło sztuki nie oddziaływało na człowieka w horyzoncie zła – nie raniło, nie podważało wiary, nadziei, nie destabilizowało życia codziennego, nie paraliżowało umysłu.

Bycie twórcą to – w przekonaniu historyka sztuki – ogromna odpowiedzialność za odbiorców swoich dzieł oraz ogromny ciężar bycia dobrym, prawnym i szlachetnym człowiekiem. Nie można w pełni sprostać temu zadaniu, właściwie wypełnić tej trudnej misji, jeśli nie zaakceptuje się faktu Boskiej ingerencji w życie artysty, istnienia – w odniesieniu do działalności artystycznej – Bożego natchnienia i przeznaczenia. Każdy człowiek, również artysta, został przez Stwórcę do czegoś powołany i musi owo powołanie, niezależnie od przeszkód, które trzeba będzie pokonać, w swoim życiu realizować.

<sup>27</sup> H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993, s. 43.

<sup>28</sup> J. Sochoń, *Kapłan-poeta. Czy interpretacja poezji ks. Janusza St. Pasierba domaga się wiedzy o jego kapłaństwie?*, w: *Ksiądz Janusz Stanisław Pasierb. Kapłan...*, s. 44.

<sup>29</sup> Ibidem.

Charyzmat jest szczególnym darem Boga, ale w pewnej mierze każde życie chrześcijańskie i ludzkie musi być zaangażowane w *redimere tempus operando* – w wykorzystanie czasu dla czynienia dobrze dla pracy, dla twórczości. [...] Powołaniem człowieka jest troszczyć się, by przez jego pracę, twórczość, ofiarę lub choćby przez godne wytrzymywanie swojego losu świat coraz bardziej przesycony był pierwiastkami Ducha. [...] Zbawiam świat i siebie, gdy jestem inżynierem, poetą, robotnikiem, pielęgniarką, lekarzem, szoferem, profesorem, proboszczem, studentem, gospodynią, tancerką, aktorem, urzędnikiem<sup>30</sup>.

Sytuacja wyjściowa reprezentantów wszystkich dziedzin działalności zawodowej jest taka sama. Poeta nie znajduje się w sytuacji bardziej uprzywilejowanej od kapłana czy urzędnika. Każdy z nich otrzymał od Boga określony talent, moc i energię, został przezeń „zraniony”<sup>31</sup>. Odtąd Stwórca będzie ich dyskretnie obserwować i oceniać, uwzględniając rezultaty pracy, stopień i zakres realizacji danych im i zarazem zadanych powołań.

Twórczość artystyczna to – w opinii Pasierba – jedno z wielu powołań, których realizacja służy zbawieniu człowieka i świata. Nie można zajmować się nią okazjonalnie, kiedy np. jest popularna w określonym kręgu odbiorców. Należy oddać jej swój umysł i serce nawet w sytuacjach trudnych, bolesnych. Mimo że artysta chciałby wówczas przez dłuższy czas pozostać sam, nie powinien na to sobie pozwolić. Musi być obecny, widoczny, a nie anonimowy, ukryty. Musi dać świadectwo. Wzorem godnym naśladowania jest w tym kontekście „biedna i tylekroć oszukana Edith Piaff, której ochrypli głos, której krzyk wołający o miłość, więcej mówił dzisiejszemu światu o potrzebie Boga, niż akademickie rozważania wielu kaznodziejów”<sup>32</sup>.

Człowiek współczesny, „przekonany, że może sam, bez pośredników załatwić swoje sprawy z Bogiem [...] że niepotrzebni [są – P. K.] specjaliści od Pana Boga”<sup>33</sup>, chętniej słucha głosu artystów niż duchownych. W związku z tym w większym stopniu niż dawniej artyści są odpowiedzialni za formację duchową ludzkości. Biegłość w posługiwaniu się środkami wyrazu artystycznego jest niewystarczająca, by wystawić twórcy pozytywną ocenę, by uznać jego dzieła za wartościowe. Bardziej istotna wydaje się umiejętność uaktualniania przez artystę wartości etycznych, pokazania odbiorcy, że oparty na nich porządek egzystencji jest atrakcyjny, gdyż daje zadowolenie, radość i szczęście.

Artysta to współczesny prorok. W czasach, gdy utrata wiary w Boga, który nadawał światu określony porządek i sens, na którym opierało się życie ludzkie, znalazła swój dobitny wyraz w tezie o śmierci transcendentnego Stwórcy i Sędziego, twórca „staje się głosem zbiorowego sumienia, barometrem

<sup>30</sup> J. S. Pasierb, *Czas otwarty*, s. 28.

<sup>31</sup> Zob. interesujące rozważania o motywie rany w twórczości poetyckiej Pasierba: W. Kudyba, *Rana, która przyzywa Boga. O twórczości poetyckiej Janusza St. Pasierba*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2006.

<sup>32</sup> J. S. Pasierb, *Czas otwarty*, s. 217.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 143.

wskazującym na moralną kondycję człowieczeństwa [...] ukazuje człowiekowi sens jego istnienia, darzy doczesną lub częściej eschatyczną nadzieją – bo to jest również niezbędny rys prorockiej misji<sup>34</sup>. Osoba działająca na niwie artystycznej potrafi właściwie odczytać Boże znaki wpisane w ludzkie przeżycia, doświadczenia, sny. „Jest – stwierdza Pasierb w wierszu *Poeta* – jak Józef w egipskiej niewoli, co obudzony przed zdrętwiałym światem tłumaczy współwięźniom sny, złe sny, które mogą oznaczać nadzieję<sup>35</sup>. Artysta, „tłumacząc sny”, zawsze musi mówić prawdę, nawet wtedy, gdy jest ona niezwykle bolesna, a jej wyartykułowanie w formie określonych sądów, opinii nie będzie dobrze widziane, nie przysporzy mu sławy ani popularności. Chcąc uwiarygodnić siebie jako proroka współczesności i swój oręż – sztukę, powinien być gotowy ponieść każdą, nawet największą, ofiarę, poświęcić najlepszą część własnego życia<sup>36</sup>.

Tworzenie wymaga męstwa, silnej woli i determinacji. Artysta, posiadając – niezależnie od własnych przekonań religijnych – dar odczytywania Bożych znaków, będąc swoistym pośrednikiem między wyższym światem – światem ducha a ludźmi, „nowym zbawicielem [...], przynoszącym nowe postannictwo pojednania<sup>37</sup> między Stwórcą a stworzeniem, jest niekiedy postrzegany jako osoba pozbawiona umiejętności racjonalnego myślenia, zamknięta w rzekomo wykreowanym przez siebie świecie, nieżyciowa, niepraktyczna. Nie powinien on, zdaniem Pasierba, nad tym ubolewać, z tego powodu się smuć. Ci, którzy odrzucają naznaczone Boskim tchnieniem proroctwa i nie akceptują postawy oraz działań twórcy zmierzającego do ich rozpowszechnienia, nie mają jeszcze świadomości, że „ze wszystkich dzieł ludzkich pozostaje nie to, co użyteczne, ale co wzrusza<sup>38</sup>, świadomości ułatwiającej im „oswojenie się” z istnieniem, nadającej sens „ranom”, które noszą w sobie. Pasierb podzielał pogląd francuskiego architekta Le Corbusiera, iż „piękno, etyka, harmonia, poezja – to wszystko, o co właściwie idzie<sup>39</sup>”.

Z drugiej jednak strony, autor *Miasta na górze* nie zwalniał artysty z obowiązku dbania o rzetelność merytoryczną i precyzję swojej wypowiedzi. Uważał, że odbiorca, nie zawsze rozumiejący wymowę, sens danego dzieła sztuki, niezdający sobie często sprawy z tego, że powstało ono z inspiracji same-

<sup>34</sup> T. Tomasik, *Na skrzyżowaniu dróg...*, s. 238.

<sup>35</sup> J. S. Pasierb, *Zdejmowanie pieczęci*, Bernardinum, Pelplin 2006, s. 69; por. B. Kuczera-Chachulska, *Poetyckie odślanianie świata w wierszu Stare kobiety w kościele*, w: B. Kuczera-Chachulska, M. Łukaszyk, M. Prussak (red.), *Janusz St. Pasierb – poeta*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2003, ss. 171-172.

<sup>36</sup> B. Chrzęstowska, „*Wierzę wierszem*”. *O poezji kapłańskiej*, w: M. Jasińska-Wojtkowska, J. Świątek (red.), *Religijne aspekty literatury polskiej XX wieku*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997, s. 260.

<sup>37</sup> H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna...*, s. 8.

<sup>38</sup> J. S. Pasierb, *Miasto na górze*, s. 84.

<sup>39</sup> Ibidem.

go Boga, powinien otrzymywać informacje prawdziwe z naukowego punktu widzenia, podane w przystępnej formie. „Sztuka nowoczesna, jej największe dzieła chcą coś powiedzieć, z tym że nie mając czasu i siły do podjęcia szerokiego opowiadania, są najczęściej skrótem, krzykiem, alarmem, sygnałem, jękiem czy bolesnym bełkotem”<sup>40</sup>. Pasierb twierdził, że szokujący artysta, posługujący się oryginalnym sztafażem artystycznym, zaskakującymi formami wypowiedzi, może co prawda szybko i skutecznie dotrzeć do wielu ludzi, lecz nie może być to argument przemawiający za akceptacją sztuki, będącej „bełkotem”. Bełkot i towarzyszący mu skrót, krzyk, alarm czy sygnał to zazwyczaj subiektywna reakcja twórcy na otaczający go świat materialny, cielesność, zmysłowość. Otrzymujemy w tym przypadku bez wątpienia cenną wiedzę o indywidualnym „ja”, o jego dylematach i wątpliwościach, lecz tracimy z oczu ponadczasowe ludzkie problemy, wyrastające z naszej egzystencji duchowej, nieobce żadnemu z nas. Problemy te powinny – w przekonaniu myśliciela – być głównym przedmiotem zainteresowania każdego artysty, bez względu na pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania, wykształcenie, przekonania religijne i światopoglądowe.

Potrzebę istnienia sztuki analizującej ludzkie wnętrze, umożliwiającej człowiekowi kontakt z Absolutem, Pasierb widział w drugiej połowie XX wieku bardziej niż kiedykolwiek. Sztuka taka jest wprost niezbędna. Może bowiem w sensie etycznym „zbudować” jednostkę ludzką, ukierunkować ją na realizację szlachetnych celów, wlać w jej serce nadzieję i optymizm, dać w pewnym sensie nowe życie. Nowe życie krystalizuje się dzięki tworzącemu artyście („Gdy gram, maluję, rzeźbię, piszę, spod moich drętwiejących palców wytryska życie”<sup>41</sup>), a następnie „rozlewa” na odbiorców jego dzieł. Nie ma ono nic wspólnego z egzystencją wylansowaną i promowaną przez kulturę masową<sup>42</sup>. Współczesna sztuka nie powinna gloryfikować tej ostatniej. Musi być od niej o wiele bardziej dociekliwa i krytyczna. Nie może – czytamy w utworze Pasierba *Poezja dzisiaj* – „dowierzać, musi słowa sądzić, zadawać im rany, zdzierać odzienie, przybijać do krzyża, słuchać co krzyczą, kiedy umierają, sprawdzać pieczęcie po trzech dniach na grobie”<sup>43</sup>. Za pośrednictwem dzieł sztuki możemy ciągle na nowo odkrywać głębokie sensy religii chrześcijańskiej, uczest-

<sup>40</sup> Ibidem, s. 281.

<sup>41</sup> Idem, *Liturgia serca*, wybór, wstęp i oprac. J. Sochoń, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2002, s. 68.

<sup>42</sup> Zdaniem Pasierba, „kultura współczesna wylansowała obraz człowieka, który panuje w reklamie, występuje na okładkach kolorowych czasopism. Jest to człowiek, który ma 20 lat, jest zdrowy, opalony, ma pieniądze i wakacje. Nic nie wiadomo, czy on pracuje, czy się uczy, co zdobył własnym wysiłkiem. Komu bywa dane takie życie?”. Idem, *Pionowy wymiar kultury*, Znak, Kraków 1983, s. 14.

<sup>43</sup> Idem, *Things Ultimate and other poems. Rzeczy ostatnie i inne wiersze*, tłum. Ch. Lambert, Bernardinum, Pelplin 2001, s. 31.

niczyć w dramatycznych wydarzeniach przedstawionych w Biblii oraz w życiu postaci biblijnych<sup>44</sup>.

Pasierb podkreślał, że urzeczywistniać prawdy religijne, przybliżyć je współczesnemu człowiekowi mogą – oprócz artystów głęboko wierzących – również twórcy wątpiący lub będący ateistami. Piękne, promieniujące Boską energią dzieło artystyczne może powstać z ręki każdego twórcy, bez względu na jego stosunek do sacrum, wyznawane wartości i przekonania. Myśliciel uważał, że dzieje się tak za sprawą samego Stwórcy, obdarzającego artystę swoimi łaskami. Dla Boga najważniejsze jest – w przekonaniu Pasierba – to, by osoba działająca na niwie artystycznej cechowała się wewnętrzną czystością. Kryterium to spełniają, oprócz artystów znajdujących się blisko Absolutu i Kościoła katolickiego, „także ci, co urzeczeni Kościołem krążą wokół niego, nie mogąc się zdecydować na krok decydujący: Simone Weil, Bergson, Koniński, Werfel... Pewnie o takich ludziach między innymi myślał Pascal, gdy pisał: »Nie szukałbyś mnie, gdybyś mnie już nie posiadał«. Wielu z nich przewyższa swoim poziomem duchowym nas [tj. duchownych – P. K.], którzy jesteście wewnątrz. To też powinno uczyć pokory”<sup>45</sup>.

Pasierb, nienarzucający nikomu własnej wizji świata i człowieka, nie starał się „ukościelnic” poglądów twórców nieobojętnych religijnie, ale pozostających poza Kościołem, nadać im waloru dogmatycznej poprawności czy „ortodoksyjności”. Twierdził, że ich spuścizna artystyczna, będąca wyrazem „sprzeciwu wobec wszelkiego wydziedziczenia i pomniejszenia człowieka”<sup>46</sup>, powinna być przedmiotem wnikliwych analiz i dociekań nawet wówczas, kiedy jawi się jako pozornie sprzeczna z wielowiekową tradycją Kościoła katolickiego.

„Czym mogła urzec słuchaczy *Wielkanoc* Cendrarsa? – zapytuje doskonały jego tłumacz, Adam Ważyk. – Auditorium złożone z ludzi usposobionych laicko przyjmuje uczucia religijne w poezji, jeśli równocześnie spełniają one jakąś bliską mu funkcję świecką. U Cendrarsa dominuje motyw solidarności ze światem maluczkich, ubogich, sponiewieranych”. W kościele spokojni, odświętni, syci ludzie słuchali muzyki. Jeśli nawet byli tam „zgromadzeni w imię Jezusa”, poeta nie odczuł Jego obecności. Cierpiący i Zmartwychwstający Chrystus, z którego męką utożsamiała się w jego poetyckiej wizji własne życie, był dla niego Kimś Spotkanym na Ulicy. [...] Chrystus nie był dla Cendrarsa Kimś z Kościoła czy z Muzeum, ale Kimś z Życia<sup>47</sup>.

<sup>44</sup> W myśli Pasierba postacie biblijne niejednokrotnie są symbolami określonych społeczności, np. sporo cech biblijnego Dawida ma współczesna młodzież: „jest noc i tysiące Dawidów, zmęczonych pierwszym wakacyjnym dniem, wędrówką, słońcem i wodą, tańcem i miłością, śpią w górach i nad brzegami mórz”. Idem, *Czas otwarty*, s. 179.

<sup>45</sup> Ibidem, s. 166.

<sup>46</sup> Ibidem, s. 107.

<sup>47</sup> Ibidem. Por. interesujące uwagi Pasierba o Bogu obecnym wśród ludzi: Idem, *Gałęzie i liście*, ss. 219-220.

Pasierb staje po stronie artysty, który w imię troski o „maluczkich, ubogich, sponiewieranych” kontestuje formalizm religijny. Podkreśla, że postawa ta ma podłoże ewangeliczne, a patronuje jej sam Chrystus, będący kontestatorem złych norm, praw i zasad realnego świata, krytykujący styl życia i mentalność „spokojnych, sytych, odświętnych” współbraci.

Jej świeckość jest [...] na pewno z Ewangelii. [...] W Ewangelii i Dziejach Apostolskich Chrystus zmartwychwstały jest właśnie kimś na drodze, bezdomnym wędrowcem, przechodniem. [...] Motyw religijny staje się [dla artysty – P. K.] tylko pretekstem do wyrażenia społecznego sprzeciwu i buntu!<sup>48</sup>.

Warto dodać, że Pasierb, pełen najwyższego uznania i podziwu dla twórców, niewahający się stawać w ich obronie, nie był w stosunku do nich bezkrytyczny. Historyk sztuki zwracał uwagę na nieściśności, błędne sformułowania pojawiające się w ich dziełach, wypominał im to, że przywiązują zbyt dużą wagę do niektórych mitotwórczych legend<sup>49</sup>.

U podstaw koncepcji sztuki Janusza Stanisława Pasierba leży specyficzne spojrzenie na człowieka. Istotę człowieczeństwa myśliciel dostrzegał w sferze duchowej, zakotwiczonej w Bogu. Fakt ów determinuje – w jego przekonaniu – sens tworzenia i status artysty. Miarą wielkości sztuki nie jest zaangażowanie społeczno-polityczne ani czysty artyzm. Dzięki artystycznemu wyrafinowaniu czy też świadomości społecznej nie sposób bowiem w pełni otworzyć się na metafizycznie pojęte dobro, zbliżyć w dostatecznej mierze do prawdy o człowieku i Bogu. Nie można dostąpić zbawienia. Tylko sztuka przekraczająca samą siebie, wychodząca z poziomu artystycznego (lecz zeń nierezygnująca) na drogę etyki chrześcijańskiej, jest w stanie realizować wspomniane cele. Tylko ona wywiera znaczący wpływ na kształt naszego wnętrza, przeobraża je i oczyszcza. Obcowanie z dziełami sztuki ułatwia zrozumienie Stwórcy, przygotowuje do spotkania z Nim. Artyści, prorocy naszych czasów, odgrywają dużą rolę w dziele etycznej przemiany ludzkości. Nieustannie powołując do istnienia coś niepowtarzalnego, oryginalnego, odczytując i interpretując Boże znaki, uaktualniając motywy biblijne, uwrażliwiają na sprawy duchowe. W swoich dziełach ukazują często istotę chrześcijaństwa w teraźniejszym wymiarze, a właściwe spełnienie ludzkiego życia widzą w niezłomnym dążeniu do czystości serca i do Boga. Mają świadomość, że przymiot etycznej harmonii i ładu może przynieść człowiekowi ocalenie przed ciosami zwątpienia, rozpaczy. Obdarzeni przez Boga darem rozumienia, powinni ciągle podejmować nowe wyzwania, coraz głębiej uczestniczyć w losach innych osób, „budować”

<sup>48</sup> Idem, *Czas otwarty*, s. 107.

<sup>49</sup> Np. Janowi Lechoniowi Pasierb wypominał nieprawdziwą informację o tym, że jasnogórska podobizna Matki Boskiej „była [...] mieczami pogańskimi ranna”, a ks. Janowi Twardowskiemu błędne stwierdzenie, iż obraz Matki Boskiej Jasnogórskiej „malowany jest na cyprysowym drewnie”. Ibidem, ss. 117-118.

ich wiarę i nadzieję, nie zapominając zarazem o obowiązku samodoskonalenia się, o indywidualnym rozwoju. Nie mogą „zakopać otrzymanego od Pana talentu, stanąć w miejscu, nie rozwijać się, zatrzymać przez lenistwo, tchórzostwo, oportunizm, konformizm, [prześcić – P. K.] myśleć o dobrym ułożeniu przyszłości”<sup>50</sup> drugiego człowieka i własnej.

## Literatura

- Borzyszkowski J., *Ks. Janusz Pasierb wobec Pomorza – małej ojczyzny Kaszubów*, w: B. Wiśniewski (red.), *Pomorskie drogi ks. Janusza Pasierba*, Bernardinum, Pelplin 1994.
- Borzyszkowski J., *Wierny „małej ojczyźnie”*, w: M. Wilczek (red.), *Wstępujący na wzgórze. Wspomnienia o ks. Januszu St. Pasierbie*, Bernardinum, Pelplin 1996.
- Chrząstowska B., *„Wierzę wierszem”. O poezji kapłańskiej*, w: M. Jasińska-Wojtkowska, J. Święch (red.), *Religijne aspekty literatury polskiej XX wieku*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997.
- Dostojewski F., *Dzieła wybrane*, t. 3, tłum. T. Zagórski i Z. Podgórzec, Warszawa 1984.
- Filipkowski J., *Między rozpaczą a nadzieją*, w: Z. Kunicki (red.), *Oblicza nihilizmu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
- Gadamer H.-G., *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, tłum. K. Krzemińska, Warszawa 1993.
- Gołaszewska M., *Estetyka i antyestetyka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.
- Koprowski P., *Europa jako wspólnota duchowa. Spostrzeżenia i refleksje Janusza Stanisława Pasierba*, w: H. Stys (red.), *Koncepcje integracji w Europie w XX i XXI wieku. Myśl polityczna*, Interdyscyplinarne Koło Naukowe Doktorantów UMK, Instytut Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego, Toruń 2008.
- Koprowski P., *Wolność, ale jaka? Janusz Stanisław Pasierb o polskiej rzeczywistości po 1989 roku*, „Forum Teologiczne” 2008, R. 9.
- Kuczera-Chachulska B., *Poetyckie odświeżanie świata w wierszu Stare kobiety w kościele*, w: B. Kuczera-Chachulska, M. Łukaszuk, M. Prussak (red.), *Janusz St. Pasierb – poeta*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2003.
- Kudyba W., *Rana, która przyzywa Boga. O twórczości poetyckiej Janusza St. Pasierba*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2006.
- Pasierb J. S., *Sytuacja człowieka we współczesnej kulturze*, „Niedziela” 1/1981.
- Pasierb J. S., *Pionowy wymiar kultury*, Znak, Kraków 1983.
- Pasierb J. S., *Glossa o kiczu*, „Znak” 4/1984.
- Pasierb J. S., *Pomówmy o poezji*, w: S. Misieniec (red.), *Dialog Kościoła z kulturą*, t. 2, Wydawnictwo Św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 1988.
- Pasierb J. S., *Odpowiedzialność artysty wczoraj – dziś – jutro*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie” 4/1990.
- Pasierb J. S., *Czas otwarty*, Wydawnictwo Diecezjalne, Pelplin 1992.

<sup>50</sup> Idem, *Gałęzie i liście*, s. 28.

- Pasierb J. S., *Miasto na górze*, Bernardinum, Pelplin 2000.
- Pasierb J. S., *Things Ultimate and other poems. Rzeczy ostatnie i inne wiersze*, tłum. Ch. Lambert, Bernardinum, Pelplin 2001.
- Pasierb J. S., *Gałęzie i liście*, Wydawnictwo Diecezjalne, Pelplin 2002.
- Pasierb J. S., *Liturgia serca*, wybór, wstęp i oprac. J. Sochoń, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2002.
- Pasierb J. S., *Obrót rzeczy. Rok 1991*, Bernardinum, Pelplin 2002.
- Pasierb J. S., *Zdejmowanie pieczęci*, Bernardinum, Pelplin 2006.
- Poetyckie spotkania z księdzem Januszem St. Pasierbem. Pomorski Konkurs Poetycki im. ks. Janusza St. Pasierba*, wybór i oprac. B. Wiśniewski, Bernardinum, Pelplin 2005.
- Salwa M., *Znak naturalny i obraz malarski*, w: Z. Drozdowicz (red.), *Filozofia XVII wieku i jej kontynuacje*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2009.
- Sochoń J., *Kapłan-poeta. Czy interpretacja poezji ks. Janusza St. Pasierba domaga się wiedzy o jego kapłaństwie?*, w: *Ksiądz Janusz Stanisław Pasierb. Kapłan – poeta – humanista*, praca zbiorowa, Bernardinum, Pelplin 2004.
- Stanowski S., *Poezja według Janusza Pasierba*, „Ateneum Kapłańskie” t. 148, 1/2007.
- Tomasik T., *Humanizm Pasierba*, w: *Ksiądz Janusz Stanisław Pasierb. Kapłan – poeta – humanista*, praca zbiorowa, Bernardinum, Pelplin 2004.
- Tomasik T., *Na skrzyżowaniu dróg. O poezji Janusza St. Pasierba*, Bernardinum, Pelplin 2004.
- Turowicz J., *Do czego służy sztuka?*, w: M. J. Wilczek, T. Tomasik (red.), *Trwać oznacza ocalić dobro i piękno. Pamięci księdza Janusza St. Pasierba w 15. rocznicę śmierci*, Bernardinum, Pelplin 2008.

## ELŻBIETA M. KUR

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach  
Instytut Filologii Polskiej i Lingwistyki Stosowanej

### **Olimpiada Artystyczna – sekcja plastyczna i jej rola w kształtowaniu wrażliwości humanistycznej (sztuka, filozofia, język)**

W gronie laureatów pierwszej edycji Olimpiady Artystycznej w sekcji plastyki znalazł się Antoni Zięba. Późniejszy uczeń i współpracownik Jana Białostockiego oraz Marii Poprzęckiej, autor znaczących publikacji z zakresu sztuki północnoeuropejskiej, podobnie jak jego naukowi mistrzowie profesor Uniwersytetu Warszawskiego, obecnie jest jednym z członków Komitetu Głównego Olimpiady Artystycznej. Historia nie tyle zatoczyła koło, co w perspektywie jednostkowych losów syntetycznie ukazała walor indywidualnej pracy ucznia lub z uczniem, znacznie wykraczającej ponad przeciętne standardy wiedzy na danym etapie edukacji, co jest zresztą istotą i ideą każdej olimpiady przedmiotowej.

Olimpiada Artystyczna z inspiracji Ministerstwa Oświaty i Wychowania weszła w pejzaż dydaktyczny w 1976 r. Obecnie jest organizowana przez Stowarzyszenie Przyjaciół Olimpiady Artystycznej oraz Komitet Główny Olimpiady Artystycznej z siedzibą w Muzeum Narodowym w Warszawie. Kierownikiem Biura Organizacyjnego od jej pierwszej edycji jest mgr Cecylia Żółtowska, sekretarzem naukowym do spraw plastyki – dr Grażyna Bastek, prezydium przewodniczy mgr Andrzej Maciejewski. Mimo naturalnego każdej i specyficznego elitaryzmu<sup>1</sup> tej olimpiady na przestrzeni 30 lat wzięty w niej udział 33 422 osoby, laureatami zostało 424 uczniów<sup>2</sup>, a w ostatnich latach w sekcji plastycznej

---

<sup>1</sup> Historia sztuki jako przedmiot jest wykładana wyłącznie w liceach plastycznych oraz niektórych szkołach prywatnych, więc dla wielu osób przygotowanie się do niej ma charakter wyłącznie rozwijania własnych pasji. Co ciekawe, liczebną przewagę uczestników i laureatów stanowią uczniowie liceów ogólnokształcących. Ich opiekunami są zazwyczaj poloniści oraz nauczyciele wiedzy o kulturze.

<sup>2</sup> Dane za lata 1976-2006 (trzydzieści edycji) przekazane przez Komitet Główny Olimpiady Artystycznej z siedzibą w Muzeum Narodowym w Warszawie. Bardzo dziękuję dr Grażynie Ba-

daje się zauważyć dość wyraźną tendencję wzrostową. Tym bardziej warto przyrzeć się tym działaniom pod kątem walorów dydaktycznych w zakresie danej dyscypliny – z racji szerokiej kontekstowości oraz interdyscyplinarności historii sztuki, a także wymagań organizatorów – prowadzących do kształtowania nie tylko wąskich kompetencji, lecz ogólnej kultury humanistycznej.

Przebiegająca w trzech etapach Olimpiada pod wieloma względami może stanowić cenny przykład dydaktycznej staranności. Różnorodnie skonstruowane zadania pozwalają na przedstawienie zainteresowań i wiedzy w różnych formach (wypracowanie, test, prezentacja, odpowiedź na pytanie przebiegająca w formie rozmowy), dając okazję nie tylko do reprodukcji wiedzy, ale i kształtowania umiejętności komunikacyjnych w cennej i zanikającej formule wypowiedzi na tematy naukowe, abstrakcyjne, artystyczne, wykraczające poza potoczne doświadczenie codzienności oraz kolokwialną polszczyznę. Organizatorzy w kryteriach oceny prac pisemnych i odpowiedzi ustnych, stawiając wymogi: „logicznej konstrukcji wypowiedzi”, „poprawnego stylu literackiego”, „umiejętności udowodnienia przyjętej tezy”, „umiejętności oddzielenia informacji istotnych od szczegółowych”, „logiki wyvodu”, stają się sojusznikami polonisty oraz myślenia filozoficznego bazującego na klasycznych regułach logiki. „Analiza dzieła sztuki musi być bardzo dobrze napisana literacko. Forma wypowiedzi nie może być chaotyczna” – stwierdza Grażyna Bastek i podkreślając nowatorstwo pewnych wymagań (np. prezentacji, wprowadzonej znacznie wcześniej niż w ustnej części „nowej matury”), dodaje: „Oceniamy według bardzo starego standardu pełnej wypowiedzi”<sup>3</sup>. Pełnej, czyli respektującej zarówno merytoryczny zakres wymagań opisu dzieła sztuki, ujęcia problemu, odpowiedzi na pytanie, jak i formy przekazu: kompozycji, walorów stylistycznych, funkcjonalnego i poprawnego posługiwania się terminologią, selekcji oraz uporządkowania materiału. Grażyna Bastek zwraca uwagę na istotny mankament kluczy odpowiedzi maturalnych, zakładających przyznanie punktów za użycie określonego słowa, pojęcia lub sformułowania bez weryfikacji, na ile jest to kontekstualnie poprawne<sup>4</sup>. Olimpijskie wymagania odcinają się od tego typu bezmyślnego i szkodliwego schematyzmu, jako wartość traktując nie wypowiedź jako taką, lecz jej semantyczną sensowność, co jest podstawowym warunkiem prawidłowej komunikacji.

Trój etapowe postępowanie (eliminacje szkolne, okręgowe, centralne) zakłada znajomość dziejów sztuki (malarstwo, architektura, rzeźba i w mniej-

---

stek oraz mgr Cecylii Żółtowskiej z Muzeum Narodowego w Warszawie za życzliwie udzielone informacje i udostępnione materiały.

<sup>3</sup> Rozmowa przeprowadzona 27 czerwca 2009 r. Nagranie w posiadaniu autorki artykułu.

<sup>4</sup> W tym miejscu warto przywołać słowa Ernesta Gombricha: „chciałbym pomóc w otwarciu oczu, a nie w rozpuszczeniu języka”, cyt. za: K. Piątkowski, *Ramy obrazu. Refleksje o kulturze*, w: M. M. Kośko (red.), *Werbalizacja obrazu. Wyznania i perswazje*, Wydawnictwo Muzeum Narodowego w Poznaniu, Poznań 1998, s. 16.

szym zakresie rzemiosło artystyczne) od starożytności po czasy współczesne, umiejętność porównywania, syntetyzowania, opisu dzieła sztuki, rozpoznawania obiektów, wiedzy pozwalającej odpowiedzieć na pytania zamknięte. Testy zakładają sprawdzenie wiedzy faktograficznej i bazują na pytaniach wymagających jednoznacznych, krótkich odpowiedzi dotyczących np. autorstwa, datowania, treści najbardziej znanych dzieł sztuki, definicji pojęć, technik, stylów artystycznych, mecenatu, natomiast pisemne i ustne wypowiedzi opisowe wymagają znajomości kontekstów, istotnych choćby podczas analizy dzieła, oraz rozważań o charakterze syntetycznym, dotyczących epok i stylów.

Historia sztuki jest dyscypliną odwołującą się do szerokich humanistycznych kontekstów, z natury interdyscyplinarną, co podkreślali jej klasycy: Aby Warburg, Erwin Panofsky i Jan Białostocki. Mówiąc o opisie dzieła sztuki, Grażyna Bastek formułuje oczekiwania: „Życzymy sobie powiązania z historią, z kulturą epoki, analizy, kojarzenia”<sup>5</sup>. Zarówno sama formuła logicznej wypowiedzi (argumentacji, precyzji terminologicznej i składniowej), jak i kontekstualnych, w tym estetycznych, usytuowań dzieła nie może zignorować filozofii. Zajmujący się tematyką artystyczną uczeń niejednokrotnie uprawia filozofię lub styka się z jej pytaniami, problemami i terminologią, czasem świadomie, czasem na podobieństwo Molierowskiego pana Jourdan, który nie wiedział, że mówi prozą. Warto pod tym kątem przyrzeć się przykładowym zadaniom Olimpiady.

„Opis i analiza dzieła sztuki” pojawia się podczas eliminacji szkolnych (jeden obiekt, reprodukcja) i centralnych (kilka obiektów do wyboru, oryginały). Na obu etapach obligatoryjne sugestie koncentrują się na cechach formalnych, technice, tematyce, funkcji obiektu, zakładają też wyeksplikowanie relacji pomiędzy nimi oraz ekspresją dzieła, a także wskazanie związków z epoką i stylem. W wypracowaniu, szczególnie pisząc o zjawiskach historyczno-estetycznych (styl, epoka artystyczna), uczestnik olimpiady powinien odnieść się do problemów z dziedziny filozofii, jej dziejów lub szczegółowych zagadnień. Ich znajomość może czasem stanowić warunek *sine qua non* odczytania tematyki, treści i sensu obrazu, innym razem będzie erudycyjnym kontekstem pozwalającym na śledzenie zawartej w sztuce refleksji w jej humanistycznych powinowactwach. Na przykład analizując *Madonnę z kanclerzem Rollin* Jana van Eycka, uczeń może nawiązać do Augustyńskiej teologiczno-filozoficznej koncepcji dwóch państw – Bożego i ziemskiego. *Łuk Tytusa na Forum Romanum* Huberta Roberta pozwala na refleksję na temat relacji pomiędzy kulturą starożytniej Jerozolimy a kulturą Imperium Rzymskiego oraz ich widzeniem w XVIII-wiecznej sztuce. Dzieła typu *Wesoła kompania* Nicolasa Régniera (Niccolò Renieri) dają asumpt do rozważań etycznych, a *Ziemia* Ferdynanda Ruszczyca – do rozważań z zakresu filozofii przyrody<sup>6</sup>. Pośrednio odniesień

<sup>5</sup> Rozmowa przeprowadzona 27 czerwca 2009 r. Nagranie w posiadaniu autorki artykułu.

<sup>6</sup> Przykłady pochodzą z eliminacji szkolnych oraz centralnych XXXII i XXXIII Olimpiady Artystycznej.

filozoficznych wymagają takie tematy, jak „sztuka grecka”, „sztuka wczesnochrześcijańska”, „narodziny renesansu we Florencji”, „postulaty artystyczne baroku”, „architektura postmodernistyczna”, „tematyka malarstwa romantycznego”<sup>7</sup>, bezpośrednio – analiza *Szkoły ateńskiej* Rafaela Santiago, *Pejzażu z Diogenesem* Nicolasa Poussina<sup>8</sup>. W przypadku prezentacji, której temat określa sam uczestnik, możliwości spotkań sztuki i filozofii są wielorakie – od przekrojowych tematów odnoszących się do epok i stylów artystycznych, poprzez problemy teorii sztuki, estetyki, po ikonografię takich zagadnień, jak „śmiejący się Demokryt i płaczący Heraklit”, „alegorie sztuk i nauk”, „uczony w pracowni”, „homo bulla”, „portret uczonego”.

Zarówno w wytycznych określających reguły przeprowadzania Olimpiady, jak i literaturze przedmiotu<sup>9</sup> zagadnienia filozoficzne nie są eksponowane (np. w bibliografii tekstów wskazanych dla uczestników nie ma *Historii estetyki* Władysława Tatarkiewicza ani fundamentalnych publikacji z wydawanej przez PWN serii „Historii Doktryn Artystycznych”<sup>10</sup> czy opracowań ikonograficznych ks. Stanisława Kobielusa), co jest sugestią na przyszłość, a nie zarzutem, jako że ideą Olimpiady jest przede wszystkim zachęcenie do wnikliwego spojrzenia na dzieło sztuki, mniej nastawienie teoretyczne. Natomiast dociekliwy i zainteresowany uczestnik ma szansę do nich dotrzeć (i warto go do tego zachęcić). Tym niemniej sama sztuka i zagadnienia artystyczne generują związki z filozofią, jej językiem, subdyscyplinami oraz postawą humanistycznej i niezrządkiem duchowej refleksji.

Współczesny badacz Andrzej Zwoliński zwraca uwagę na „pokolenie medialne”, charakteryzując je następująco:

[...] jako pierwsze zaangażowane w symbiotyczny związek z mediami, wyróżnia ufnosć w potęgę świata obrazowego i odpowiednią nieufność do słowa pisanego i drukowanego w książkach. Świat jest do pokazania, do zabawy, do zmieniania, a nie do „bezproduktywnej kontemplacji”. „Homo medium” to nowy typ człowieka, myślącego wyobrażeniami zmysłowymi, rozproszonego i przewrażliwionego,

<sup>7</sup> Problemy ujęte w tematach eliminacji pisemnych II etapu XXXII i XXXIII Olimpiady Artystycznej.

<sup>8</sup> Przykłady pochodzą z eliminacji okręgowych XXXIII Olimpiady (część ustna).

<sup>9</sup> *Wytyczne do przeprowadzania eliminacji Olimpiady Artystycznej*, Warszawa 2008 oraz *Aneks nr 1 do Wytycznych do przeprowadzania eliminacji Olimpiady Artystycznej. Literatura przedmiotu*, Warszawa 2007; oba dokumenty sygnowane przez Stowarzyszenie Przyjaciół Olimpiady Artystycznej, Komitet Główny Olimpiady Artystycznej z siedzibą w gmachu Muzeum Narodowego w Warszawie oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej.

<sup>10</sup> *Myśliciele, kronikarze i artyści o sztuce od starożytności do 1500 roku*, wybór i oprac. J. Białostocki, PWN, Warszawa 1988; *Teoretycy, pisarze i artyści o sztuce 1500-1600*, wybór i oprac. J. Białostocki, PWN, Warszawa 1985; *Teoretycy, historiografowie i artyści o sztuce 1600-1700*, wybór i oprac. J. Białostocki, red. nauk. i uzup. M. Poprzęcka, A. Ziemia, PWN, Warszawa 1994; *Teoretycy, artyści i krytycy o sztuce 1700-1870*, wybór, przedm. i kom. E. Grabska, M. Poprzęcka, PWN, Warszawa 1989.

którego namiętności łączą się z emocjonalnymi obrazami. Nie potrafi się skupić na lekturze ani na modlitwie. Podświadomie dąży do zmiany wrażeń, tracąc często kontrolę nad sferą sensoryczną<sup>11</sup>.

Kontakt ze sztuką wysoką, wymagający postawy refleksji, namysłu, także wiedzy, nie musi, ale może te nastawienia przekształcać – zwłaszcza kontakt nakierowany na werbalizację swojego odbioru i wiedzy o zjawiskach artystycznych i ich dziejach. W przypadku Olimpiady werbalne zapośredniczenie jest podwójne: lektura tekstów zalecanych i ewentualnie wybranych przez siebie lub opiekuna oraz reprodukcja wiedzy w różnych formach. Ideałem uczestnika jest nie *homo videns*, lecz *homo sapiens*, „który potrafi dekodować znaki, tworzyć abstrakcyjne pojęcia, sięgać ontologicznego i etycznego sedna sprawy”<sup>12</sup>. W tym sensie Olimpiada, o ile nie jest traktowana pragmatycznie jako dostarczycielka zaświadczeń dla awansu zawodowego nauczyciela i punktowanego uczestnictwa „w czymś” dla ucznia, może korygować wady i niedostatki coraz bardziej powierzchownej, ukierunkowanej na hedonistyczny pajdocentryzm edukacji. Zachęca bowiem do bezinteresownego kontaktu ze sztuką, skłania do lektury tekstów naukowych, starannego budowania wypowiedzi, szerokiego oglądu historii sztuki. Punktem wyjścia czyniąc zmysłowe doświadczenie, ukazuje możliwości (i konieczności!) wykroczenia poza nie w budowaniu wiedzy jednego z narzędzi dociekania prawdy obiektywnej. Aby stała się istotnym intelektualnym doświadczeniem, warto spróbować sformułować kilkanaście dydaktycznych wskazań dla nauczycieli opiekunów i być może dla uczestników.

1. Konieczne jest staranne zapoznanie się z zasadami organizacji Olimpiady oraz pozostałymi dokumentami. Bardzo pomocne jest nawiązanie kontaktu z Komitetem Głównym, ewentualnie komitetami okręgowymi (link na stronie internetowej Muzeum Narodowego w Warszawie).

2. Uczestniczenie oraz zachęcenie zainteresowanych uczniów do uczestnictwa w spotkaniach, wykładach organizowanych przez Komitet Główny i komitety okręgowe.

3. Stosunkowo wczesne wyłonienie przyszłego uczestnika lub grupy zainteresowanych uczniów (pierwsza klasa szkoły ponadgimnazjalnej).

4. Przygotowanie dla uczniów przejrzystego skrótu założeń Olimpiady, obejmującego zakres wymagań na poszczególnych etapach i kalendarium.

5. Zapoznanie uczniów z bibliografią oraz pomoc w opracowaniu literatury (sposoby notowania, selekcji materiału, planowanie pracy, wdrożenie do umiejętności korzystania z publikacji naukowych, uświadomienie różnic pomiędzy literaturą naukową a popularnonaukową i popularną).

<sup>11</sup> A. Zwoliński, *Przed telewizorem*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 2008, s. 61.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 62.

6. Pomoc w opracowaniu własnej listy lektur.
7. Ustalenie planu pracy, podzielenie jej na etapy.
8. Ukierunkowanie zainteresowań uczniowskich, pomoc w sformułowaniu tematu prezentacji.
9. Stwarzanie możliwości przedyskutowania problemów.
10. Wdrażanie do spójnej konstrukcji wypowiedzi, odróżniania faktów i ustaleń naukowych od hipotez i poglądów, konstruowania tez i ich argumentowania.
11. Pokazanie wzorcowych opisów i analiz obrazów według schematu opracowanego przez komitet Olimpiady.
12. Zapoznanie z podstawami metodologii historii sztuki, w tym metodą analizy ikonograficznej Erwina Panofsky'ego.
13. Poszerzenie lektur o wybrane zagadnienia z zakresu historii doktryn artystycznych, filozofii sztuki, estetyki w kontekście zasadniczych problemów oraz zagadnień szczególnie interesujących ucznia.
14. Pomoc w uświadomieniu sobie logicznych uwarunkowań każdej sensownej wypowiedzi.
15. Poszerzanie idiolektu ucznia o filozoficzną terminologię, przydatną do rozważania abstrakcyjnych, a także utylitarnych i pozautylitarnych problemów.

## Literatura

- Aneks nr 1 do Wytycznych do przeprowadzania eliminacji Olimpiady Artystycznej. Literatura przedmiotu*, Stowarzyszenie Przyjaciół Olimpiady Artystycznej, Komitet Główny Olimpiady Artystycznej z siedzibą w gmachu Muzeum Narodowego w Warszawie, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2007.
- Myśliciele, kronikarze i artyści o sztuce od starożytności do 1500 roku*, wybór i oprac. J. Białostocki, PWN, Warszawa 1988.
- Piątkowski K., *Ramy obrazu. Refleksje o kulturze*, w: M. M. Koško (red.), *Werbalizacja obrazu. Wyznania i perswazje*, Wydawnictwo Muzeum Narodowego w Poznaniu, Poznań 1998.
- Teoretycy, artyści i krytycy o sztuce 1700-1870*, wybór, przedm. i kom. E. Grabska, M. Poprzęcka, PWN, Warszawa 1989.
- Teoretycy, historiografowie i artyści o sztuce 1600-1700*, wybór i oprac. J. Białostocki, red. nauk. i uzup. M. Poprzęcka, A. Ziemia, PWN, Warszawa 1994.
- Teoretycy, pisarze i artyści o sztuce 1500-1600*, wybór i oprac. J. Białostocki, PWN, Warszawa 1985.
- Wytyczne do przeprowadzania eliminacji Olimpiady Artystycznej*, Stowarzyszenie Przyjaciół Olimpiady Artystycznej, Komitet Główny Olimpiady Artystycznej z siedzibą w gmachu Muzeum Narodowego w Warszawie, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2008.
- Zwoliński A., *Przed telewizorem*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 2008.

NATALIA MROZKOWIAK-NASTROŹNA

Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu  
Wydział Sztuk Pięknych, Instytut Artystyczny

## **Artystyczny i egzystencjalny charakter autokreacji w perspektywie filozofii Wolfganga Welscha i teorii Josepha Beuysa**

Kłopoty z tożsamością, utrata punktu odniesienia i poczucie bezdomności w świecie, który, okiełznany dzięki zaawansowanej technologii, paradoksalnie zdaje się być coraz bardziej nieprzyjaznym miejscem – tak pokrótce można określić warunki kształtujące kondycję człowieka późnej nowoczesności. Zaledwie ukształtowała się pewność podmiotu pozwalająca na jasne precyzowanie celów i relacji wobec rzeczywistości – pewność, u której źródeł leży samoświadomość i poczucie tożsamości, świat uległ „odczarowaniu”, a pewność – zachwianiu.

Doświadczenie nowoczesności niesie ze sobą obietnicę przygody, przynosi jednak również przykre konsekwencje, które w wymiarze jednostkowym objawiają się w postaci kłopotów z tożsamością. Sytuację tę świetnie opisuje Marshall Berman we wprowadzeniu do swej książki *„Wszystko, co stałe rozplywa się w powietrzu”*. *Rzecz o doświadczeniu nowoczesności*:

Być nowoczesnym to znaleźć się w otoczeniu, które obiecuje przygodę, siłę, radość, rozwój, przemianę nas samych i świata – ale równocześnie grozi zniszczeniem wszystkiego, co mamy; wszystkiego, co wiemy; wszystkiego, czym jesteśmy<sup>1</sup>.

Obietnica przemiany i groźba zniszczenia wszystkiego, czym jesteśmy – oto dwa bieguny, między którymi realizuje się autokreacyjny projekt. Kategoria autokreacji, opisująca sytuację, w której każdy człowiek nieustannie podejmuje twórczy wysiłek w celu stawania się sobą, choć niekoniecznie zachowania tożsamości, jest głównym zagadnieniem, które chciałabym zaprezentować. Jest to, z oczywistych względów, prezentacja szkicowa, oparta na

---

<sup>1</sup> M. Berman, *„Wszystko, co stałe rozplywa się w powietrzu”*. *Rzecz o doświadczeniu nowoczesności*, tłum. M. Szuster, Universitas, Kraków 2006, s. 15.

zestawieniu poglądów dwóch wybitnych postaci współczesnej kultury: filozofa i artysty – Wolfganga Welscha i Josepha Beuysa.

Współczesna filozofia krytycznie lub co najmniej nieufnie odnosi się do kategorii podmiotu jako narzędzia opisującego status człowieka. W rozważaniach teoretycznych i poszukiwaniach artystycznych widoczne jest przesunięcie zainteresowań w kierunku procesualności i niejednorodności jako cech współczesnego modelu podmiotowości. Zainteresowania te skupiają się na zjawiskach ruchu, płynności, inności, obcości, nietożsamości w strukturze „ja”, traktowanego jako egzystencjalny projekt, a nie jak dotąd – źródło samoświadomości. Łączą one filozofów i artystów m.in. przez dostrzeżenie możliwości odnowienia autokreacyjnych sił w praktyce artystycznej i pozaartystycznej jako przenikających się obszarów realizacji egzystencjalnego projektu. Zagadnienia te wyznaczają drogi współczesnej filozofii, określają charakter dzisiejszej sztuki, a także zadania edukacji artystycznej.

Istotne miejsce w tym obszarze zainteresowań zajmuje pojęcie autokreacji – interdyscyplinarna kategoria, ważna w wielu dziedzinach humanistyki: filozofii, sztuce i edukacji. W perspektywie przenikania się zagadnień filozoficznych, artystycznych i edukacyjnych kategoria autokreacji określa charakter i potrzeby współczesnego człowieka, a także wskazuje na różne obszary, w których ujawniają się możliwości „stawania się sobą”.

Jednym z najciekawszych filozofów, którzy podkreślają przełomowy, lecz nieskłaniający do radykalnych ujęć i ocen charakter współczesności, jest Wolfgang Welsch. Jest on autorem koncepcji, która akcentuje autokreacyjny ruch i procesualność jako to, co pozwala określać siebie wciąż na nowo. Zapropionowana przez niego kategoria transwersalności określa nie tyle płynność i zmienność, ile raczej gotowość na zmiany i umiejętność szukania najlepszych, choć tymczasowych rozwiązań w zmiennych warunkach. Zjawiskom tym towarzyszy twórcza świadomość, stąd figura artysty pełni w koncepcji Welscha rolę współczesnego transwersalnego podmiotu.

Procesy te można przyporządkować jednej kategorii, która w odniesieniu do podmiotu przestaje funkcjonować wyłącznie w sferze estetycznej i nabiera charakteru egzystencjalnego. Utożsamianie procesów twórczych i autokreacyjnych ujawnia podobieństwa w sferze artystycznej i egzystencjalnej. W kontekście Welschowskiej koncepcji, akcentującej autokreację jako „stwarzanie siebie”, ciekawie zarysowuje się propozycja teoretyczna jednego z największych artystów neoawangardy, Josepha Beuysa, który w twórczej aktywności każdej jednostki dostrzegał możliwość nie tylko zmian w obszarze sztuki, ale przede wszystkim głębokich przemian społecznych. Szczególnie interesujące dla zdefiniowania kategorii autokreacji wydaje się zestawienie Welschowskiej formuły „stając się sobą” i słynnego postulatu Beuysa „każdy artystą”. Mam nadzieję, że interpretacja głównych poglądów filozofa i artysty, którzy na róż-

ne sposoby mówią o potrzebie autokreacji, wpisze się w aktualną i ważną dyskusję na temat współczesnych strategii i filozoficznych podstaw edukacji artystycznej.

Zestawienie propozycji teoretycznych autorstwa Wolfganga Welscha i Josepha Beuysa ma na celu zaznaczenie szczególnej roli autokreacji – kategorii, która często pojawia się w koncepcjach filozoficznych skupionych wokół idei obrony podmiotu. Określenie to nie dotyczy prób odnowienia zdekonstruowanej idei podmiotowości, lecz wskazuje na możliwość pomocy w samookreśleniu człowieka. Nowe formuły podmiotowości, odmienne od klasycznych założeń, pojawiające się we współczesnej filozofii świadczą o jej zmaganiach z konsekwencjami twierdzeń o śmierci człowieka, perypetiach podmiotu i kłopotach z tożsamością, przede wszystkim jednak opierają się na takich pojęciach, jak: sztuka, egzystencjalny wymiar tworzenia, egzystencja jako nieustannie ponawiany i korygowany akt autokreacji, autonarracji i autointerpretacji<sup>2</sup>.

Współczesna rzeczywistość jest źródłem specyficznej „bezdomności” – wraz z utratą dotychczasowej pozycji, gwarantującej dostęp do źródeł sensu, człowiek traci tożsamość, jest zmuszony określać ją wciąż na nowo i uzależniać jej kształt od przygodnych warunków. Nowoczesność jawi się jako horyzont przemian i destrukcji dotychczasowego myślenia o człowieku oraz zagubienia samego człowieka pozbawionego uwewnętrznionej pewności, wskazującej na tożsamość „ja” z samym sobą. Równocześnie jednak sytuacja ta pozwala na krytykę dotychczasowej wizji człowieka i jej rekonstrukcję na podstawie idei jednostkowej aktywności.

Aktywność autokreacyjna jako proces zastępujący akty samoświadomości wprowadza w obszar filozofii człowieka znaną ze sztuki kategorię fragmentu. Fragmentaryzacja doświadczenia utrudnia przypisanie tożsamości „ja”, choć jednocześnie fragmentaryczność jest sposobem na uchylenie groźby zamknięcia „ja” jako nienaruszalnej całości. Fragment jako synonim tego, co niepełne, otwarte na interpretację i reinterpretację, stanowi w tym ujęciu opozycję wobec figury samoświadomego podmiotu.

Obszarem, który budzi zainteresowanie filozofów jako źródło rozwiązań kłopotów z tożsamością, jest sztuka. Nabiera ona kompetencji w zakresie ob-

---

<sup>2</sup> Problematykę tę omawia m.in. Agata Bielik-Robson, podejmując obronę pojęcia podmiotowości. „Choć uważam wiele z krytyk klasycznej subiektywności za uzasadnione, sądzę, że nie oznaczają one jeszcze klęski całego humanizmu. [...] Zarazem będę twierdzić, że warto jest utrzymać pojęcie podmiotowości, ale w postaci, która jest parafrazą kategorii tradycyjnej. Parafrazą, a więc »przesunięciem« – które podkreśla jako najistotniejsze te właśnie egzystencjalne atrybuty ludzkiego Ja (wolną wolę, indywidualność, autokreatywność), zarazem usuwając w cień atrybut, który tradycja nowoczesna mylnie uznała za najważniejszy: Cogito, refleksję, świadomość”. A. Bielik-Robson, *Na drugim brzegu nihilizmu. Filozofia współczesna w poszukiwaniu nowego podmiotu*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1997, s. 8.

serwacji rzeczywistości, podejmuje próby rozwikłania jej problemów, komentuje, poddaje krytyce i interpretuje – przede wszystkim kondycję człowieka. Dzisiejsza sztuka prezentuje różne wizerunki człowieka, które składają się na niejednorodną diagnozę jego kondycji. Jednym z przejawów owej niejednorodności, wynikającym z wzajemności wpływów przedmiotu sztuki i samej sztuki, jest zjawisko awangardy.

Tu także dominuje kategoria fragmentu. Podobnie jak dzieło sztuki, zdekomponowane, częściowo poddane oddziaływaniu przypadku, częściowo odtworzone jako collage, sama awangarda jawi się jako obszar rozproszony. Nie poddaje się łatwym klasyfikacjom ze względu na wewnętrzną niespójność i trudność opisaną wielu nurtów artystycznych za pomocą jednoznacznych kryteriów sprzeciwu lub przynależności do szeroko pojmowanej modernité. Dowodzą tego chociażby poglądy Welscha, ujmującego sztukę XX wieku jako sferę kierującą się regułą, którą można nazwać estetyką podejrzeń:

[...] sztuka tego stulecia, dla której wszystko, co estetyczne, stało się jako takie podejrzane i która nie ufała estetycznym przyzwyczajeniom – potocznym nawykom zmysłów i nawykom wpojonym przez tradycję sztuki – dokonała radykalnych cięć<sup>3</sup>.

Welsch zwraca uwagę także na zjawisko o przeciwnym biegunie – na bezgraniczne zaufanie temu, co estetyczne poza sferą sztuki. Jego częścią jest m.in. „styling” podmiotu, polegający na estetyzacji sfery indywidualnej egzystencji:

W sferze indywiduum współczesna estetyzacja zdaje się osiągać wręcz swoje spełnienie. Wszędzie dokonuje się styling ciała, psychiki i ducha – w ogóle wszystkiego, cokolwiek mogą mieć (bądź zafundować sobie) nowi, piękni ludzie, którzy w salonach piękności i w klubach fitnessu uprawiają estetyczną perfekcjonizację ciała, na kursach medytacji zaś i na seminariach New Age estetyczną spirytualizację psychiki<sup>4</sup>.

Owa estetyzacja, zdaniem Welscha, wykracza jednak poza sferę powierzchownego kształtowania stylu życia, obejmuje także głębsze podstawy funkcjonowania jednostki w społeczeństwie oraz określa jej świadomość, normy etyczne i jakość bycia w rzeczywistości, opierającą się głównie na ironicznym dystansie.

Niemiecki filozof poświęca wiele uwagi estetyce i wiąże z nią liczne zjawiska współczesności. Sfera autokreacji jako jednostkowej działalności, nieograniczonej regułami niczym sztuka, stanowi jeden z najważniejszych wątków w jego badaniach, jednak nie należy jej mylić z estetyzacją w rodzaju „stylingu”. Welsch szczegółowo omawia te zagadnienia w artykule *Estetyka i anestetyka*, w którym zwraca uwagę m.in. na ambiwalentną rolę estetyki we współczesnej kulturze:

<sup>3</sup> W. Welsch, *Estetyka i anestetyka*, tłum. M. Łukasiewicz, w: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, wybór i oprac. R. Nycz, Wyd. Baran i Suszczyński, Kraków 1998, s. 542.

<sup>4</sup> W. Welsch, *Estetyka poza estetyką*, tłum. K. Gućzalska, Universitas, Kraków 2005, s. 38.

Chcę podkreślić trzy sprawy: że w różnych płaszczyznach obserwujemy dziś przejścia od estetyzacji do anestetyzacji; że ogólnie biorąc wcale nie jest pewne, czy aspekty pozytywne leżą tylko po stronie estetyzacji, a negatywne po stronie anestetyzacji; że estetyka naszych czasów powinna zmierzyć się z takimi zagadnieniami, powinna uczynić anestetykę centralnym przedmiotem swoich rozważań<sup>5</sup>.

Welsch wyraźnie wskazuje na nie-estetyczny lub pozaestetyczny charakter autokreacji, która w jego ujęciu nie ma nic wspólnego z omawianą wielokrotnie przez myślicieli postmodernistycznych estetyzacją, zjawiskiem tyleż powierzchniowym, co niewymagającym refleksyjnego udziału jego obserwatorów. Autokreacja czy stawanie się sobą – pisze Welsch – zakłada świadomość i zgodę na głębokie zmiany w strukturze „ja” oraz nieustanny wysiłek twórczy podejmowany w tym kierunku.

O kształtowaniu się współczesnego modelu *homo aestheticus* pisze także francuski filozof Luc Ferry. Proponuje on ujęcie problemu podmiotu z perspektywy estetycznej rozumianej jako obszar subiektywności; wyróżnia w historii estetyki „pięć wielkich momentów, z których każdy oznacza pewien decydujący etap w rozwiązywaniu problemu podmiotu”<sup>6</sup>. Podobnie jak Welsch, Ferry zwraca uwagę na zjawisko estetyzacji, które nie tylko wykracza poza sferę sztuki, ale wręcz opuszcza ją, by zadomowić się w sferach nieobjętych dotąd kategorią piękna czy doświadczenia zmysłowego. „Wielkie momenty” w historii estetyki to:

- między sercem a rozumem – prehistoria estetyki, czyli spory różnych „cogito”,
- moment kantowski – refleksja i intersubiektywność,
- moment heglowski – podmiot absolutny, czyli śmierć sztuki,
- moment nietzscheański – podmiot rozbity i estetyzacja kultury,
- śmierć awangardy i nadejście postmodernizmu<sup>7</sup>.

Luc Ferry, podobnie jak Wolfgang Welsch oraz Gianni Vattimo, należą do filozofów, którzy wiele zawdzięczają Fryderykowi Nietzsche'mu jako temu, który zapowiedział formułę współczesnej podmiotowości, przenikniętej estetyką. W ich myśli wyraźnie zaznacza się wątek zdegradowanego, rozproszonego podmiotu, który stanowi punkt wyjścia dla prawdziwej twórczości i jest przyczyną uwolnienia ludzkiej kreacji – także w sferze tożsamości i autorefleksji.

Gianni Vattimo, filozof, który zwraca szczególną uwagę na konsekwencje przemian nowoczesności, powołując się na Nietzschego, twierdzi:

Człowiek może uwolnić się od swej podmiotowości, rozumianej jako nieśmiertelność duszy, i uznać, że „ja” jest raczej wiązką „wielu śmiertelnych dusz”, a to

<sup>5</sup> W. Welsch, *Estetyka i anestetyka*, s. 533.

<sup>6</sup> L. Ferry, *Homo aestheticus*, tłum. H. Puzsko, „Sztuka i Filozofia” 9/1994, s. 30.

<sup>7</sup> Ibidem, ss. 29-35.

dlatego, że egzystencji w technologicznie zaawansowanym społeczeństwie już nie towarzyszy ciągle poczucie niebezpieczeństwa i wynikająca zeń przemoc<sup>8</sup>.

Zdaniem Vattimo, era ponowoczesna stanowi nie tyle zaprzeczenie nowoczesności, co raczej jej przewycięzenie, które w sferze problematyki podmiotowej jawi się pod postacią „słabej ontologii”, niemetafizycznego ujęcia podmiotu, który staje nie tylko wobec możliwości, ale i konieczności autokreacji, budowania „ja” na kruchych podstawach doświadczeń i zdarzeń życia, na tworzeniu autonarracji oraz interpretacji jej elementów.

To właśnie w takim świecie ontologia staje się „faktycznie” hermeneutyką, a metafizyczne pojęcia podmiotu i przedmiotu, albo wręcz rzeczywistości i prawdy-fundamentu, tracą wagę. W tej sytuacji należy, jak sądzę, mówić o „słabej ontologii” jako jedynej możliwości wyjścia z metafizyki – na drodze przyjęcia-powrotu do zdrowia-wykrzywienia, które nie ma w sobie już nic z właściwego nowoczesności krytycznego przewyciężenia. Być może tu właśnie dla ponowoczesnego myślenia leży szansa nowego – nowego w słabym tego słowa znaczeniu – początku<sup>9</sup>.

W filozofii Wolfganga Welscha ów nowy początek pojawia się m.in. jako „słaby podmiot” czy „podmiot transwersalny”. Welsch proponuje ujęcie opozycji między klasycznym, trwałym podmiotem a modelem podmiotu późnej nowoczesności, rozbitym, rozproszonym, niejako „skazanym” na autokreację „w formułę opozycji między silnym (dawnym) i słabym (nowym) ideałem podmiotu”<sup>10</sup>.

Koncepcja W. Welscha wychodzi naprzeciw problemom, które podejmują wymienieni autorzy i inni myśliciele późnej nowoczesności – ci, którzy opozycją lub nie, są zaliczani do nurtu filozofii postmodernistycznej. Niemiecki filozof proponuje wykorzystanie pozytywnych aspektów sytuacji współczesnego człowieka; w obliczu utraty tożsamości pojawia się możliwość kreowania „ja” – a nawet wielokrotnionego „ja” – w nieprzerwanym procesie. Zdekonstruowana podmiotowość także nie domaga się rehabilitacji. Przeciwnie, rekompensatą dla podmiotu rozproszonego i wyzutego z dotychczasowych praw okazuje się możliwość tworzenia licznych autonarracji, które – mimo fragmentarycznego charakteru – wskazują na procesualność stawania się sobą.

Stawanie się sobą – twierdzi Welsch – nie oznacza odnajdywania swego „ja”. Zamierzam tutaj mówić o pewnym procesie i rozwoju, a nie o odkryciu czy realizacji czegoś z góry danego<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> G. Vattimo, *Koniec nowoczesności*, tłum. M. Surma-Gawłowska, Universitas, Kraków 2006, s. 37.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 169.

<sup>10</sup> W. Welsch, *Ku jakiemu podmiotowi – dla jakiego innego?*, tłum. K. Krzemień, „Idea. Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych” t. IV, Białystok 1991, s. 95.

<sup>11</sup> W. Welsch, *Stając się sobą*, tłum. J. Wieteki, w: A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Problemy ponowoczesnej pluralizacji kultury. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha. Część I*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1998, s. 11.

Welsch zwraca także uwagę na bardzo istotny element owego „stawania się sobą”, mianowicie na pluralność tego procesu:

Czy to nie dziwne, że w myśl gramatycznej konwencji mówimy o stawaniu się sobą (*becoming one-self?*), jakby ta numeryczna osobliwość była czymś zgoła naturalnym? Dlaczego „sobą” w liczbie pojedynczej? Czemu nie stajemy się wieloma „sobami”? [...] Czyż „tożsamość” nie może równie dobrze oznaczać zdolności do łączenia różnych cech, do wiązania różnych rodzajów tożsamości, o rysach zarówno wspólnych, jak i odmiennych, ale tak, aby żadna z tych tożsamości nie obejmowała pozostałych?<sup>12</sup>

Ta argumentacja, bliska wielu działaniom w sferze współczesnej sztuki, wydaje się potwierdzać konieczność obserwacji zjawiska autokreacji w kontekście przenikających się obszarów sztuki, filozofii i życiowej praxis. Projekt egzystencjalny to nieprzerwane ponawianie aktów twórczych i nieustanne korygowanie ich efektów, składające się na praktykę życia, bycie w świecie, jak i refleksję o charakterze egzystencjalnym. Tym bardziej – wyraźnie akcentuje Welsch – że „stawanie się sobą nie musi oznaczać ustanowienia trwałej struktury”<sup>13</sup>.

Autokreacyjna działalność nie musi zatem, a wręcz nie powinna, przebiegać według ściśle wytyczonego planu. Podobnie jak artysta, każdy z nas ma prawo ustalać reguły gry z rzeczywistością, otwierać i zamykać dowolne sfery „ja” na działanie przypadku lub rekonstruować nieaktualne struktury. Welsch wprowadza tu pojęcie transwersalności: „związek między poszczególnymi tożsamościami przebiega, by tak rzec, horyzontalnie – poprzez nałożenia, odniesienia i przejścia zachodzące między różnorodnymi tożsamościami. Ich wzajemna relacja ma fundamentalnie transwersalną strukturę”<sup>14</sup>. Niepełność, równoległość, różnorodność, wielokierunkowość, a przede wszystkim otwartość egzystencjalnego projektu to cechy, które charakteryzują transwersalny model podmiotowości.

Cóż ponadto można powiedzieć na temat struktury tego rodzaju przejść, czyli na temat podmiotowości opartej nie tyle na autorefleksji, co na umiejętności przechodzenia? Trzeba będzie przede wszystkim poradzić sobie z zasadniczą diagnozą: że w toku przechodzenia od jednej konstelacji sensu do drugiej ulegają przesunięciom nie tylko poszczególne poglądy i doświadczenia, ale zmieniają się całe podstawy. [...] Chodzi właśnie o to: zbudować coś odpowiedniego na chwiejnych fundamentach. Związanej z tym przemijalności – temu, co w nas najczęściej indywidualnie i społecznie, filozoficznie i praktycznie wypierane – należy sprostać. Podmiotowość nowego typu będzie umiejętnością transwersji (*Transversalität*), a nie identyfikowania się<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 26.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 32.

<sup>15</sup> W. Welsch, *Ku jakiemu podmiotowi...*, s. 96.

Welsch zwraca uwagę, że postmodernizm należy kojarzyć raczej z transformacją podmiotowości, a nie z jej negacją. Jeśli chodzi o emancypację, to nie w znaczeniu walki o indywidualne „ja”, lecz odrzucenia jednolitej struktury podmiotowej.

Doniosłości roli, jaką niemiecki artysta, teoretyk i społecznik Joseph Beuys odegrał we współczesnej kulturze, nie trzeba dowodzić. Wystarczy powołać się na wyniki ankiety przeprowadzonej w 1987 r. wśród amerykańskich krytyków. Na pytanie: „Kto zostanie najwybitniejszym artystą XX wieku?”, jednogłośnie odpowiedzieli – Joseph Beuys<sup>16</sup>.

Koncepcja plastyki społecznej czy rzeźby społecznej, którą Beuys wywiódł ze swego pojmowania sztuki jako sposobu aktywizacji kreatywnych sił każdej jednostki, bywa interpretowana jako utopijny projekt. W perspektywie omówionej koncepcji Welscha „obraz człowieka” zaprezentowany przez Beuysa stanowi jednak propozycję trafną i odpowiednią wobec warunków, w których żyjemy:

Ten nowy obraz człowieka [...] należy wywieść z ludzkiej kreatywności. [...] Należy go wywieść z uzdolnienia, które pozwala człowiekowi być kreatorem, to znaczy: istotą twórczą<sup>17</sup>.

Wizja sztuki Josepha Beuysa obejmuje tożsamość praktyki artystycznej i pozaartystycznej, m.in. praktyk, relacji i związków społecznych, sytuację, w której zacierają się granice między codzienną aktywnością i działaniem artystycznym. Przekraczanie granic sztuki – ku jej właściwościom niespecyficznym – wiąże się, według niego, z przekraczaniem przez człowieka własnych ograniczeń, z dążeniem ku wolności. Jeden z komentatorów jego twórczości pisze:

Korzenie światopoglądu Beuysa określiły pojmowanie przezeń roli artysty jako wypełniania misji, wykraczanie sztuki poza arcyzm. Role przyjmowane przez Josepha Beuysa określić można jako: Szaman, Terapeuta, Nauczyciel. [...] Pojmował sztukę jako mowę woli indywidualnej odpowiadającej na życiowe impulsy wybierane dowolnie przez artystę, zaś arbitralność tego wyboru uzasadniał w prowadzonej w sposób werbalny eksplikacji swych intencji oraz decyzji, poruszając się przy tym po obszarach wiedzy naukowej, wierzeń indywidualnych, a wreszcie programów społecznych<sup>18</sup>.

Poglądy Beuysa opierają się w znacznej mierze na krytyce systemu społecznego, a jego zainteresowania kierują się ku problemom edukacji artystycznej odpowiadającej potrzebom współczesnego człowieka. Teorię rzeźby społecz-

<sup>16</sup> *Współczesna myśl estetyczna. Wybór tekstów*, oprac. R. Różanowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993, s. 27.

<sup>17</sup> J. Beuys, *Każdy artystą*, tłum. K. Krzemień, w: S. Morawski (red.), *Zmierzch sztuki – rzekomy czy autentyczny?*, t. II, Czytelnik, Warszawa 1987, s. 268.

<sup>18</sup> J. Jedliński, *Joseph Beuys – autokomentarz kategoriyczny*, w: J. Beuys, *Teksty, komentarze, wywiady*, Akademia Ruchu – Centrum Sztuki Współczesnej, Warszawa 1990, ss. 7-8.

nej czy plastyki społecznej można interpretować jako projekt idealnego społeczeństwa, w którym twórczość stanowiłaby jedną z podstawowych wartości. Opierałoby się ono na „wolnych, kreatywnych i autonomicznych jednostkach, gdzie człowiek uwalnia się od dyktatu technicznej i ekonomicznej racjonalności i poprzez regres, względnie nastawienie na archaiczne i mityczne treści myślenia i sposób postępowania, urzeczywistnia swoją prawdziwą naturę. Jedynym medium, które pozwala osiągnąć ten cel, jest dla Beuysa sztuka”<sup>19</sup>. Chodzi tu o sztukę rozumianą w szczególny sposób, bowiem artysta „formułował postulaty wobec twórczości artystycznej, pojmowanej jako katalizator przemian zachodzących w człowieku i prowadzących do przekształcenia świata, w którym on egzystuje”<sup>20</sup>.

Nieufność wobec podmiotu jako autonomicznej struktury stanowi jeden z przejawów kryzysu wynikającego z rozczarowania nowoczesnością, jednak przede wszystkim otwiera nowe obszary realizacji egzystencjalnych projektów. W poglądach artysty, teoretyka i społecznika Josepha Beuysa pojawia się jeden z najważniejszych, najbardziej egalitarnych postulatów sztuki neoawangardowej – każdy artystą. Przekonanie o pochodzeniu umiejętności człowieka ze sztuki, także w sferze autokreacji, jak również nawiązywanie do dzieł i strategii artystycznych przeszłości pełnią w poglądach Beuysa rolę podobną do koncepcji podmiotu transwersalnego w filozofii Welscha, który opisując proces stawania się sobą, wielokrotnie odwołuje się do porównania z artystą.

Jak zauważa Jaromir Jedliński, samoświadomość Beuysa opiera się na kontynuowaniu tradycji tworzonej przez wielkich artystów przeszłości, co ujawnia się w jego licznych wypowiedziach, refleksjach i komentarzach:

Kilku twórców pojawia się wielokrotnie, zarówno w artystycznych (rysunki, performance, koncert, program telewizyjny), jak i teoretycznych wystąpieniach Beuysa – Leonardo, Dürer, Duchamp. [...] Podstawowym jest założenie, iż ludzie winni używać swych mocy jako wolne, twórcze istnienia indywidualne<sup>21</sup>.

Welsch natomiast zadaje pytanie: „W jaki sposób jednostka staje się sobą, jeśli jest artystą? To znaczy: jeżeli próbuje stać się sobą będąc artystą poprzez swoją działalność artystyczną”<sup>22</sup>. Jedną z odpowiedzi na to pytanie jest przygodność, czyli strategie – jeśli można je w ten sposób określić – „nieintencjonalne i przygodne”. Figura artysty jako tego, który staje się sobą, wzoru do naśladowania w stosowaniu wspomnianych strategii to, według Welscha, „Leonardo – niewątpliwy mistrz w stawaniu się sobą wbrew rozlicznym przeszkodom – nie tylko uznawał, ale i regularnie zalecał procedury kontyngen-

<sup>19</sup> Cyt. za: J. Kaczmarek, *Joseph Beuys. Od sztuki do społecznej utopii*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001, ss. 6-7.

<sup>20</sup> J. Jedliński, *Joseph Beuys – autokomentarz katagoryczny*, s. 9.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 14.

<sup>22</sup> W. Welsch, *Stając się sobą*, s. 16.

tne”<sup>23</sup>. Przygodność idzie w parze z wolnością, natomiast wolność, jak słusznie zauważa Jaromir Jedliński, z samotnością jednostki. Ten aspekt wolności kreatywnej jednostki budził zastrzeżenia Beuysa: „Dylemat Josepha Beuysa jako autora programów społecznych polegał na tym, jak uchronić wolność jednostki, a zarazem ustrzec ją samą przed samotnością i wyobcowaniem”<sup>24</sup>.

Centralnym wątkiem teorii Josepha Beuysa jest postulat „każdy artystą”, spopularyzowany w wykładzie pod takim tytułem. „Nowy obraz człowieka”, wywiedziony z ludzkiej kreatywności, zapowiada niejako Welschowską formułę nowoczesnego podmiotu „przeżywającego stawanie się sobą” i koncepcję podmiotu transwersalnego, w ramach którego z łatwością dokonują się zmiany powodowane jednym pragnieniem – być jak artysta. Sądzę, że to zestawienie wskazuje punkty wspólne w poglądach obu autorów, jak choćby przypisywanie istotnej roli kreatywności, a także ujawnia ciekawe związki między formułowanymi przez nich przesłankami, założeniami i sposobami definiowania autokreacji. Fakt, iż obaj korzystają z odniesień do sztuki, nie zacierza podstawowej różnicy – jeden z nich jest artystą, drugi filozofem, jednak właśnie w tym zetknięciu ujawnia się aktualność i atrakcyjność propozycji wykorzystania twórczego potencjału człowieka – zarówno w obszarze autokreacji, jak i aktywności w przestrzeni społecznej.

Krytyczny charakter wypowiedzi Beuysa dotyczy przede wszystkim zjawisk społecznych, zwłaszcza alienacji, którą należy przezwyciężyć, aby człowiek jako indywiduum mógł doświadczać siebie i świata. Z innych przesłanek wynika krytyczna postawa Welscha wobec zjawisk współczesnego świata, przede wszystkim wobec estetyzacji, która ogranicza człowieka w przewrotny sposób, dając mu zbyt wiele i nie pozostawiając wyboru. Obaj jednak wskazują na potrzebę autentyczności, która – mimo niesprzyjających warunków – nie wygasła. Podobnie jak Welsch, który proponuje figurę artysty jako model współczesnego autokreacyjnego podmiotu, Beuys twierdzi, że człowiek doświadcza siebie dzięki kreatywności. To doświadczenie, jego zdaniem, jest fundamentem samookreślenia: „człowiek [...] czuje tę siłę i może zająć postawę antyautorytarną dzięki wewnętrznemu przeżyciu wolności, dlatego można wymagać od każdego samookreślenia”<sup>25</sup>.

Kreatywność i twórcza stymulacja stanowią także główne punkty Manifestu Free International University, opracowanego przez Josepha Beuysa i Heinricha Bölla:

Kreatywność nie jest zarezerwowana jedynie dla ludzi praktykujących którąś z tradycyjnych form sztuki, a nawet w przypadku artystów twórczość nie jest ograniczona do doświadczenia ich własnej sztuki. Każdy z nas posiada zdolności twór-

<sup>23</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>24</sup> J. Jedliński, *Joseph Beuys – autokomentarz kategoryczny*, s. 15.

<sup>25</sup> J. Beuys, *Każdy artystą*, s. 272.

cze, które skrywają się w wyniku konkurencji oraz agresji wywołanej dążeniem do sukcesu. [...] Nie-artyci winni być początkowo zachęceni do poszukiwania i eksplorowania swych twórczych zdolności przez artystów próbujących przekazać i wyjaśnić – w niedydaktyczny sposób – składniki oraz zasady koordynujące w ich własnej twórczości<sup>26</sup>.

Beuys proponuje również model kształtowania rzeczywistości wsparty na jednostkowych możliwościach, szczególnie na kreatywności człowieka: „wszystko dokonuje się poprzez indywidualum, [...] każda zdolność człowieka wywodzi się ze zdolności człowieka do sztuki, tzn. zdolności twórczego działania”<sup>27</sup>, co nazywa wprawdzie utopią, jednak określa ją jako „sposób powiedzenia, jaka powinna być przyszłość, długofalowy plan, który masz do zrealizowania w twoim codziennym życiu”<sup>28</sup>. To ujęcie utopii bliskie jest rozumieniu autokreacji jako nieustannie ponawianego egzystencjalnego projektu, realizowanego bez względu na pojawiające się po drodze – nieuchronne – przeszkody. Artysta-teoretyk posługuje się „poszerzonym pojęciem sztuki”, „totalnym pojęciem sztuki”, „społecznym” lub „antropologicznym pojęciem sztuki”, traktując sztukę nie tylko jako część ściśle określonego obszaru świata artystycznego, ale jako istotny element objawiający się w każdym ludzkim działaniu. W jego ujęciu granice sztuki rozszerzają się nie tylko o szeroko rozumianą edukację artystyczną – przenikają się bowiem obszary praktyki artystycznej i praktyki życia, przede wszystkim w zakresie autokreacyjnej i emancypacyjnej aktywności człowieka. Na jednostkowej kreatywności i egzemplarycznej odpowiedzialności artysty oraz wizji „każdego jako artysty” Beuys opierał utopijny projekt doskonałego społeczeństwa.

Joseph Beuys utożsamiał praktykę artystyczną i społeczną, konstruując teorię plastyki społecznej, opartą na schemacie procesu od chaosu poprzez ruch do formy. Rzeźbę społeczną definiował natomiast jako to, „w jaki sposób kształtujemy i modelujemy świat, w którym żyjemy. Rzeźba jako proces ewolucyjny: każdy artystą. Dlatego właśnie naturą mych rzeźb jest ich niesprecyzowanie i niewykończenie. [...] Wszystko znajduje się w stanie przemiany”<sup>29</sup>.

Koncepcja plastyki społecznej, czyli propozycja zastosowania w przestrzeni społecznej metod i strategii artystycznych, stanowi próbę rozszerzenia tradycyjnie pojmowanego obszaru *aisthesis*, próbę podjęcia działań o charakterze jednocześnie artystycznym i pozaartystycznym. Proces określany przez Beuysa jako ruch od chaosu do ładu czy od nieokreślonego do określonego stanowi część wizji świata jako swego rodzaju zrównoważonej mobilności; jest

<sup>26</sup> J. Beuys, H. Böll, *Manifest FIU (Free International University)*, tłum. J. Jedliński, w: J. Beuys, *Teksty, komentarze, wywiady*, s. 21.

<sup>27</sup> J. Beuys, *Każdy artystą*, s. 268.

<sup>28</sup> Wypowiedź Josepha Beuysa cyt. za: J. Kaczmarek, *Joseph Beuys...*, s. 7.

<sup>29</sup> J. Beuys, *Wprowadzenie (katalog wystawy)*, tłum. J. Jedliński, w: J. Beuys, *Teksty, komentarze, wywiady*, s. 18.

to proces odwracalny, zamykający się w nieskończonym cyklu od chaosu do ładu. Kształtowanie i tworzenie znaczenia własnego bycia w świecie, dążenie ku doskonaleniu zastanej rzeczywistości zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społeczno-kulturowym jawi się zatem jako otwarty projekt. Ów projekt można interpretować w perspektywie koncepcji Welscha jako nieustannie ponawiany twórczy wysiłek, dzięki któremu jednostka unika unieruchomienia, ostatecznego ustalenia kształtu „ja”, ale można w nim także dostrzec dążenie o charakterze utopijnym.

Utożsamienie utopii i awangardy, a dokładniej nurtu krytycznego awangardy, implikuje niemożliwość realizacji projektów proponowanych przez wielu współczesnych artystów, w tym m.in. realizacji Beuysowskiego postulatu „każdy artystą”. Wiąże się to z ujmowaniem współczesności w perspektywie odwrotu od idei modernizmu, braku zaufania w twórczą moc rozumu i możliwość kształtowania rzeczywistości. Wraz z pojawieniem się niepokojących oznak zagubienia człowieka w świecie, a przede wszystkim kłopotów z tożsamością pojawiły się tendencje odwrotu od utopijnych wizji nowego świata i człowieka. Filozofowie postmodernistyczni podkreślają kompromitację utopijnych założeń nowoczesności, np. ideału trwale ukształtowanej tożsamości. Szczególne akcentowanie kłopotów z tożsamością dotyczy także rozmaitych aspektów sztuki. „Śmierć podmiotu” ogłoszona przez przedstawicieli postmodernizmu stanowi ostatni etap kryzysu narastającego od momentu wycofania figury Autora z przestrzeni dzieła<sup>30</sup>.

To, że dzisiejsza sztuka często neguje samą siebie, rezygnując także z afirmacji rzeczywistości na rzecz krytyki, pozwala formułować nowe jej definicje, w których wątek utopijny mógłby odgrywać znaczącą rolę. Mógłby on realizować się jako opozycja wobec zniewalających struktur kultury masowej i społeczeństwa konsumpcyjnego, w obszarze indywidualnej aktywności twórczej odnoszącej się do postulatu „każdy artystą”. W tym miejscu wyraźnie zarysowuje się różnica między awangardową utopią, opartą na wierze w możliwość tworzenia „nowego wspianiałego świata”, a współczesnym rozczarowaniem tego rodzaju projektami oraz przekonaniem o dezintegracji podmiotu i kryzysie tożsamości. Przenikanie obszarów współczesnej sztuki i filozofii przejawia się zatem w dążeniach przywracających człowiekowi twórczą moc, nadających sens twórczości, szczególnie twórczości zakorzenionej w pozaartystycznej, codziennej praktyce, w nieprzerwanym procesie realizacji projektu egzystencjalnego, „stawania się sobą”.

Dlaczego wątpimy dziś w sensotwórczą moc sztuki, w jej potencjał wychowawczy, dlaczego przypisujemy jej cechy utopii? Współczesność ma wprawdzie charakter skomplikowanej, kalejdoskopowej konstrukcji, której ulotne

<sup>30</sup> R. Barthes, *Śmierć autora*, tłum. M. P. Markowski, „Teksty Drugie” 1-2/1999.

znaczenia jesteśmy zmuszeni interpretować na podstawie sfragmentaryzowanych i z trudem kolekcjonowanych doświadczeń, jednak sztuka pozostaje mimo wszystko chyba jedyną sferą, w której owe fragmenty mogą pełnić rolę autonomicznych, choć tymczasowych całości. Tu utopia ustępuje miejsca procesowi, nieustannej, płynnej zmianie, metamorfozie i zgodzie na wieloznaczność, która stanowi kruchą i chwiejną – co podkreśla Welsch – ale odpowiednią w naszej sytuacji podstawę autokreacji, tworzenia siebie „jak dzieła sztuki”, bycia „jak artysta”.

## Literatura

- Barthes R., *Śmierć autora*, tłum. M. P. Markowski, „Teksty Drugie” 1-2/1999.
- Berman M., *„Wszystko, co stałe rozplywa się w powietrzu”. Rzecz o doświadczeniu nowoczesności*, tłum. M. Szuster, Universitas, Kraków 2006.
- Beuys J., *Każdy artystą*, tłum. K. Krzemień, w: S. Morawski (red.), *Zmierzch sztuki – rzekomy czy autentyczny?*, t. II, Czytelnik, Warszawa 1987.
- Beuys J., *Wprowadzenie (katalog wystawy)*, tłum. J. Jedliński, w: J. Beuys, *Teksty, komentarze, wywiady*, Akademia Ruchu – Centrum Sztuki Współczesnej, Warszawa 1990.
- Beuys J., Böll H., *Manifest FIU (Free International University)*, tłum. J. Jedliński, w: J. Beuys, *Teksty, komentarze, wywiady*, Akademia Ruchu – Centrum Sztuki Współczesnej, Warszawa 1990.
- Bielik-Robson A., *Na drugim brzegu nihilizmu. Filozofia współczesna w poszukiwaniu nowego podmiotu*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1997.
- Ferry L., *Homo aestheticus*, tłum. H. Puszek, „Sztuka i Filozofia” 9/1994.
- Jedliński J., *Joseph Beuys – autokomentarz kategoryczny*, w: J. Beuys, *Teksty, komentarze, wywiady*, Akademia Ruchu – Centrum Sztuki Współczesnej, Warszawa 1990.
- Kaczmarek J., *Joseph Beuys. Od sztuki do społecznej utopii*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.
- Vattimo G., *Koniec nowoczesności*, tłum. M. Surma-Gawłowska, Universitas, Kraków 2006.
- Welsch W., *Estetyka i anestetyka*, tłum. M. Łukasiewicz, w: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, wybór i oprac. R. Nycz, Wyd. Baran i Suszczyński, Kraków 1998.
- Welsch W., *Estetyka poza estetyką*, tłum. K. Guczalska, Universitas, Kraków 2005.
- Welsch W., *Ku jakiemu podmiotowi – dla jakiego innego?*, tłum. K. Krzemień, „Idea. Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych” t. IV, Białystok 1991.
- Welsch W., *Stając się sobą*, tłum. J. Wieteci, w: A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Problemy ponowoczesnej pluralizacji kultury. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha. Część I*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1998.
- Współczesna myśl estetyczna. Wybór tekstów*, oprac. R. Różanowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993.



## AGATA FIEREK-DZIURLA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Nauk Społecznych, Instytut Filozofii

### **„Filozofia dla dzieci” – program edukacji demokratycznej według Matthew Lipmana**

Filozofia dedykowana najmłodszym, polegająca na prowadzeniu zajęć w formie dialogu, doczekała się modelu, który Aldona Pobjewska nazywa „nowym paradygmatem” w dydaktyce tego przedmiotu<sup>1</sup>. Program „Filozofia dla dzieci” zasłużył sobie na to miano również dzięki ujęciu filozofii jako szkoły rozwijania kompetencji oraz postaw poznawczych i społecznych, a nie zajęć ograniczających się do przekazywania wiedzy. Warto zwrócić uwagę na ten projekt przez wzgląd na jego wydzwięk międzynarodowy i szlachetne cele edukacyjne, które pragnie realizować.

Program Matthew Lipmana postuluje nauczanie już najmłodszych dzieci samodzielności w myśleniu, krytycyzmu, odkrywania alternatyw myślowych oraz opowiada się za równouprawnieniem wszystkich uczniów, jasno sprzeciwiając się indoktrynacji. Główną wartością programu jest traktowanie dwóch powiązanych ze sobą dyscyplin – filozofii i etyki – jako nierozłącznych<sup>2</sup>.

Program Lipmana zostanie przedstawiony w perspektywie demokratycznych implikacji oraz zinterpretowany pod kątem kształtowania postaw obywatelskich i partycypacyjnych oraz promocji takich wartości, jak wolność i tolerancja czy poszanowanie pluralizmu światopoglądowego. Uwaga czytelnika zostanie też skierowana na konotacje programu z anarchistyczną myślą edukacyjną oraz jego postmodernistyczny charakter.

---

<sup>1</sup> A. Pobjewska, *Warsztaty z dociekań filozoficznych*, „Edukacja Filozoficzna” 25/1998, s. 118.

<sup>2</sup> Wbrew współczesnym tendencjom edukacyjnym w Polsce traktującym etykę i filozofię jako odrębne przedmioty szkolne.

## 1. Demokratyczne kompetencje

Matthew Lipman uważa, że demokratycznym społeczeństwom potrzebni są ludzie niezależnie myślący, a zarazem dążący do nawiązania współpracy we wspólnocie<sup>3</sup>. Jedynym sposobem urzeczywistnienia postawy demokratycznej obywateli jest zwrócenie się w stronę edukacji, gdzie dochodzi do spotkania z nieukształtowanym młodym człowiekiem.

Demokracja jest ustrojem, który nieustannie wymaga społecznej legitymizacji<sup>4</sup>. Jednak udzielać jej poparcia to za mało, należy w niej uczestniczyć i wciąż ją tworzyć. Demokracja proponuje wiele metod i narzędzi rozwijających ludzkie zaangażowanie w jej sprawę, choć droga do ich opanowania nie jest łatwa.

Zwykle sposób życia we współczesnym świecie odkrywamy dzięki rodzinie i szkole, które jednak przyjmują, że przyszłość będzie podobna do przeszłości. Tymczasem świat zmienia się w zawrotnym tempie. Wiedza o nim pokolenia rodziców, zakładając, że mają czas, by się nią dzielić, nie wystarczy. Podobnie systemy edukacji przekazują wiedzę, która szybko traci swą aktualność. Hannah Arendt zauważa:

[...] problem edukacji we współczesnym świecie polega na tym, że z samej swej natury nie może się wyrzec ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja<sup>5</sup>.

Nowe wyzwania współczesnego świata wymagają nowatorskich przedsięwzięć, umysłów wolnych i nieskrępowanych. Ogólnoświatowe problemy zwracają uwagę na potrzebę wspólnej globalnej polityki, która wymaga nowego paradygmatu uczestnictwa, nowych idei i postaw. Tymczasem edukacja opowiada się za homogenizacją, zabija inność, twórczość i kształtuje jednostki podatne na kontrolę. Amerykański filozof pragmatyzmu John Dewey sądzi, że szkoła powinna odzwierciedlać społeczne, polityczne i ekonomiczne warunki współczesnego jej społeczeństwa demokratycznego. Uczniowie to kluczowi gracze najbliższej przyszłości niosący potencjał zmian i postaw emancypacyjnych, a szkoła, która projektuje przyszłość, może być miejscem społecznej transformacji.

## 2. Partycypujący obywatel

Program sprzyja rozwojowi demokracji, gdyż kształtuje postawę obywatelską. Co jest jednak potrzebne, by następował rozwój demokratyczny i jakiego oby-

<sup>3</sup> M. Lipman, *Philosophical Practice and Education Reform*, w: idem, *Philosophy goes to school*, Temple University Press, Philadelphia 1988, s. 20.

<sup>4</sup> K. M. Cern, E. Nowak, *Ethos w życiu publicznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, ss. 372-379.

<sup>5</sup> H. Arendt, *Kryzys edukacji*, w: eadem, *Między czasem minionym a przyszłym: osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Aletheia, Warszawa 1994, s. 231.

watela potrzebuje demokracja do rozwoju? Czy demokracji jest potrzebne zorientowanie na sprawiedliwość społeczną, czy na partycypację, gdzie zaangażowani obywatele wspólnie podejmują decyzje, lecz na podstawie indywidualnych zapatrywań, a może na deliberację, tj. uczestnictwo obywateli, którzy dążą do wypracowania wizji dobra wspólnego w perspektywie całej społeczności?<sup>6</sup>

Demokracji jest niewątpliwie potrzebny obywatel aktywny, który jest na bieżąco w aktualnościach politycznych, społecznych, ekonomicznych, kulturalnych oraz potrafi przyczynić się do jej rozwoju. Formułując i poddając ocenie swe poglądy, bierze pod uwagę ich praktyczne implikacje. Maughn Gregory uważa, że inteligencja nie jest bezinteresowna, jej interesem jest dążność do rozwiązania problemu<sup>7</sup>.

Na czym miałyby więc polegać aktywność obywatela? Joseph Kahne i Joel Wesheimer odpowiadają na to pytanie, przedstawiając propozycje kilku postaw. Odpowiedzialny obywatel to ten płacący podatki i przestrzegający prawa, a na kryzysy reagujący podejmowaniem działań charytatywnych. Obywatel uczestniczący wykazuje się aktywnością w strukturach wspólnoty i dążnością do wypracowania dobra wspólnego. Promuje ideę sprawiedliwości społecznej, lecz skupia się na leczeniu objawów patologii w tym zakresie, a nie ich przyczyn. Wreszcie obywatel zorientowany na sprawiedliwość społeczną szuka przeszkód w całym systemie i stara się zaradzić ustrojowym błędom, dostrzega perspektywy reform i do nich dąży<sup>8</sup>. Ten ostatni jako obywatel godny przykładu, sprzyjający rozwojowi demokracji, swoją aktywność ku sprawiedliwości społecznej będzie realizować poprzez uczestnictwo w życiu publicznym i w praktykach deliberacyjnych.

Jen Glaser, autor artykułu *Kształcenie postawy obywatelskiej i idei sprawiedliwości społecznej*, wymienia dwa kierunki, według których „Filozofia dla dzieci” doskonalą umiejętności demokratyczne. Żeby aktywnie żyć w demokratycznym, deliberacyjnym społeczeństwie, trzeba się wykazać umiejętnością myślenia krytycznego, twórczego i współodczuwającego (co jest rozwijane u dzieci metodą Lipmana) oraz umiejętnością przekładania swoich sądów na praktykę, czyli urzeczywistniać swoje sądy za pomocą praktyk partycypacyjnych. Uczestnik zajęć „Filozofia dla dzieci” dąży do opanowania podstawowego narzędzia deliberacji, jakim jest dialog, w związku z czym zdaje się być przygotowywany do udziału w życiu publicznym; potrafi też angażować swoją wy-

<sup>6</sup> P. Juchacz, *Deliberacja, demokracja, partycypacja: szkice z teorii demokracji ateńskiej i współczesnej*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2006, ss. 24-25.

<sup>7</sup> J. Glaser, *Educating for Citizenship and Social Justice*, w: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (red.), *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and practical concepts*, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2009, s. 107.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 109.

obrażnię, w twórczy sposób budując w świadomości stany nieistniejące. Znając praktyczne zastosowanie swoich poglądów, potrafi je urzeczywistniać.

Rozwój zdolności przekładania idei na praktykę przełamuje pesymizm i sceptycyzm, o czym wiedział już Janusz Korczak. Wielki polski pedagog stworzył demokratyczne struktury w sierocińcu, którym zarządzał. Powstał sąd i senat, kodeks praw, a wszystko w oparciu o dziecięce inwencje. Celem było stworzenie lepszej wspólnoty. Do tego, czym jest sprawiedliwość, prawo, prawe i moralne postępowanie, dzieci dochodziły podczas wspólnych obrad na drodze dialogu. Wyrokowanie nie było oparte na pryncypiach moralnych narzucanych z góry, lecz poprzedzone analizą i doskonalone poprzez trenowanie umiejętnego dokonywania oceny i argumentacji. Praktyka demokratyczna w sierocińcu dawała orientację w ustroju politycznym, uczulając dzieci na jego niedoskonałości, obnażała błędy i ukazywała istotne reguły poprzez ukazywanie ich antyprzykładów. Wszystko sprowadzało się do zaangażowania w dociekania, prowadzące do pobudzenia procesu myślenia u najmłodszych (o kwestiach nie tylko filozoficznych).

Jen Glaser wnosi, by próbować urzeczywistnić ideę sprawiedliwości w życiu społecznym klasowej wspólnoty. Poprzez dążność do udzielania odpowiedzi dociekanie stanie się zintegrowaną z działaniem, produktywną aktywnością, wyrażoną w formie zaangażowania w sprawy socjalne. Dociekanie jest rytuałem, sekwencją zachowań, pokazuje, że systematyczna partycypacja wiele wnosi, że daje wymierne efekty. Warto pokazać dzieciom praktyczne zastosowanie teorii, które wypracują, i zachęcać je do wprowadzania ich w życie – dla eksperymentu w mniejszych społecznościach. Aktywność ucznia musi być jednak dobrowolna, podjęta bez przymusu<sup>9</sup>.

Niewątpliwie „Filozofia dla dzieci” poprzez stworzoną wspólnotę dociekań po raz pierwszy zaprasza dzieci na pole deliberacji publicznej, gdzie dochodzi do starcia różnych stanowisk, argumentacji i uzasadniania. Wspólnota dociekająca może być ponadto rozpatrywana w kontekście edukacji obywatelskiej, jasno promującej postawę partycypacyjną. Niedaleka przeto droga od uczestnictwa w przestrzeni klasowej wspólnoty do wypracowania u uczniów zwyczaju angażowania się w życie demokratyczne swojego społeczeństwa. Społeczeństwo i szkoła stanowiąca jego odzwierciedlenie powinny rozwijać zdolności myślenia i zaangażowania obywatelskiego w życie publiczne poprzez praktykę rytuałów i działań demokratycznych. Dzieci mają naturalną potrzebę dociekania, co nauczyciele powinni wykorzystać i zadbać o bogactwo społecznych odniesień podczas zajęć<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Ibidem, ss. 103-110.

<sup>10</sup> D. G. Camhy, *Janusz Korczak: Childhood and Children's Rights*, w: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (red.), *Children Philosophize Worldwide...*, ss. 247-254.

### 3. Pluralizm światopoglądowy, wolność, tolerancja

Trudno byłoby uniknąć podczas kształcenia filozoficzno-etycznego promowania pewnych wartości. W rzeczywistości program „Filozofia dla dzieci” jasno opowiada się za przyjęciem konkretnych stanowisk: równości uczestnictwa, pluralizmu światopoglądowego, integracji, tolerancji i wolności. Wspólnota dociekająca, zaproponowana przez Matthew Lipmana, poprzez dialog i kult mnogości, wielości i inności poglądów realizuje tak naprawdę postulatory „kwitnącej demokracji społeczeństwa multikulturowego”<sup>11</sup>.

Ann Margaret Sharp zauważa, że wspólnota ta daje dzieciom najlepszą z możliwych praktykę – witalną formę życia pluralistycznego, multikulturowego, o naturze demokratycznej. Pomaga dokonywać rozsądniejszych ocen, kiedy należy odnieść się do ludzi należących do innych kultur, religii, narodowości. Powołując się na H. Arendt, Sharp proponuje, by formułowanie sądów było poprzedzone wyjściem poza własną perspektywę, wyjściem ku innym ludziom (*going visiting*), różnym od nas samych, reprezentującym inne punkty widzenia. Ważne jest pogłębione słuchanie ich opowieści i podjęcie próby zrozumienia spojrzenia na świat, które wynika z przebywania w innym jego zakątku<sup>12</sup>. Nie można jednak na tym poprzestać. Człowiek musi stworzyć opowieść o tym, czego się dowiedział, przetworzyć całą wiedzę o innym człowieku. Im więcej różnych sądów będziemy w stanie sobie wyobrazić, tym większa wartość naszych opinii.

Hannah Arendt opowiada się za tworzeniem miejsc w przestrzeni publicznej, gdzie ludzie będą mogli wyjść ku sobie i prowadzić aktywną deliberację. Wypracowanie obiektywnych sądów jest możliwe tylko we wspólnocie, na drodze dialogu z innymi ludźmi. Rzecz w tym, by je poznać i o ten szeroki horyzont wzbogacić własną opinią, a nie przyjmować cudze poglądy bezkrytycznie (*distancing and bridging*)<sup>13</sup>. Wyrokowanie jest najważniejszą aktywnością w społeczeństwie demokratycznym, to nasz obywatelski, publiczny obowiązek, a jednocześnie siła napędowa zmiany. Zastosowanie metody dociekań w edukacji to zbliżenie do idei „odnawiania zastanego świata”.

Dialog i wspólnota dociekająca proponują uczenie się od siebie nawzajem. Partycypować we wspólnocie dociekającej to przynależać do społecznej grupy ludzi, którzy wyrażają wolę, by wspólnie dociekać spraw będących w kręgu ich zainteresowań. Dokonują tego kolaboratywnie, bez współzawodnictwa, w duchu sprzyjającym rozwojowi ich umiejętności krytycznego, twórczego

<sup>11</sup> D. Kennedy, *Another World Is Possible: Schooling, Multitude, and Philosophy for Children*, w: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (red.), *Children Philosophize Worldwide...*, ss. 47-61.

<sup>12</sup> A. M. Sharp, *Let's go visiting: Learning Judgment – Making In a Classroom Community of Inquiry*, w: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (red.), *Children Philosophize Worldwide...*, ss. 323-335.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 334.

i moralnego myślenia oraz właściwego dokonywania ocen. Przeświadczenie, że wspólnota potrzebuje do rozwoju uczestnictwa każdego członka i że każdy wnosi coś wartościowego, rodzi lojalność i solidarność pomiędzy nimi. Przebywaniu we wspólnocie towarzyszy nastawienie „bycia dla siebie nawzajem”, wolne od wszelkiej hierarchii, gdzie władza jest sprawiedliwie rozdzielona<sup>14</sup>.

Władza, którą każdy dzieli, jest nieskrępowana przez niczyją inną władzę i choć członkowie grupy dzielą ją pomiędzy siebie, nikomu jej nie ubywa. Dotyczy to zarówno procesu myślenia, uczestnictwa w dociekaniach i zachowania zgodnie z poglądami. Australijski badacz metody Lipmana, Philip Cam, twierdzi, że jeśli mielibyśmy określić ideał, który przyświeca całemu programowi, to byłaby nim właśnie wolność<sup>15</sup>. Dociekania mogą dotyczyć różnych zjawisk, jednak zawsze towarzyszy im wolność, będąca nie bezpośrednim celem, ale nasuwającym się w trakcie refleksji wnioskiem. Wartość ta przejawia się zarówno w postawie bohaterów powieści, uczniów i nauczyciela prowadzących dialog, jak i w nastawieniu naukowym twórców tego programu. Założenia programu są dość elastyczne i otwarte na polemikę, o czym świadczy różnorodność jego ujęć na całym świecie.

Beata Zielewska przywołuje spór na polu współczesnej teorii edukacji filozoficzno-etycznej<sup>16</sup>, w którym liberałowie i konserwatyści próbują rozsądzić, czemu powinno służyć wychowanie – wolności czy prawdzie? Według liberałów prawda jest wytworem wolności, a według konserwatystów – odwrotnie, wolność ma swoje korzenie w prawdzie. Liberałowie opowiadają się za tolerancją, różnorodnością, otwartością, krytycznym myśleniem, sprawiedliwością, solidarnością i samorealizacją jednostki. Nietrudno więc zauważyć, że założenia programu powstały w oparciu o szkołę liberałów, gdzie nadrzędnym celem jest kształcenie jednostek samodzielnie myślących i niezależnie podejmujących decyzje.

Trudno byłoby spełnić ten postulat bez przyjęcia przez członków wspólnoty postawy tolerancyjnej względem siebie nawzajem. We współczesnym świecie, w którym przenikają się różne kultury, tolerancja jest potrzebna jak nigdy wcześniej. Różnice kulturowe muszą być pielęgnowane, a inność powinna być rozumiana<sup>17</sup>. Patricia Hannam twierdzi, że różnice pomiędzy ludźmi nie powinny być definiowane tylko przez pryzmat kultury ich pochodze-

<sup>14</sup> A. M. Sharp, *The Community of Inquiry as Ritual Participation*, w: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (red.), *Children Philosophize Worldwide...*, ss. 301-306.

<sup>15</sup> P. Cam, *Philosophy and Freedom*, w: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (red.), *Children Philosophize Worldwide...*, ss. 127-132.

<sup>16</sup> B. Zielewska, *Dialog we współczesnej edukacji filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002, s. 147.

<sup>17</sup> P. Hannam, *From Inter-cultural to Inter-relational Understanding: Philosophy for Children and the Acceptance of Difference*, w: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (red.), *Children Philosophize Worldwide...*, ss. 141-151.

nia, ponieważ w jednym kręgu cywilizacyjnym mamy do czynienia również z różnicami światopoglądowymi. Hannah Arendt nakreśliła istotę odwiecznego paradoksu. To, że chcemy zachować swoją indywidualność, a jednocześnie czujemy silną potrzebę identyfikacji z jakąś wspólnotą, jest tym samym, co zgoda z twierdzeniem, że wszyscy jesteśmy do siebie podobni i dopiero w zetknięciu z innymi (tak podobnymi) możemy ujawnić swoją odmienność<sup>18</sup>.

Tolerancja to niewątpliwie zjawisko moralnie pożądane. Poszanowanie wolności i godności innych osób ma miejsce we wspólnocie dociekającej poprzez dialog, który skłania do otwartości i postawy poszukującej. Poprzez edukację filozoficzną czy etyczną staramy się poznawać różnice w myśleniu i próbować zrozumieć odmienne stanowiska, a przede wszystkim dążymy do podtrzymania różnorodności.

Wydaje się, że spotkanie w sposób źródłowy odwołuje się do tolerancji, a nawet »wywołuje« tolerancję, zarówno jako warunek spotkania oraz element tego spotkania, jak również efekt spotkania<sup>19</sup>.

W tym ujęciu tolerancja objawia się jako warunek, metoda i cel dyskusji, wzbogacające stają się tu nie tylko porozumienie, ale doświadczenie inności „Drugiego”.

Z perspektywy strategii afirmującej walory podtrzymywania różnicy w interakcji kulturowej dialog kończy się, gdy dochodzi do likwidacji odmienności, gdyż to kontakt z innością ma być życiodajny, kulturowo wzbogacający<sup>20</sup>.

Patricia Hannam postuluje wzbicie się ponad tolerancję, by docenić inność i zrozumieć podobieństwa i różnice między ludźmi. W podobny sposób do prowadzenia otwartej rozmowy, w której uczniom pozwala się na dowolność, spontaniczność i kreatywność, zachęca Ekkehart Martens<sup>21</sup>. Nauczyciel i uczeń powinni manifestować demokratyczne wartości – otwarte myślenie i tolerancję wobec cudzych postaw, a także wykazywać intelektualną pokorę<sup>22</sup>. Rozległość horyzontów przejawia się w tym, że w dyskursie uwzględnia się różne postawy i poglądy, nawet te, z którymi się nie zgadzamy. Różnorodność wzbogaca bowiem polemikę. Tolerancja wobec odmiennych poglądów innych osób oznacza rezygnację z przemocy względem negatywnie przez nas ocenianych ich przekonań, z wyjątkiem przypadków, które wiążą się z czynieniem krzywdy drugiemu człowiekowi.

<sup>18</sup> A. M. Sharp, *Let's go visiting...*, ss. 323-336.

<sup>19</sup> E. Podrez, *Moralne uzasadnienie tolerancji: studium z etyki personalistycznej*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1999, s. 109.

<sup>20</sup> L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997, s. 62.

<sup>21</sup> J. Brujin, *Jak się w Europie naucza dzieci filozofii*, „Edukacja Filozoficzna” 15/1993, ss. 134-135.

<sup>22</sup> M. W. Martin, *Broniąc wartości: profesjonalizm w nauczaniu etyki*, „Edukacja Filozoficzna” 25/1988, ss. 141-147.

#### 4. Program „Filozofia dla dzieci” szkołą kompetencji demokratycznych czy spełnieniem postulatów myśli anarchistycznej? (Ograniczony) relatywizm w edukacji filozoficzno-etycznej

Félix García Moriyón zauważa analogię założeń programowych „Filozofii dla dzieci” z propozycją nauczania zawartą w programie szkoły zainicjowanej przez Lwa Tołstoja „Yasnaia Poliana”, która wpisuje się w anarchistyczną tradycję teorii edukacyjnych. Przyznaje, że jego spojrzenie na anarchizm jest wolne od stereotypu, skutecznie wypromowanego przez Josepha Conrada w dziele *The Secret Agent*. Anarchiści są traktowani przez Garcíę Moriyóna jako aktywni działacze na rzecz demokracji i idei rewolucji francuskiej – wolności, równości i braterstwa. Demokratyczne zaangażowanie wykorzystują jako najlepsze narzędzie do walki z despotyzmem politycznym i społecznym, a wolność jednostki uznają za wrodzoną i uprawniającą do życia we wspólnocie z innymi ludźmi. Powołując się na Michała Bakunina, Garcíá Moriyón twierdzi, że wedle anarchistów władza powinna być rozdzielona w największym możliwym stopniu, a wolność i równość – iść w parze z indywidualizacją. Garcíá Moriyón powołuje się na inspiratora programu „Filozofia dla dzieci” Johna Deweya, który powiada, że demokracja to ciągły proces otwartej komunikacji publicznej, a produktem tak rozumianego ustroju jest możliwość rozwoju jego uczestników. Większość dobrze wyedukowanych i poinformowanych zarządza, by zapobiec przejęciu kontroli nad życiem społecznym uprzywilejowanej mniejszości<sup>23</sup>. Podobnie Lipman zauważa, że nie należy z góry negocjować sensu istnienia instytucji, lecz wyraźnie przeciwstawiać się sytuacjom, gdy krępują lub zniewalają one człowieka. Ważne, by instytucje zarządzane były demokratycznie i każdy obywatel mógł mieć wpływ na ich funkcjonowanie<sup>24</sup>.

Uczeń powinien mieć wpływ (*empowerment*) na bieg wydarzeń, lecz uczyć się stopniowo swojej wolności – najpierw doświadczać jej w przestrzeni szkolnej deliberacji, by z czasem wykazać się jej sprawnym wykorzystaniem w prawdziwym życiu. Aktywny, dobrze wyedukowany obywatel myśli samodzielnie, natomiast źle wyedukowany będzie ignorował błędy systemu, często ich nie zauważał, a przede wszystkim będzie się podporządkowywał systemowi. Ignorancja to kajdany zakładane przez despotyczne rządy. Indoktrynacja w szkołach natomiast uczy bezmyślnego, odruchowego posłuszeństwa władzy, przez co mija się z demokratycznymi założeniami<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> F. Garcíá Moriyón, *Filosofía para niños y anarquismo*, [www.filosofiaparaninos.org](http://www.filosofiaparaninos.org) (15.09.2010).

<sup>24</sup> M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, tłum. D. Kuczyńska-Szymala, CODN, Warszawa 1996, s. 206.

<sup>25</sup> F. Garcíá Moriyón, *Filosofía para niños...*

Patrick Costello uważa, że niegdyś w indoktrynacji widziano jedynie niewinne nauczanie doktryn, tymczasem wiążą się z nią nie tylko treści nauczania, ale także metoda nauczania, nastawienie nauczyciela lub wynik procesu kształcenia<sup>26</sup>. Prawdziwa istota indoktrynacji ujawniać się będzie, wedle Costello, w tym ostatnim aspekcie. Parafrazując formułę Costello, uczeń indoktrynowany to taki, który pod wpływem nauczania pewnych prawd kategorycznie odrzuca ich wszelkie kontrprzykłady.

Zygmunt Bauman pisze, że „absolutna pewność równa się absolutnej nieodpowiedzialności”<sup>27</sup>. W dzisiejszym świecie należy przyjąć postawę zdystansowaną wobec absolutności prawd, również na gruncie wiedzy, która potrzebuje pozwolenia na weryfikację i dalszy postęp.

W przypadku określania wartości „absolutnymi”, zauważa Barbara Kotowa, pojawia się nawet pewna zachęta do ich odrzucenia. Źródeł tej tendencji można poszukiwać w licznych historycznych przykładach niegodnego i brzemienne go w negatywne skutki posługiwania się tym epitetem.

Na jakich wartościach mają się więc opierać twórcy programów nauczania filozoficzno-etycznego? Gdzie poszukiwać legitymizacji dla wartości, na przekazywanie których w toku edukacji jesteście (w sensie pozytywnym) skazani? Barbara Kotowa odnajduje odpowiedzi na te pytania w twórczości Richarda Rorty’ego oraz w teorii „(ograniczonego) relatywizmu kulturowego”<sup>28</sup>. Zgodnie z tym stanowiskiem, powinniśmy przekazywać „wartości uniwersalne”, które „w powszechnym mniemaniu uchodzą za autentyczne”<sup>29</sup>. Uzasadnieniem tak rozumianych wartości jest „tradycja kulturowa”, która z pokorą stawia je na pozycji „wartości ostatecznych”. Formułuje tym samym założenie, że dzisiejsze społeczeństwo nie ma absolutnej pewności co do swej nieomyślności, lecz traktuje wartości jako uniwersalne, wspierając się tradycją, która je takimi określiła. Podejście to uwzględnia wszelkie cywilizacyjne doświadczenia, ma jednak na względzie także poznanie, które leży poza jego zasięgiem. Wykazuje więc pokorę wobec tego, co dotąd uchodziło za całokształt wiedzy o rzeczywistości i ma świadomość tego, co dopiero w przyszłości czeka na odkrycie.

Żaden program zajęć filozoficzno-etycznych podczas kształcenia nie jest w stanie całkowicie wyrzec się poparcia pewnych wartości. Inaczej w szkole zapanowałaby anarchia. Jednak gdy – za Félixem Garcíą Moriyómem – spojrzymy na anarchię bardziej przychylnie, to powyższe stwierdzenie straci sens. Wszakże García Moriyón, znajdując analogię między „Filozofią dla dzieci” i teoriami edukacyjnymi szkół anarchistycznych, ujawnia, że choć wyrzekają się

<sup>26</sup> P. Costello, *Indoktrynacja a filozofia dla dzieci*, „Edukacja Filozoficzna” 5/1988, s. 287.

<sup>27</sup> Z. Bauman, cyt. za: B. Kotowa, *Edukacja a wartości „uniwersalne”*, „Zeszyty Filozoficzne” 14-15/2009, ss. 14-19.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> Ibidem.

wszelkiej indoktrynacji, to opowiadają się za określonymi systemami wartości, tożsamymi z tymi, które sprzyjają rozwojowi współczesnych demokracji. Niezależnie od tego, w jakim stopniu „Filozofia dla dzieci” zbliża się do anarchistycznych założeń edukacyjnych, promuje określone wartości i postawy zdecydowanie zwrócone w stronę postulatów lewicowych.

Wolność, równość, braterstwo, wspólnotowość, tolerancja, sprawiedliwość społeczna to nie tylko wartości sprzyjające rozwojowi demokracji, rozumianej jako określony system polityczny, to także promocja pokojowego nastawienia i wyzbycia się przemocy względem drugiego – równouprawnionego, równie wolnego człowieka, co Ja.

## Podsumowanie

Być na bieżąco to znaczy znać specyfikę dzisiejszego świata i wykazywać zainteresowanie jutrem. Rzecz w tym, by uczestniczyć w życiu publicznym i na drodze praktyk deliberacyjnych budować bardziej sprawiedliwą rzeczywistość. Program „Filozofia dla dzieci” kształtuje zachowania, które pomagają tworzyć postawy aktywnych obywateli jako uczestników otwartego społeczeństwa. Promuje nawyk wsłuchiwanie się w inne racje, także te, z którymi się nie zgadzamy, i podejmowania próby ich zrozumienia. Podczas zajęć zaprasza do uczestnictwa w demokratycznych strukturach, do czynnego udziału we wspólnocie dociekającej. Uczy korzystania z cennych spostrzeżeń wniesionych przez innych i kooperacji przy realizowaniu wspólnych celów. Wyrzekając się indoktrynacji, gwarantuje pluralizm w zakresie światopoglądowym i rozpatrywanie alternatyw myślowych. Jednakże w ramach dociekań jasno promuje określone wartości: wolność, równość i tolerancję. Dokonuje tego w duchu „(ograniczonego) relatywizmu kulturowego”, deklarując, że są one tylko uznane za najlepsze przez tradycję kulturową aktualnego społeczeństwa i w związku z tym warte przekazywania, lecz to nie czyni ich absolutnymi.

Miałoby się to przyczynić do rozwinięcia kompetencji demokratycznych u młodego człowieka, zrodzić zainteresowanie tematami społeczno-politycznymi, nawyk partycypacji i zaangażowania obywatelskiego czy postawę tolerancyjną wobec pluralistycznych poglądów członków współczesnych społeczeństw. Uposażyłoby młodego człowieka w priorytetowe poszanowanie wolności drugiego, jednocześnie pouczając o wadze odpowiedzialności nad własną.

W ten sposób program opowiada się za wypracowaniem pewnych nawyków, a zarazem to właśnie z nawyków próbuje ucznia wybudzać. Daje mu zatem narzędzie do przezwyciężenia odruchów – świadomość. Dzięki niej każdy rytuał staje się własnym udziałem ucznia, sprowokowanym przy zaangażowaniu jego własnej woli.

## Literatura

- Arendt H., *Kryzys edukacji*, w: eadem, *Między czasem minionym a przyszłym: osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Aletheia, Warszawa 1994.
- Brujin J., *Jak się w Europie naucza dzieci filozofii*, „Edukacja Filozoficzna” 15/1993.
- Cam P., *Philosophy and Freedom*, w: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (red.), *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and practical concepts*, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2009.
- Camhy D. G., *Janusz Korczak: Childhood and Children’s Rights*, w: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (red.), *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and practical concepts*, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2009.
- Cern K. M., Nowak E., *Ethos w życiu publicznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Costello P., *Indoktrynacja a filozofia dla dzieci*, „Edukacja Filozoficzna” 5/1988.
- García Moriyón F., *Filosofía para niños y anarquismo*, [www.filosofiaparaninos.org](http://www.filosofiaparaninos.org) (15.09.2010)
- Glaser J., *Educating for Citizenship and Social Justice*, w: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (red.), *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and practical concepts*, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2009.
- Hannam P., *From Inter-cultural to Inter-relational Understanding: Philosophy for Children and the Acceptance of Difference*, w: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (red.), *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and practical concepts*, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2009.
- Juchacz P., *Deliberacja, demokracja, partycypacja: szkice z teorii demokracji ateńskiej i współczesnej*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2006.
- Kennedy D., *Another Word Is Possible: Schooling, Multitude, and Philosophy for Children*, w: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (red.), *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and practical concepts*, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2009.
- Kotowa B., *Edukacja a wartości „uniwersalne”*, „Zeszyty Filozoficzne” 14-15/2009.
- Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S., *Filozofia w szkole*, tłum. D. Kuczyńska-Szymala, CODN, Warszawa 1996.
- Lipman M., *Philosophical Practice and Education Reform*, w: idem, *Philosophy goes to school*, Temple University Press, Philadelphia 1988.
- Lipman M., *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- Martin M. W., *Broniąc wartości: profesjonalizm w nauczaniu etyki*, „Edukacja Filozoficzna” 25/1988.
- Pobojewska A., *Warsztaty z dociekań filozoficznych*, „Edukacja Filozoficzna” 25/1998.
- Podrez E., *Moralne uzasadnienie tolerancji: studium z etyki personalistycznej*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1999.
- Sharp A. M., *Let’s go visiting: Learning Judgment – Making In a classroom Community of Inquiry*, w: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (red.), *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and practical concepts*, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2009.

Sharp A. M., *The community of Inquiry as Ritual Participation*, w: E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (red.), *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and practical concepts*, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2009.

Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.

Zielewska B., *Dialog we współczesnej edukacji filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.

## Noty o autorach

MAŁGORZATA DYRLICA – adiunkt na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu, magister sztuki w zakresie fortepianu i teologii w zakresie filozofii, doktor nauk humanistycznych w zakresie nauk o komunikacji i poznaniu, autorka prac z takich obszarów, jak kulturoznawstwo i filozofia muzyki.

AGATA FIEREK-DZIURLA – mgr filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, specjalność życie publiczne; edukacja filozoficzna. Stypendystka Programu Life Long Learning Erasmus Universidad de València, Hiszpania. Aktualnie specjalista centrum współpracy gospodarczej jednej z wielkopolskich firm. Artykuł zawarty w niniejszym tomie jest fragmentem pracy „*Filozofia dla dzieci*”: *podstawowe założenia i implikacje*.

BARTOSZ GAŁĄZKA – ur. w 1980 r. w Kołobrzegu. Absolwent Indywidualnych Studiów Humanistycznych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (dyplom z filozofii w 2000 r.). W 2005 r. uzyskał stopień doktora na podstawie rozprawy *Medycyna hipokratejska a filozofia Platona*. W latach 2005-2010 był adiunktem w Zakładzie Estetyki Instytutu Filozofii UAM w Poznaniu. Interesuje się historią filozofii, filozoficznym poradnictwem oraz metodyką nauczania filozofii i etyki.

PIOTR KOPROWSKI – doktor nauk humanistycznych, historyk idei, pracownik naukowo-dydaktyczny w Instytucie Historii na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Gdańskiego. Opublikował m.in. *W kręgu romantyzmu. Kształtowanie się struktur światopoglądowych Iwana Turgeniewa* (Gdańsk 2008); *Pozytywista, ale jaki? Światopogląd Iwana Turgeniewa w latach 1848-1883* (Gdańsk 2009).

SŁAWOMIR KRZYŚKA – urodził się w Gnieźnie. Studiował matematykę na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Tu też się doktoryzował w 1996 r. Od 1988 r. jest pracownikiem UAM. Należy do Polskiego Towarzystwa Matematycznego (1989), Polskiego Towarzystwa Filozoficznego (2010) i Wielkopolskiego Towarzystwa Przyjaciół Książki (2004) oraz jest sympatykiem Związku Literatów Polskich. Obecnie pracuje w Instytucie Filozofii. Opublikował wiele prac z zakresu nie tylko matematyki, ale także nauk humanistycznych. Wydał dwa tomiki aforyzmów pt. *Aby mogło być...* (2002) i *Życie to nie bajka* (2005) oraz tomiki poezji pt. *Wiersze* (2010) i *...* (2011) oraz *Wiersze dla dzieci* (2006). W wolnym czasie zajmuje się fotografią przyrody, krajobrazu.

ROMAN KUBICKI – profesor w Instytucie Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu; od 2004 r. członek Kapituły Nagrody Artystycznej miasta Poznania, od 2011 r. jest przewodniczącym tej Kapituły; autor m.in. książek: *Pierścienie Gygesa; Ani być, ani mieć?; Zmierzch sztuki. Narodziny ponowoczesnej jednostki?*

ELŻBIETA M. KUR – doktor nauk humanistycznych, absolwentka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, historyk literatury, adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Jej zainteresowania naukowe to: historia literatury pozytywizmu, dydaktyka polonistyczna, związki literatury i sztuk pięknych oraz metodologia historii sztuki.

DANUTA MICHAŁOWSKA – doktor. Do 2000 r. asystent na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a od 2001 r. – adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych w Instytucie Filozofii UAM w Poznaniu. Ma wykształcenie pedagogiczne, psychologiczne, terapeutyczne oraz muzyczne. Jej zainteresowania naukowo-badawcze to: edukacja i psychologia twórczości, komunikacja społeczna; drama i psychodrama w rozwoju edukacyjnym dzieci i młodzieży oraz w terapii; edukacja artystyczna – edukacja teatralna i muzyczna; edukacja etyczna i filozoficzna, problemy dydaktyki etyki i filozofii, metody i formy kształcenia etycznego i filozoficznego; problemy kształcenia nauczycieli. Jest autorką książki *Drama w edukacji* (Poznań 2008).

MIROSŁAWA MOSZKOWICZ – adiunkt na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zajmuje się edukacją artystyczną w kontekście sztuki współczesnej.

NATALIA MROZKOWIAK-NASTROŻNA – doktor. Mieszka w Bydgoszczy. Pracuje w Zakładzie Edukacji Artystycznej Instytutu Artystycznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Publikowała m.in. w serii „Edukacja Artystyczna” (Wydawnictwo UMK) oraz półroczniku „Sztuka i Filozofia” (Wydawnictwo UW). Obszar jej zainteresowań to: estetyka, współczesna filozofia sztuki, pogranicza sztuki i literatury.

BARBARA NOWAK – prof. zw. dr hab., muzyk pedagog, dyrygent, absolwentka Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Poznaniu; doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Profesor w Akademii Muzycznej w Poznaniu oraz prodziekan Wydziału Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej i Muzyki Kościelnej. Profesor na UAM i kierownik Zakładu Edukacji Artystycznej.

JUSTYNA RYCZEK – ukończyła filozofię na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (1997), gdzie obroniła również pracę doktorską (2003). Pracuje na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu (wcześniej Akademia Sztuk Pięknych). Interesuje się sztuką współczesną, szczególnie jej obecnością w przestrzeni publicznej oraz powiązaniem z innymi dziedzinami, w tym: kulturą popularną, techniką, życiem codziennym, nowymi mediami. Zajmuje się krytyką artystyczną. Autorka książki *Piękno w kulturze ponowoczesnej* (Kraków 2006).

---

ANNA STELIGA – doktor. Adiunkt i prodziekan do spraw nauki i studenckich Wydziału Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz kierownik Zespołu Dydaktycznego Teorii Sztuki na tym wydziale. Autorka artykułów poruszających tematy z psychopedagogiki, pedagogiki specjalnej, pogranicza psychologii i sztuki oraz tekstów o sztuce. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki nauczania plastyki w szkołach, kreatywności nauczycieli, aktywności twórczej dzieci i młodzieży, sztuki kobiet oraz terapii osób specjalnej troski (m.in. niepełnosprawnych psychicznie, głuchoniemych czy z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej), a także przyszłości edukacji artystycznej i jej absolwentów w związku z reformą szkolnictwa wyższego.

LIDIA SUCHANEK – profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, doktor habilitowany sztuki, absolwentka Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych (obecnie Uniwersytet Artystyczny) w Poznaniu. Uprawia własną twórczość artystyczną oraz zajmuje się problematyką związaną z edukacją przez sztukę. Pracuje w Zakładzie Edukacji Artystycznej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM.