

Henryk Depta
Uniwersytet Warszawski

Wychowanie w blasku sztuki

Summary

EDUCATION IN THE LIGHT OF ART

The article is an attempt to define the role that art plays – may/should play – in the education of modern man. The scope of this “great role of art in the life of modern man” was presented in the works of Irena Wojnar and Bogdan Suchodolski – the authors of the Polish theory of aesthetic education. For the author of the article, the important role of art lies in the fact that it breaks the inertia of our sensitivity, our perceptual patterns, the coldness of the heart. In our times it is art – or maybe only art! – that allows modern man, at least partially, to satisfy the hunger for meaning. Art is an attempt to overcome the insufficiency of our human existence. To overcome and enrich! By showing man not just what he is but what he would like to be, what he should be, art creates a truly human vision of the art of life. That art is great entertainment is another happy circumstance for aesthetic education. We love and choose art because it is simply amusing. Studies show that art is educationally attractive – especially for children and adolescents – because it is also an attractive entertainment. The power and the beauty of aesthetic education lie in the fact that it is an education which is also a noble entertainment.

Key words: university; teacher education; Second Polish Republic, development of pedagogy

red. Paulina Marchlik

Polska teoria wychowania estetycznego wyróżnia dwa jego obszary: wychowanie przez sztukę i wychowanie do sztuki. Podstawowe założenia tej teorii przedstawione zostały przez Bogdana Suchodolskiego w 1959 r. na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego” w jego już dzisiaj klasycznym, znamiennej tytułowanym artykule: *Współczesne problemy wychowania estetycznego*. Zarysy tej koncepcji możemy jednak już odnaleźć w 1937 r. wydanej książce Suchodol-

skiego *Uspołecznienie kultury*. Już wtedy Suchodolski przeciwstawił się koncepcji wychowania estetycznego ograniczonego do kształcenia kultury estetycznej, stwierdzając: „Teoria ta jest szkodliwym mitem, kodyfikującym naukowo odśnięcie sztuki od życia i zamknięciem jej w pewnej sferze doznań. Jest wyrazem sztucznych i szkodliwych warunków społecznych, a mianowicie wyrazem tego faktu, iż nie przeżywa się sztuki w sytuacjach społecznych, a w wędrowce po muzeach i wystawach” (Suchodolski 1947: 96). Chociaż wtedy, w latach 30. XX w., Suchodolski nie używał wyrażenia „wychowanie przez sztukę”, to przecież czyż nie o wychowaniu przez sztukę mówił, gdy zauważał: „Wychowanie estetyczne, lub mówiąc ogólniej, wszelka akcja mająca na celu zbliżenie ludzi do piękna jest nierozłącznie związana z dążeniem do odrodzenia całej kultury [...] do przywrócenia ludziom bezpośredniości i pełni” (tamże: 199).

Wyraźnie dwie różne, chociaż wzajemnie powiązane strefy działania wychowawczego, które obejmuje – powinno objąć (!) – nowoczesne wychowanie estetyczne wyodrębnione zostały w wymienionym wyżej w 1959 r. po raz pierwszy ogłoszonym artykule. Obok tradycyjnych zadań wychowania estetycznego czyli kształcenia kultury estetycznej, wychowanie estetyczne to także to, „co dzieje się z jednostką ludzką pod wpływem dzieł sztuki i jak sztuka kształtuje całego człowieka” (Suchodolski 1965: 26). Tę drugą „strefę działania wychowawczego” Suchodolski wyraźnie już nazywa wychowaniem przez sztukę, zaś tę pierwszą (kształcenie kultury estetycznej) zaczęto później nazywać wychowaniem do (dla) sztuki. Suchodolski wyróżnił „trzy główne zakresy, w których jest szczególnie wielka rola sztuki w życiu nowoczesnego człowieka” (tamże: 35). Pierwszy z nich wyznacza poznawcze znaczenie (wartość) sztuki. Ujawniając całą różnorodność życia, sztuka pokazuje równocześnie to, co nazwano „dolą człowieczą”. Drugi zakres tej „wielkiej roli sztuki w życiu nowoczesnego człowieka” wyznacza jej wartość kompensacyjna. Sztuka, przenosząc ludzi w świat wyobrazeniowy, nie osłabia, ale przeciwnie, wzmacnia ich siły życiowe, oddaje ich rzeczywistemu światu bogatszych, bardziej zrównoważonych, mądrzejszych, bardziej szczęśliwych. Ale sztuka, szczególnie sztuka współczesna, ukazuje również zasadniczy rozdzwitek między człowiekiem, a stworzonym przez niego światem, wyraża niepokój o jego przyszłość. Ten „trzeci zakres roli sztuki” przez Suchodolskiego uznany został jako szczególnie ważny. Bowiem, wyrażając te niepokoje, sztuka pobudza do myślenia i szukania rozwiązań.

W późniejszych publikacjach Suchodolskiego wskazane zostały kolejne zakresy wychowawczego oddziaływania sztuki: produkcja zgodna z prawami piękna, inspiracja sił twórczych, umiejętność życia nieinstrumentalnego. Sucho-

dolski był głęboko przekonany, że produkcja zgodna z prawami piękna, ład i piękno materialnego środowiska jest ważnym czynnikiem wprowadzającym harmonię w życie wewnętrzne człowieka i społeczne współistnienie. Jest to ważne stwierdzenie. Zazwyczaj bowiem, mówiąc o wychowawczej roli sztuki, zwracamy uwagę na te dzieła – literackie, teatralne, filmowe, plastyczne – które zawierają wyraźnie określone treści moralne. Piękno zawarte (zaklęte?) w rzeczach nie ma takiego wyraźnie moralnego znaku. Może jednak – uwierzmy (!) – dzięki takiemu pięknu piękniej nasze dusze. Sztuka jest również czynnikiem intensyfikującym nasze pragnienia i umiejętności twórcze. To wielka „nauczycielka wyobraźni”, wielka „szkoła kreatywności”. Sztuka wreszcie „uczy życia jako zespołu wartości samoistnych, wartości nieinstrumentalnych” (Suchodolski 1983: 175). Konstatacja, że sztuka wzywa do takich doświadczeń i przeżyć, które nie wskazują na pożytek wynikający z dalszych konsekwencji, powinna na trwałe pozostać w pamięci ludzi zajmujących się wychowaniem przez sztukę. Często sztuka ujmowana jest bowiem jako swoistego rodzaju narzędzie wychowania służące realizacji wymiernych i doraźnych zadań. Tymczasem – i tego uczy nas Suchodolski – właśnie wtedy, gdy sztuka „nie prowadzi ku czemuś innemu”, gdy – dopowiedzmy – niczemu (praktycznemu!) nie służy – właśnie wtedy człowiek najintensywniej żyje. Właśnie wtedy sztuka najpełniej wyraża jego człowieczeństwo.

O wielkim znaczeniu sztuki w rozwoju i wzbogacaniu człowieczeństwa głęboko przekonany był także Stefan Szuman słusznie przez Irenę Wojnar uznany „niekwestionowanym współtwórcą polskiej teorii wychowania estetycznego” (Wojnar 2000: 233). Przejmująco trafne są jego refleksje, w których stara się bliżej określić naturę sztuki (różnych jej dziedzin) oraz specyficzną jakość jej wychowawczego oddziaływania. Ciągłe aktualne i ważne są także te jego rozważania, które poświęcone zostały udostępnianiu i uprzywilejowaniu sztuki czyli temu, co określamy jako wychowanie do (dla) sztuki. Trudno nie przyznać mu racji, gdy zauważa, że udostępnianie i uprzywilejowanie sztuki to „dwa istotne momenty we wszelkich oddziaływaniach w zakresie wychowania estetycznego” (Szuman 1969: 108). Szumanowi zawdzięczamy także stworzenie płodnej praktycznie koncepcji „wychowawcy estetycznego” czyli człowieka, który „pośredniczy w obdarowywaniu ludzi skarbami sztuki” (tamże: 117). Zwracając uwagę na jego ważną, ale „pomocniczą” rolę, równocześnie jednak zauważał i ostrzegał, aby swoją działalnością nie przesłaniał i zagłuszał on żywego odczuwania i oddziaływania sztuki.

Dla polskiej teorii wychowania estetycznego zasadnicze znaczenie posiadają te propozycje i konkluzje, które przedstawione zostały przez Irenę Wojnar, zwłaszcza jej ujęcie wychowania przez sztukę jako kształtowania postawy „otwartego umysłu”. Wojnar wyróżniła cztery elementy tej postawy: wyostrenie sposobu (zdolności) spostrzegania, rozszerzanie zakresu doświadczeń, wzbogacanie i pogłębianie wiedzy, postawę twórczą. Dla Wojnar postawa „otwartego umysłu” jako synteza tych czterech elementów „powinna być celem wychowania przez sztukę” (Wojnar 1964: 294). Koncepcja postawy „otwartego umysłu” przedstawiona w pierwszej wydanej w Polsce książce Wojnar *Estetyka i wychowanie* była rozwijana i wzbogacana w kolejnych jej publikacjach, poświęconych ukazaniu tych wartości i możliwości wychowawczych sztuki, które posiadają szczególnie ważne znaczenie w życiu i wychowaniu całego człowieka, a więc nie tylko estetycznego, ale także umysłowego i moralnego jego wychowania. Tutaj – jak sądzę – na szczególną uwagę zasługują wyróżnione przez Wojnar wymiary estetycznej samowiedzy człowieka zawierającej się w triadzie: wiedzieć, rozumieć, odsłaniać tajemnicę. Charakterystyczną właściwością, stanowiącą o oryginalności uprawianej przez Wojnar pedagogicznej refleksji o sztuce, jest jej interdyscyplinarność, to znaczy uwzględnienie nie tylko ściśle pedagogicznego, ale także estetycznego, psychologicznego i socjologicznego spojrzenia na wychowawcze znaczenie i kierunki wychowawczego oddziaływania sztuki. To interdyscyplinarne spojrzenie, widoczne już w pierwszych publikacjach Wojnar, wyraźnie wyznaczyło treść i strukturę nie tylko w Polsce, ale i na świecie pierwszego podręcznika teorii wychowania estetycznego. Niewątpliwie właśnie w tej książce Wojnar polska teoria wychowania estetycznego znalazła swój najpełniejszy i najdojrzalszy wyraz (Wojnar 1976, 1980, 1984, 1995).

Zgodnie z tą teorią zarówno wychowanie przez sztukę, jak i wychowanie do sztuki, określone przez Wojnar jako dwa zakresy wychowania estetycznego, powinny realizować się na dwóch drogach. Te dwie drogi czy – jak zostały przez Wojnar nazwane – te dwa ogniwa wychowania estetycznego wyznacza dwojaki ujęcie sztuki. W pierwszym ujęciu sztuka to dzieła sztuki. W wychowaniu estetycznym staramy się uwzględnić cały bogaty, stale się rozszerzający świat sztuki; nie tylko tzw. sztuki piękne, ale także sztukę użytkową oraz różnorodne zjawiska paraestetyczne, zarówno powszechnie uznaną sztukę dawną, jak i znajdujące się *in statu nascendi* manifestacje sztuki współczesnej; zarówno sztukę naszego kręgu kulturowego, jak i sztukę odległych od nas kultur i cywilizacji. Do sztuki zaliczamy jednak nie tylko gotowe, stworzone przez artystów dzieła, których treści wymagają odpowiedniego odczytania, zaś ich oddziaływanie

określonej pedagogicznej orientacji. Sztuką są także różne formy aktywności twórczej, które podjąć może nie tylko artysta, ale także każdy człowiek. W tym drugim przypadku zwracamy uwagę nie tyle na wynik tej aktywności, to znaczy na artystyczne walory osiągniętego w tej aktywności wyniku, ile na wartość samej aktywności, a więc na określony proces służący wyzwoleniu wyobraźni oraz zaspokojeniu potrzeby ekspresji. W polskiej koncepcji wychowania estetycznego własna aktywność twórcza odgrywa bardzo ważną rolę. Nie zagłębiając się w tym miejscu w bezpłodny spór, czy chodzi tutaj o działalność artystyczną czy paraartystyczną, przyjmujemy, że ekspresyjna wartość tej działalności uprawnia do stwierdzenia, iż może ona zostać ujęta zarówno jako forma wychowania przez sztukę, jak i wychowania do sztuki.

Szczególnie wyrazistym przejawem i mocnym dowodem pedagogicznej płodności „ogólnej” polskiej teorii wychowania estetycznego są jej „dziedziczne” konkretyzacje. W intelektualnym blasku tej teorii powstały polskie współczesne koncepcje wychowania plastycznego i wychowania muzycznego. Jako autor książki *Film i wychowanie* również ja jestem jej intelektualnym dłużnikiem. Jedna z recenzji tej książki zatytułowana została *Nowa koncepcja pedagogiczna*. Nowością, życzliwie przez autora recenzji dostrzeżoną, było spojrzenie na wychowanie filmowe jako na wychowanie przez film i wychowanie do filmu. Takie spojrzenie na zakresy wychowania filmowego było konsekwencją czy „dziedzinową” („filmową”) egzemplifikacją polskiej „ogólnej” teorii wychowania estetycznego.

Być może jednak najdobitniej o pedagogicznej nośności polskiej teorii wychowania estetycznego świadczy to, że znalazła ona swoje praktyczne przełożenie w szkolnych programach wychowania plastycznego i wychowania muzycznego. Nie tylko założenia, ale treści tych programów wyraźnie tą teorią zostały nie tylko natchnione, ale i wyznaczone. Programy te obejmują zarówno zagadnienia wychowania przez sztukę, jak i wychowania do sztuki, zarówno percepcję sztuki, jak i własną aktywność twórczą.

Nasze rozważania znalazły się w miejscu, w którym nie bez pewnego zdziwienia, a nawet intelektualnej konsternacji musimy zauważyć, że w tej polskiej teorii przedstawione i uzasadnione tzw. rozszerzone wychowanie estetyczne (obejmujące zarówno wychowanie przez sztukę jak i wychowanie do sztuki) okazało się... niewystarczająco szerokie. Już w ostatnim dziesięcioleciu ubiegłego stulecia to właśnie Wojnar uznała, że zważywszy na „nowy horyzont obowiązków” wychowanie estetyczne powinno zostać „znacznie rozszerzone” (Wojnar 2000: 184). Takie rozszerzenie uzasadniają zarówno przemiany w świe-

cie sztuki, jak i „nowe myślenie edukacyjne wyznaczone przez dwie istotne i zupełnie nowe kategorie: jedną z nich jest kompleksowość kierująca ku uwarunkowaniom i funkcjom edukacji w skali globalnej, drugą – intencja mikropedagogiki, nawiązującej do ruchów personalistycznych, orientacji humanistycznej, propozycja edukacji jako permanentnego samokształcenia i samorozwoju każdej ludzkiej jednostki” (tamże: 161). Wychowanie estetyczne czy – zgodnie z propozycją Wojnar – „mówiąc **bardziej nowocześnie edukacja estetyczna**” [podkreślenie moje – H.D.] musi się włączyć w ten nurt „nowego myślenia pedagogicznego” (tamże: 162).

Okazało się jednak – parafrazując – że jeszcze bardziej nowocześnie będzie powiedzieć: edukacja kulturalna, którą Wojnar ujmuje jako propozycję trudnej syntezy edukacji i kultury odwołującej się do „zintegrowanej niepodzielnej osobowości człowieka kształtowanej w wielorakich sytuacjach edukacyjnych, wykraczających zarówno poza struktury intencjonalne i poza kategorie wieku” (Wojnar 1997: 325). W tym miejscu nasuwa się pytanie: czy oznacza to, że już nieaktualna, „nienowoczesna” stała się ta pedagogiczna refleksja o sztuce, która przedstawiona została w polskiej teorii wychowania estetycznego? Czy ta, w swoim czasie jako współczesna ogłoszona, koncepcja nie jest już współczesna? Czy jako wyraz pełnej samozaparcia dzielności intelektualnej należy uznać to, że tę koncepcję – jeżeli można tak powiedzieć – „odwołali”, jej niewystarczalność ujawnili Suchodolski i Wojnar czyli autorzy tej koncepcji?

Można oczywiście uznać, że wychowanie estetyczne, edukacja estetyczna na miarę wyznań naszych czasów to szeroko pojęta edukacja kulturalna. Dostrzegając jej znaczenie oraz uznając potrzebę rozwinięcia odpowiedniej teorii edukacji kulturalnej trudno się jednak równocześnie zgodzić, że już nieaktualna, nie „na czasie” jest ta pedagogiczna refleksja o sztuce, która wyrażona została w polskiej teorii wychowania estetycznego. Być może – na to zgoda (!) – jest to teoria już klasyczna. Zdecydowanie zbyt pospieszne byłoby jednak stwierdzenie, że jej znaczenie jest już tylko historyczne. Wcale nie zblakło to spojrzenie na wychowawcze znaczenie sztuki, które w polskiej teorii wychowania estetycznego zostało przedstawione. Jest to spojrzenie/charakterystyka/ocena zarówno miejsca, jakie sztuka zajmuje – może/powinna zająć – w życiu człowieka, jak i roli, jaką odgrywa – może/powinna odegrać – w jego wychowaniu.

Uzasadnione, jak sądzę jest stwierdzenie, że ta rola staje się coraz bardziej doniosła. W naszych czasach właśnie sztuka – może już tylko sztuka (!) – pozwala współczesnemu człowiekowi chociaż częściowo zaspokoić dręczący go głód sensu. Tym bardziej, że złudna okazuje się nadzieja, że ten sens – sens życia (!)

– ujawni nauka. „Co gorsza, obraz świata jaki buduje nauka, nie nastraja zbyt optymistycznie. W naturze nie znajdujemy sensu życia, obiektywnych podstaw naszych zasad moralnych czy związku między prawami natury, a tym, co uważamy za prawo moralne – związku postulowanego przez filozofów od Anaksymandra i Platona po Emersona” (Weinberg 2009: 11). Również w naszych czasach dla wielu ludzi ta odpowiedź na pytanie o sens życia, którą udziela religia, jest niewystarczająca i nieprzekonywająca. Stwarzana przez religię Wielka Nadzieja to dla Stevena Weinberga Wielkie Złudzenie. Co więc można zrobić, gdy próżne są nasze oczekiwania, że nauka pozwoli sens życia odnaleźć i gdy odpowiedź dostarczana przez religię zostaje odrzucona? Jest sposób, odpowiada Weinberg, aby – jak sugestywnie to ujmuje – żyć na ostrzu noża między rozpaczą a złudzeniem. To sztuka, to satysfakcja, którą sztuka dostarcza, pozwala człowiekowi znieść spokojnie swój los, utrzymać się na tym ostrzu noża.

Rozwijając tę metaforę, można by jeszcze dopowiedzieć, że dzięki sztuce nie tylko na tym ostrzu możemy się utrzymać, ale także – chociaż od czasu do czasu – zatańczyć. Bowiem ta satysfakcja, którą dostarcza sztuka, jest satysfakcją szczególną. Niełatwo ją zdefiniować. To jednak – jak sądzę – stwierdzić można, że jest ona organiczną właściwością i naturalną konsekwencją przeżycia sztuki, które to przeżycie Szuman określił jako „emocjonalnie estetyczne zakosztowanie i doświadczenie wartości dzieła sztuki” (Szuman 1969: 53). Jest to równocześnie słodko-gorzkie zakosztowanie i doświadczenie wartości życia. Sztuka ukazuje zarówno to, jaki człowiek jest, jak i to, jaki człowiek chciałby i jaki mógłby być. Właśnie to, że ukazuje nie tylko, jaki człowiek jest, ale również to, na co człowieka stać, rozstrzyga o tej szczególnej satysfakcji, której dostarcza sztuka.

Można jednak uznać, że ta przez sztukę dostarczana satysfakcja nie wystarcza, aby odnaleźć (odczuć?) sens ludzkiego życia. Tym bardziej, że również sztuka – niestety czy na szczęście? – pełnej, ostatecznej, wszystkich zadowalających odpowiedzi na pytanie o sens ludzkiego życia udzielić nie potrafi. Być może jedyną sensowną (!) odpowiedzią na to pytanie jest stwierdzenie, że sensem życia jest... poszukiwanie sensu życia. Poszukując tego sensu, te odpowiedzi, które udziela sztuka, to raczej mniej lub bardziej śmiałe odpowiedzi-propozycje, aniżeli odpowiedzi-rozwiązania. Jedną z tych odważnych odpowiedzi-propozycji jest ta, która przez Sofoklesa włożona została w usta Antygony: „Współkochać przyszląm, nie współnienawidzić”.

Mówiąc o wychowawczej roli sztuki, zwracamy zazwyczaj uwagę na jej wartości poznawcze i moralne. Mówimy: sztuka rozszerza naszą wiedzę – o świe-

cie, o życiu, o człowieku – wpływa pozytywnie na nasze postawy i przekonania i dlatego na nasze pedagogiczne zaufanie oraz na naszą pedagogiczną wdzięczność zasługuje. To prawda. Prawdą jest jednak także, że przekazywać ważną dla wychowania wiedzę, kształtować pozytywne moralnie postawy możemy na różnych drogach, wykorzystując różne formy i metody. Można nawet uznać, że o wiele bardziej godna zaufania jest ta wiedza, którą dostarcza nauka, że o naszych postawach moralnych o wiele silniej rozstrzygają realne – formalne i nieformalne – relacje społeczne. Dopowiedzmy więc: sztuka na naszą pedagogiczną wdzięczność zasługuje nie tylko – a może nawet nie tyle – za to, że dzieła sztuki takiej wiedzy dostarczają, takie postawy kształtują, ale/ile za to, że ta wiedza i te postawy ukazane zostają w tylko dla sztuki właściwy i tylko przez sztukę osiągalny sposób. To blask sztuki sprawia, że ta wiedza i te postawy ukazane zostają w całej okazałości i ozdobie, że to co poznawczo trafne i moralnie słuszne nie tylko zostaje przyjęte i uznane, ale także olśniewa. Sztuka – jeżeli można tak powiedzieć – „odkurza” nasze realne życie, umożliwiając odkrycie zarówno jego niepowtarzalnej urody, jak i przejmującej grozy. To spojrzenie/oddziaływanie sztuki można porównać do ostrego światła błyskawicy rozświetlającej nocą krajobraz, który wówczas – w tej jednej chwili – widzimy przenikająco dokładnie, często boleśnie. W blasku sztuki zwykłe objawy rzeczywistości nabierają charakteru objawień, prosta relacja staje się rewelacją. To blask sztuki sprawia, że przełamuje ona bezwładność naszej wrażliwości, nasze schematy spostrzeżeń i ocen, bezwzględność naszych ocen, oschłość naszego serca.

O tym, że to blask sztuki rozstrzyga o jej wielkiej sile wychowawczej, przekonany był Fryderyk Schiller, który w *Listach o estetycznym wychowaniu człowieka* określił sztukę jako *das schöne Schein*. Określenie to przez Jerzego Prokopiuka przełożone zostało jako „piękny pozór” (Schiller 1972). Słowo „pozór” w języku polskim posiada jednak stosunkowo wąską, raczej negatywną konotację i nie oddaje niestety zdecydowanie głębszego i bogatszego znaczenia zawartego w niemieckim *das Schein*, które znaczy nie tylko „pozór”, ale także „światło”, „blask”. To właśnie znaczenie występuje w takich złożeniach jak *Mondschein* (światło księżycy) czy *Sonnenschein* (światło słoneczne). Myślę, że kategoria blasku była bardzo ważna dla Schillera i że możemy ją odnaleźć w jego określeniu sztuki jako *das schöne Schein*. Sądzę, że bliższe temu określeniu jest nie tyle „piękny pozór” ile „piękne objawienie”, czy „piękna wizja” – objawienie/wizja pełnego – i głębszego (!) – wymiaru ludzkiego życia.

Można pójść jeszcze dalej i uznać, że o wielkości sztuki stanowi także to, że stwarza wizję metafizycznego wymiaru naszej egzystencji, że zakłete w sztuce

piękno zbliża nas do platońskiego piękna samego w sobie czyli piękna Boga. Bo: „Cóż wiesz o pięknem? [...] Kształtem jest miłości”. Powołując się na te słowa Cypriana Kamila Norwida, Jan Paweł II na spotkaniu ze środowiskiem twórczym i światem kultury, powiedział: „A zatem: czy nie pozostaje ono w jakimś intymnym, bardzo rzeczywistym związku z Tym, który umiłował do końca? Który objawił definitywną miarę miłości w dziejach człowieka i świata? Miarę ostateczną: odkupieńczą i zbawczą? A zatem: czy to piękno, które jest Waszym powołaniem, Waszym trudem, twórczym bólem Waszego życia – nie pozostaje w ukrytej, niemniej realnej więzi z Sakramentem tej Chrystusowej miłości? Z Eucharystią?” (Jan Paweł II 1987: 179). Dwukrotne użycie przez Jana Pawła II mocnego zwrotu: „A zatem” sugeruje, że wypowiedziane zdania to wnioski. Wszystkie one jednak ujęte zostały w postaci pytań. Pytań retorycznych?

Dla człowieka wierzącego ten – jak go określił Jan Paweł II – intymny, ukryty związek piękna sztuki z „Tym, który umiłował do końca” jest realny, bardzo rzeczywisty. Rzeczywisty – i wyrazisty (!) – jest także dla wielu artystów, dla których – na przykład dla Juliana Tuwima – „Poezja jest to, proszę panów, skok, / Skok barbarzyńcy, który poczuł Boga”.

Sztuka jest próbą przewyciężenia niewystarczalności naszej realnej ludzkiej egzystencji. Przewyciężenia i wzbogacenia! „Dzięki sztuce, zamiast widzieć jeden świat, nasz, widzimy jak świat się pomnaża, ilu jest bowiem oryginalnych artystów, tyloma dysponujemy światami, które bardziej różnią się między sobą od światów krążących w nieskończoności, i choć wygaśnie ognisko, skąd emanuje świat artysty, przez wiele stuleci świat ów, czy nazywał się Rembrandt, czy Van Meer, wysyła nam wciąż jeszcze specjalny promień” (Proust 1992: 212). Zauważmy: Marcel Proust mówi o specjalnym promieniu, a więc o szczególnym blasku świata sztuki rozświetlającym i wzbogacającym naszą realną egzystencję. Trywialna praktyka życiowa, różnorodne role, które musimy spełniać, sprawiają, że nie zawsze możemy ujawnić swojego prawdziwego oblicza. W blasku sztuki zaczynamy dostrzegać siebie „w jakichś fragmentach naszej osoby, zmniejszeni lub powiększeni, poddani sądom i wyrokom, rozjaśnieni wewnętrznym światłem, którego nie umieliśmy dostrzec” (Suchodolski 1965: 29). O głębiej pojętej poznawczej wartości sztuki stanowi zarówno to, że odbija rzeczywistość, jak i to, że odbija się od rzeczywistości. Sztuka jest propozycją życia, życia lepszego, życia bardziej ludzkiego. Ukazując człowieka nie tylko takiego, jaki jest, ale i takiego, jaki chciałby, jaki mógłby, jaki powinien być, stwarza prawdziwie ludzką wizję sztuki życia.

Myślę, że taką wizję odnaleźć możemy także w wywołujących kontrowersje różnorodnych manifestacjach sztuki współczesnej. Nieprawdziwa i niesprawiedliwa okazała się diagnoza José Ortegi y Gasseta w latach 20. ubiegłego stulecia ogłaszającego dehumanizację sztuki współczesnej (Ortega y Gasset 1990). Podobnie zbyt pośpiesznie Stanisław Ignacy Witkiewicz obwieszczał upadek sztuki, który dostrzegał w jej rezygnacji z „uczuć metafizycznych” (Witkiewicz 1974). Nie do końca prawdziwa jest konstatacja Zbigniewa Herberta, że: „Znakomita część sztuki współczesnej opowiada się po stronie chaosu, gestykułuje w pustce, albo mówi o historii własnej jałowej duszy” (Herbert 1993: 45). Trudno bowiem nie zauważyć, że – parafrazując Herberta – znacząca część sztuki współczesnej wymierza sprawiedliwość współczesnemu światu. To, że ujawnia również w tym świecie występujące „elementy buntu i rozkładu, przemocy i dezintegracji, destrukcji i dekonstrukcji [...] nie czyni sztuki współczesnej mniej „ludzką”; przeciwnie, daje sztuce jej odniesienie, jej znaczenie, jej wewnętrzną uczciwość” (Read 1973: 165). Uwzględnić musimy także to, że sztuka współczesna – mówiąc obrazowo – to ogród jeszcze nieplewiony. Z dawnych okresów przetrwały dzieła rzeczywiście najwartościowsze. Czas, ten nieubłagany ale sprawiedliwy weryfikator, odrzucił plewy. Tymczasem w tym jeszcze nieplewionym ogrodzie sztuki współczesnej obok roślin szlachetnych i dorodnych, pełno także chwastów; obok wypowiedzi głębokich i przejmujących wiele zwyczajnego bełkotu i szalbierstwa. Tak było zresztą zawsze, z tą jednak różnicą, że w naszych czasach niepomierne wzrosła powierzchnia tego ogrodu. Orientacja w tym ogrodzie jest na pewno trudniejsza, niż w ogrodach sztuki dawnej. Warto jednak do niego wstąpić, bo znajdują się w nim kwiaty naprawdę pachnące, owoce naprawdę bardzo pożywne. To – wymieniając tylko przykładowo – obrazy Pabla Picassa i Tadeusza Makowskiego, filmy Ingmara Bergmana i Krzysztofa Kieślowskiego, muzyka Oliviera Messiaena i Witolda Lutosławskiego, poezja Thomasa Eliota i... Zbigniewa Herberta.

To stwierdziwszy, koniecznie jeszcze powiedzieć należy, że sztuka to także wspaniała rozrywka. Kochamy i wybieramy sztukę, ponieważ jest ona – po prostu – zabawna. Badania wykazują, że sztuka – zwłaszcza dla dzieci i młodzieży – jest atrakcyjna wychowawczo, ponieważ jest równocześnie atrakcyjną rozrywką. To właśnie ten organiczny związek rozrywkowej i wychowawczej wartości sztuki stanowi o sile i blasku jej skutecznego wychowawczo oddziaływania. Zrobić należy wszystko, aby tej siły nie uszczuplić i tego blasku nie zgasić. Uznanie tej prawdy prowadzi do określonej konsekwencji, tej mianowicie, że w wychowaniu estetycznym powinniśmy zmierzać nie tyle do odrzucenia

sztuki jako rozrywki, ile do tego, aby taką rozrywkę znaleźć także w utworach wymagających większego umysłowego wysiłku; żeby ten właśnie wysiłek stanowił źródło satysfakcji i radości. Słuchając złożonych, wymagających dużego skupienia utworów Jana Sebastiana Bacha możemy w tym właśnie skupionym słuchaniu znaleźć znakomitą rozrywkę. Słoneczna siła i urzekająca uroda wychowania estetycznego zawiera się także w tym, że jest to wychowanie, które jest równocześnie propozycją szlachetnej rozrywki i w procesie którego zachęcamy do przyjęcia i uznania rozrywki coraz bardziej wyszukanej.

Bibliografia

- Herbert Z. 1993. *Martwa natura z wędzidłem*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Jan Paweł II. 1987. *Drogą jest Eucharystia. Przemówienia Ojca Świętego podczas trzeciej wizyty w ojczyźnie 8–14 czerwca 1987*, Księgarnia św. Jacka, Poznań.
- Ortega y Gasset J. 1990. *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*, tłum. P. Niklewicz, Czytelnik, Warszawa.
- Proust M. 1992. *W poszukiwaniu straconego czasu: Czas odnaleziony*, tłum. J. Rogoziński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Read H. 1974. *O pochodzeniu formy w sztuce*, tłum. E. Życieńska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Schiller F. 1972. *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, tłum. J. Prokopiuk, [w:] F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, tłum. I. Krońska, J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa.
- Suchodolski B. 1937. 1947. *Uspołecznienie kultury*, wyd. 2 zm., Wydawnictwo Trzaska, Evert, Michalski, Warszawa.
- Suchodolski B. 1965. *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, s. 17–35.
- Suchodolski B. 1983. *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Szuman S. 1969. *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, wyd. 2 zm., Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Weinberg S. 2009. *Jak żyć, kiedy nie ma Boga. Czy zanik wiary religijnej odbiera ludziom poczucie sensu istnienia?*, „EUROPA” – Magazyn Idei „Dziennika”, „Dziennik” 2009, nr 263 (19.04.2009).
- Witkiewicz S.I. 1974. *Nowe formy w malarstwie. Szkice estetyczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wojnar I. 1964. *Estetyka i wychowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wojnar I. 1976. 1980. 1984. Wydawnictwo Akademickie Żak – 1995. *Teoria wychowania estetycznego – Zarys problematyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

- Wojnar I. 1997. *Dramat edukacji – szanse i ograniczenia edukacji kulturalnej*, [w:] *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*, red. B. Suchodolski, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa.
- Wojnar I. 2000. *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.