

Małgorzata Malicka
Uniwersytet Warszawski

Sztuka jako najbardziej elementarne definiowanie świata oraz własnego doświadczenia

Summary

ART AS THE MOST BASIC APPREHENSION OF THE WORLD AND PERSONAL EXPERIENCE

The most basic understanding of the world has always had an aesthetic character, which also means non-discursive character. For that reason, over the centuries artistic creation constituted a significant instrument in broadening the horizons of human consciousness, and as a result contributed to shaping the entire human culture. Similarly, spontaneous expression of personal experience has presentational forms which can be identifiable, memorised and included in sequential experiences of one's personal history.

Key words: education through art

red. Paulina Marchlik

W środowisku pedagogicznym zawsze można było spotkać osoby, które nie bardzo rozumiały, co oznacza wychowanie przez sztukę. Osoby takie podejrzewały niejednokrotnie, że celem tego wychowania może być trochę snobistyczne nadawanie tzw. ogłady towarzyskiej. W przypadku sztuki dziecka uznawały ten rodzaj aktywności jedynie za rodzaj zabawy, niekiedy zaś za wczesny początek edukacji przyszłych artystów. A przecież te podejrzewania były z gruntu niesłuszne. Nam bowiem zawsze zależało na tym, by sztuka, z którą dziecko obcuje albo którą samo tworzy, w jakiś sposób uwrażliwiała je i umacniała w jego człowieczeństwie (pojęcie dziś bardzo niemodne).

Chodziło więc przede wszystkim o to, że sztuka może poszerzać horyzonty ludzkiej świadomości, że może pomagać w rozumieniu ludzkiego świata,

ludzkiego losu, innych ludzi, czy wreszcie w lepszym rozumieniu samego siebie. Pisał o tym przed laty Herbert Read: „Najbardziej elementarne rozumienie świata miało zawsze charakter estetyczny” (Read 1955: 11). Opisał nawet całą specyfikę tego najbardziej elementarnego rozumienia.

Ponieważ trudno żyć w świecie zupełnie nieopisanym – to, według Reada, od wieków właśnie artysta stojący wobec widzialnego świata, który jawił mu się jako bezgranicznie zagadkowy, zmagał się w swojej twórczości o pierwsze zdefiniowanie tego świata i w ten sposób utrwał to, co znaczące w swoim doświadczeniu, nadając formę swoim uczuciom i znajdując symbole dla oznaczenia nowych obszarów ludzkiej wrażliwości.

Od początku artysta był więc dla Reada osobą szczególną, był osobą, która widzi w pewnym sensie więcej niż człowiek przeciętny. Widzi więcej nie tylko w sensie fizjologicznej sprawności, choć i takie przypadki się zdarzają. Na przykład, gdy Józef Chełmoński w czasie pobytu na Ukrainie malował swoje słynne trójki i czwórki koni pędzących jakby na wprost widza, krytycy patrzyli na te płótna z niedowierzaniem, odnosząc wrażenie jakiejś zbyt ekspresyjnej przesady. Bo Chełmoński uchwytował unoszące się końskie kopyta w skrajnej fazie galopu, która to faza dla przeciętnego oka jest zazwyczaj nieuchwytna, ponieważ trwa zbyt krótko. Oko artysty okazało się zatem w sensie dosłownym precyzyjniejsze od innych (Masłowski 1965: 202–206). Ale zaświadczyć o tym mogła dopiero kamera filmowa, która tę skrajną fazę ruchu zarejestrowała. Artysta widzi jednak więcej przede wszystkim dzięki temu, że jego percepcja zmysłowa otwiera się w sposób szczególny na otaczający świat. I nie narzuca światu wcześniej ukształtowanych schematów widzenia. Dlatego artyści mogą widzieć i zarazem ukazywać innym to, czego zwykły zjadacz chleba w sposób naturalny dostrzec nie potrafi.

To właśnie artysta ukształtował pierwsze w dziejach wyobrażenie – wizerunek zwierzęcia. Przyroda nie zna przecież wizerunków, zachowuje co najwyżej ślady. Stało się to najprawdopodobniej w trakcie poprzedzającego polowanie rytuału magicznego. Jaskinię, gdzie zgromadziło się całe plemię, rozświetlały migoczące pochodnie. Właśnie w tej atmosferze najwyższego napięcia mogła dokonać się projekcja. Artysta dostrzegł na nierównej ścianie skalnej kształt zwierzęcia. I wtedy wystarczyło już, by wziął do ręki grudkę kolorowej gliny i utrwalił dostrzeżony w wyobraźni kształt (Gombrich 1981: 110). W ten prawdopodobnie sposób zaistniał pierwszy fakt kulturowy, zaczątek ludzkiego świata w świecie przyrody i zarazem podstawa ludzkiej inteligencji. Read dowodzi, że utworował on następnie drogę ku innym, bardziej złożonym formom aktywności intelektualnej jak: religia, filozofia czy nauka. I pokazuje to bardzo szczegółowo.

Wspomnę tu jednak tylko o tym, że według Reada, nowożytny artysta zaczął przyglądać się również samemu sobie. Najlepszym tego przykładem może być twórczość Rembrandta, który przez całe życie portretował nie tylko innych, ale i samego siebie. Jego autoportrety okazują się niezrównanymi dokumentami samowiedzy jednostki, która świadomie odwraca się od świata społecznego, by skoncentrować się na treści własnego ja. Począwszy od pierwszego szkicu, na którym artysta jawi się jako młodzieniec zerkający po prostu z ciekawością w lustro, poprzez obraz dojrzałego, cieszącego się życiem mężczyzny z kielichem w dłoni i Saskiją na kolanach, aż po wizerunek starca, który wskutek przeżytych doświadczeń osiągnął gorzką mądrość i sceptyczny dystans wobec otaczającego świata, Rembrandt dociera tym samym do głębszej, bardziej uwewnętrznionej rzeczywistości człowieka. Właściwie w sposób niezamierzony rejestruje samo zjawisko rozwoju wewnętrznego (Read 1955). Psychologowie zajęli się tą kwestią dopiero znacznie później. Kiedy sama przed laty zainteresowałam się zagadnieniem rozchwianej tożsamości współczesnego człowieka i pochłonęły mnie fachowe lektury z tej dziedziny, postawiłam sobie w końcu pytanie, kto ten problem dostrzegł po raz pierwszy. I poczułam się trochę zaskoczona, gdy odkryłam, że w gruncie rzeczy uczynił to Robert Musil w swojej czterotomowej powieści: *Człowiek bez właściwości* (1971).

Jednak artysta nie tylko odkrywa rzeczy szczególne, ale i wypowiada się w sposób szczególny. Dzięki otwartości swojej percepcji odkrywa formę znaczącą. Chcąc wyrazić swoje uczucia zaczyna przede wszystkim szukać wokół siebie jakiegoś przedmiotu, który miałby dla niego znaczenie emocjonalne. I jeśli na taki przedmiot natrafi, gdy taki przedmiot przykuje jego uwagę, stara się spojrzeć na niego przenikliwym okiem i zachować jego formę w swej pobudzonej wyobraźni aż do momentu, gdy jej symboliczne znaczenie stanie się dla niego oczywiste. Tej właśnie formy znaczącej użyje następnie w odpowiednim momencie w sposób zamierzony (Langer 1976: 268–269). Dzięki takiemu specyficznemu sposobowi wypowiedzi artysta może mówić o emocjonalnym wymiarze swoich doświadczeń. Może w ogóle mówić o doświadczeniach, które w kategoriach dyskursywnych są właściwie nie do wypowiedzenia. A my z kolei możemy dzięki niemu te doświadczenia w ogóle rozumieć i w jakiś sposób nimi się dzielić także z innymi.

Warto może przy tym zaznaczyć, że artysta wychwytyjący znaczenia dla innych niedostrzegalne, nie zawsze zdaje sobie do końca sprawę z tego, co w istocie wychwytuje. Mogłaby o tym świadczyć choćby wypowiedź francuskiego malarza Henri Matisse'a: „Obraz, kiedy zostaje ukończony, jest niby

nowo narodzone dziecię. Sam artysta musi mieć trochę czasu, aby go zrozumieć” (cyt. za Dewey 1975: 130). Podobnie i wypowiedź Jana Cybisa: „Mnie nic nie wyskakuje samo. Wszystko muszę za włosy ciągnąć i nie wiem, co ciągnę” (Cybis 1980). Niewątpliwie pewien wysiłek zrozumienia musi towarzyszyć symetrycznie komuś, kto zatrzymuje się przy dziele sztuki, aby mogło ono do niego w ogóle przemówić.

Jednak wychowanie przez sztukę – to oczywiście nie tylko obcowanie z arcydziełami. To zarazem zachęta do samodzielnego wyrażania językiem artystycznym własnych przeżyć i doświadczeń. Tego rodzaju aktywność wydaje się niezwykle ważna zarówno z psychologicznego, jak i pedagogicznego punktu widzenia. Można by ją nawet określić jako pierwszą próbę nazywania własnego doświadczenia. Już John Dewey był przekonany, że każda próba nazywania tego, co się przeżyło, odgrywa bardzo istotną rolę zarówno w porządkowaniu, jak i w swoistym „domykaniu” naszego doświadczenia. Przy czym należałoby zaznaczyć, że Dewey rozumiał doświadczenie jako pewien proces, jako coś co się zaczyna i co się kończy, jako pewną całość, którą przenika i spaja ta sama emocja. Dopiero taką całość można oddzielić od innych doświadczeń i dopiero taka całość może niejako „zastygnąć” w postaci kategorii, przez pryzmat której będziemy w przyszłości ujmowali nasze kolejne doświadczenia.

Ale jednocześnie – zdaniem Deweya – doświadczenie osiąga swoją pełnię dopiero wówczas, gdy zostaje w jakiś sposób wyrażone. A bez tego wyrażenia pozostaje zawsze do pewnego stopnia niekompletne (Dewey 1975: 65). Bo nie nazwane doświadczenie nie może tak naprawdę zostać uświadomione w całej swej pełni. Przepływa jakby tylko przez nas nie pozostawiając żadnego wyrażonego i trwałego śladu. Ponieważ nie możemy go zrozumieć, nie możemy go też ani zapamiętać, ani włączyć we własną historię.

Dopiero przyjęcie podobnego punktu widzenia pozwala nam więc zrozumieć, że małe dziecko, które próbuje nam opowiedzieć, co mu się wydarzyło, próbuje opowiedzieć na różne sposoby zarówno słowem, ołówkiem, tańcem, śpiewem, czy przez odgrywanie roli – nie tylko się bawi. Bo podobna aktywność nie jest dla niego jedynie płochą rozrywką, ale zawsze okazuje się jak najbardziej poważną próbą pierwszego, niedyskursywnego nazywania własnych przeżyć i budowania tą drogą pogłębionej świadomości samego siebie.

Współcześni psychoterapeuci amerykańscy jak np. Babette Rothschild potwierdzają intuicję wyrażoną wcześniej przez Deweya w innych kontekstach. Rothschild zainteresowało np. to, że wielu pacjentów po przeżytej traumie, choć świadomie o tej traumie nie pamięta, bo nigdy nikomu o niej nie opowiedzieli,

a więc nigdy tej traumy nie zdołali sobie w pełni uświadomić, cierpi nadal z jej powodu. Cierpi dlatego, że silne emocje, które traumie towarzyszyły zapamiętało jedynie ich ciało oraz dlatego, że te emocje, a zwłaszcza – można by tak powiedzieć – ich „odczyn cielesny” w sposób dla nich niezrozumiały ujawniają się za każdym razem w sytuacjach traumę nieco przypominających. Co często po prostu nie pozwala im normalnie żyć. I – jak udowadnia Rothschild – dopiero pełne wyrażenie, a co za tym idzie uświadomienie sobie oraz pełne zrozumienie dawnych przeżyć sytuację tę może naprawić i znormalizować (Rothschild 2014).

Przyjmując taką perspektywę należałoby zatem podkreślić, że wychowanie przez sztukę dotyka najbardziej kluczowych kwestii w wychowaniu człowieka. Pod koniec życia Herbert Read napisał: „[...] każdy moment w dziejach, który prowadzi do stopienia wrażliwości, do osłabienia świadomości formy, jest krokiem wstecz, prowadzącym do upadku ludzkiej cywilizacji. Moim zdaniem to właśnie zagraża naszej cywilizacji dzisiaj” (Read 1973: 167). Szkoda więc, że właśnie dziś wychowanie przez sztukę zajmuje tak niewiele miejsca w powszechnej edukacji.

Bibliografia

- Cybis J. 1980. *Notatki malarskie. Dzienniki 1954–1966*, PIW, Warszawa.
- Dewey J. 1975. *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław.
- Gombrich E. 1981. *Sztuka i złudzenie. O psychologii przedstawienia obrazowego*, tłum. J. Zarański, PIW, Warszawa, s. 110.
- Langer S.K. 1976. *Nowy sens filozofii. Rozważania o symbolach myśli, obrzędu i sztuki*, tłum. A.H. Bogucka, PIW, Warszawa, s. 268–269.
- Masłowski M. 1965. *Malarski żywot Józefa Chełmońskiego*, PIW, Warszawa, s. 202–206.
- Musil R. 1971. *Człowiek bez właściwości*, t. 1–4, tłum. K. Radziwiłł, K. Truchanowski, J. Zeltzer, PIW, Warszawa.
- Read H. 1955. *Icon and Idea. The Function of Art in the Developpment of Human Consciousness*, Harvard University Press, Cambridge, s. 11.
- Read H. 1973. *Dezintegracja formy w sztuce współczesnej*, [w:] H. Read, *O pochodzeniu formy w sztuce*, tłum. E. Życieńska, PIW, Warszawa, s. 167.
- Rothschild B. 2014. *Ciało pamięta. Psychofizjologia traumy i terapia osób po urazie psychicznym*, tłum. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.