

# Ryszard Solik

---

## Między tradycją a współczesnością : kilka uwag o niektórych perspektywach dydaktyki artystycznej

---

Cieszyński Almanach Pedagogiczny 2, 137-149

---

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ryszard Solik

## Między tradycją a współczesnością Kilka uwag o niektórych perspektywach dydaktyki artystycznej

### Między tradycją a współczesnością, czyli o sytuacyjności i kontekstach

Nakreślony tytułem niniejszego tomu obszar problematyki stwarza możliwość prowadzenia refleksji w wielu kierunkach i aspektach, składających się na trudną do uchwycenia i usystematyzowania (związaną z teorią i praktyką, a zarazem przeszłością i aktualnością) przestrzeń dyskursu o pedagogice i wokół pedagogiki. Przestrzeń – dodajmy – skomplikowaną i wielowarstwową, co najlepiej oddaje różnorodność kierunków i dyscyplin pedagogicznych<sup>1</sup>. Zaproponowany zakres skłania tym samym do dyskusowania o pedagogii i pedagogice jako o wieloaspektowo ustrukturyowanych „doświadczeniach”, tak historycznych (co nie oznacza, że ograniczonych do dawności), jak i kontekstualnych, związanych ściśle, a wręcz utożsamianych – jak mawiał Bogdan Suchodolski – z „procesem naszego życia”. W efekcie zadany obszar problematyki prowadzi do dyskusji o uniwersalnych i koniecznych procesach kształcenia oraz wychowania zarówno w horyzoncie tradycji i przeszłości (dziedzictwa, pamięci społecznej, wartościowania, uznawanych niegdyś standardów i metod wychowawczych, ale też świadomości oraz wiedzy teoretycznej i praktycznej), jak również wyzwań i dylematów współczesności. Zatem u progu XXI wieku, w rzeczywistości kulturowej „zmiany”, charakteryzującej się – jak podaje Ihab Hassan – nieokreślonością, dezintegracją, dyfunkcją, zdolnością do przemieszczeń, dyfuzji, rozproszenia czy rozszczepienia<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Myślę tutaj o tych przestrzeniach dyskursu i badań, które odpowiadają na przykład poszczególnym kierunkom (jak choćby pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, psychopedagogika, pedologia, pedagogika kultury, pedagogika zachowania, pedagogika społeczna, antypedagogika itd.) czy też dyscyplinom (teorie wychowania, odmiany pedagogiki specjalnej, dydaktyka, andragogika, pedeutologia).

<sup>2</sup> Por. I. HASSAN: *Ideas of Cultural Change*. In: *Innovation/rennovation. New Perspectives on the Humanities*. Eds. I. HASSAN, S. HASSAN. Madison: The University of Wisconsin Press, 1983, s. 15–38.

A z tej perspektywy, w rzeczywistości radykalnie redefiniującej wcześniejsze postawy, porządki i ustalenia, nigdy niełatwe problemy pedagogii i pedagogiki okazują się – tak sądzę – niejednokrotnie bardziej niż wcześniej skomplikowane i złożone.

Takie umiejscowienie rozważań (na linii tradycji i współczesności), jakkolwiek ograniczone przestrzenią bądź, jak kto woli, historycznością i aspektowością dyskursu pedagogiki, pozwala na różne konkretyzacje poszczególnych zagadnień, ale także relacji pomiędzy „dawniej” a „teraz”. Jak różne, a zarazem dalekie od wyczerpania tematu, pokażą pomieszczone w tomie artykuły. W każdym bądź razie możliwości, a jednocześnie wieloaspektowość tak ukierunkowanej refleksji, implikują potrzebę nie tylko wyodrębnienia pewnych przestrzeni dyskursywnych, lecz także określenia charakteru relacji między przeszłością a teraźniejszością. Wszelako „związek łączący »dawniej« z »teraz« [w największym uogólnieniu – R.S.] możemy uznać za kontynuację, opozycję czy komplementarność. Jednak każde stanowisko w tej sprawie pociąga za sobą odmienną problematykę i nowe pytania badawcze”<sup>3</sup>. Co więcej, odmienność stanowisk i konkretyzacja tych relacji wydają się szczególnie interesujące również ze względu na wyzwania, sytuacje i konteksty, jakie przed pedagogią i pedagogiką stawiała przeszłość – tradycja, modernizm (jako typ kultury), a wreszcie aktualność – rzeczywistość ponowoczesna, z jej rozproszeniem wszelkich porządków, „wahliwą tożsamością” i heterogenicznością procedur poznawczych. Taka perspektywa stwarza wiele możliwości zarówno w zakresie teoretycznych rozważań, jak i konkretyzacji relacji, zależności i powiązań.

Dla mnie jednak problemem, jaki wyłania się z proponowanego umiejscowienia rozważań, nie jest (w głównej mierze) relacyjność tradycji i aktualności, zderzenie bądź związek przeszłości i teraźniejszości czy też historyczność dyskursu pedagogicznego, ile przede wszystkim sytuacyjność i kontekstualność pedagogii i pedagogiki jako doświadczenia, które, ze względu na właściwą sobie intencjonalność kształcenia i wychowywania oraz związane z tym dążenia, wizje, uwarunkowania teleologiczne, koncepcyjne czy metodyczne (w istotnym stopniu historyczne i zmienne), nieuchronnie rozgrywa się w określonych okolicznościach, miejscu i czasie. Myślę o sytuacyjności pedagogiki, jej działaniach i procesach w kontekście założonych celów, ale także respektowanych strategii rozumienia oraz panującej infrastruktury poznawczej. Myślę o obecności nieuchronnie kontekstualnej, o kontekstach, w których pedagogika z całym swoim instrumentarium działania zyskuje określoność swych historycznych, naukowych i badawczych konkretyzacji, nieodmiennie przecież ratyfikowanych w obrębie panujących wspólnot interpretacyjnych.

---

<sup>3</sup> E. JAWORSKI, E. KOSOWSKA: *Kultura Europy. Współczesność wobec tradycji*. W: *Kultura polska. Tradycja jako uniwersum kodów aksjologicznych*. Red. E. KOSOWSKA. Katowice: Instytut Nauk o Kulturze, Wydawnictwo Śląsk, 1992, s. 14.

Doświadczenie pedagogii (środków i metod stosowanych w praktyce edukacyjno-wychowawczej) i pedagogiki (wiedzy teoretycznej i praktycznej), jak każde zresztą, jest doświadczeniem kontekstualnym. Nie ma doświadczenia poza kontekstem i nic nie jest rozumiane akontekstualnie. Nie możemy wznieść się ponad poziom sytuacyjnych uwarunkowań, gdyż jesteśmy w nich zakorzenieni i jednocześnie sami ową kontekstualność ustanawiamy kształtem wnoszonych przez nas w doświadczenie świata uprzedzeń, przesłanek i założeń. Kontekst nie jest przeto obojętnym „indeksem”, ale aktywnym, nieodzownym składnikiem, współorganizującym wszystkie elementy naszego rozumienia rzeczywistości. W przypadku pedagogii/pedagogiki będą to również podstawowe składowe koncepcji: założenia teleologiczne, treściowe, metodyczne. Wprawdzie określenie, kogo uczyć, czego uczyć i w jaki sposób należy do niezwykłych i koniecznych inwariantów pedagogicznej aktywności, to jednak konkretność rozwiązań i działań jest zawsze historyczna i kontekstualna, i w pewnym sensie określana przez „wyróżniony moment reentywistyczny”<sup>4</sup>. Kontekstualność warunkują również konsekwencje określonych postaw i założeń teoretycznych dotyczących zarówno środków, metod, jak i wiedzy, których źródła i przesłanki tkwią w aktualnych standardach światopoglądowych i kulturowych, a także swoiste dla procesów kształcenia i wychowywania „dylematy wynikające z tych materii, w których przychodzi im wieść własną egzystencję”<sup>5</sup>.

Jakie to konteksty i materie? Swego czasu, na międzynarodowej konferencji naukowej na temat „Nauczyciel między przeszłością a współczesnością”, zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego, Jerzy Niemiec rozważał sytuację uczących w perspektywie „uwikłania” współczesnością. Przedstawioną problematykę (w tym przykładzie zasadniczo pedeutologiczną) autor umiejscowił w strukturze związanych z aktualnością zależności kontekstualnych. Sytuacyjność działań nauczyciela odniósł m.in. do takich zmiennych jak: „realizowane [...] reformy szkolnictwa, »wplecione« we własne wewnętrzne złożoności i dylematy, [...] oświatowe polskie realia, [...] konteksty edukacyjne integrujących się krajów europejskich na tle globalnych zjawisk związanych z wychowaniem i kształceniem”<sup>6</sup>, czy wreszcie „nie dość sprecyzowana prognoza przemian społecznych i ekonomicznych, mających wpływ na życie ludzi i kształt oraz tendencje oświatowe”<sup>7</sup>. Oczywiście przestrzeń zależności i wyzwań, jakie „aktualność” stawia przed pedagogiką i kształceniem (pomijam tutaj specyficz-

<sup>4</sup> J. BAŃKA: *Traktat o czasie. Czas a poczucie dziejowości istnienia w koncepcjach reentywizmu i prezentyzmu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1991, s. 83.

<sup>5</sup> M. JUDA: *O dylematach dydaktyki artystycznej jako dylematach tożsamości*. W: *Treści kształcenia artystycznego wobec sztuki współczesnej*. Red. M. JUDA. Cieszyn: Instytut Sztuki, 1999, s. 45.

<sup>6</sup> J. NIEMIEC: *Nauczyciele „uwikłani” współczesnością*. W: *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*. Red. E.I. LASKA. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007, s. 16.

<sup>7</sup> Ibidem.

ność rozważań poszczególnych nurtów, kierunków czy specjalności), łatwo pomnożyć. Można wszak w ramach „perspektywy ponowoczesnej” (i wspomnianych relacji pomiędzy tradycją, przeszłością a współczesnością) wskazywać te elementy, aspekty i problemy, które określają „swoisty dysonans między »nowoczesnym« a »ponowoczesnym« paradygmatem edukacyjnym”<sup>8</sup>. Można dyskutować o reorientacjach i relatywizacjach aksjologicznych, o dywersyfikacji norm, wzorów osobowych (na przykład spacerowicza, włóczęgi, turysty, gracza)<sup>9</sup> i aurytetów, o „deregulacji i decentralizacji procesów tożsamościowych”<sup>10</sup>, o konfliktach etycznych, kondycji instytucji wychowawczych i placówek kulturalnych, roli mass mediów czy wreszcie dylematach postpedagogiki i antypedagogiki<sup>11</sup>. Słowem o szeregu zmiennych, które aktualność czyni istotnym wyzwaniem dla teorii i praktyki współczesnej pedagogiki.

Nie chodzi jednak o eksplikację kolejnych aspektów, uwarunkowań czy zależności, związanych bądź z rzeczywistością kultury ponowoczesnej, bądź z przedmiotową wielorakością pedagogicznych kierunków i subdyscyplin, ale o nieodzowność (a zarazem nieuchronność) prowadzenia rozważań, które ze swej natury kontekstualne, wymagają zarazem kontekstualnego wyodrębnienia, w efekcie wyodrębnienia pewnych przestrzeni dyskursywnych, a ściślej: kontekstów edukacyjno-pedagogicznych. Sytuacyjność i aspektowość stanowią tym samym nieodzowne korelaty i wyznaczniki nie tylko naszej bytności jako takiej, ale i wszelkiej aktywności oraz naszego rozumienia czegokolwiek. To nieuchronność perspektywy, która strukturyzuje każde doświadczenie, a której nie sposób unieważnić, zawiesić, względnie wykluczyć. W tym ujęciu wspomniana wcześniej wielorakość i wieloaspektowość dyskursu pedagogiki wiąże się nie tylko z horyzontem historii i aktualności, ze wspomnianą wielokrotnie specjalnościową specyfiką dyscyplin, kierunków, założeń czy metod, ale bez wątpienia również z dynamiką i różnorodnością przekształcających się kontekstów edukacyjno-pedagogicznych.

W rezultacie, uznawszy nieuchronność kontekstualnych i płaszczyznowych, ewentualnie kontekstualnych i aspektowych rozważań, ograniczmy pole tego szkicu do obszaru dydaktyki, a ściślej rzecz ujmując dydaktyki artystycznej. Muszę jednak dopowiedzieć, że nie interesuje mnie w tym miejscu specyfika (odmienność czy komplementarność) kształcenia plastycznego i artystycznego w za-

<sup>8</sup> K. SZMYD: *Nauczyciel wobec kryzysu wartości społecznych i wychowawczych*. W: *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*. Red. E.I. ŁASKA. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007, s. 41.

<sup>9</sup> Por. Z. BAUMAN: *Dwa szkice i moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury, 1994.

<sup>10</sup> Z. BAUMAN: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1995, s. 64.

<sup>11</sup> Wspomina o tym cytowany wyżej Kazimierz Szmyd. Szerzej o tej problematyce pisze H. SCHOENEBECK w: *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*. Przeł. D. SZTOBRYN. Kraków: Impuls, 1994.

kresie różnych trybów i poziomów związanych czy to z wyższym szkolnictwem artystycznym, czy ze szczeblem gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. A to wyklucza także szersze dywagacje związane ze standardami kształcenia kierunków i podstawami programowymi przedmiotów, bezpośrednio lub pośrednio odnoszących się do edukacji artystycznej i estetycznej. Nie podejmuję również problematyki reorientacji założeń i koncepcji w sensie historycznym. Pomijam w tym momencie również szereg elementów, o których pisałem wcześniej, w tym rozległość i różnorodność dylematów kształcenia artystycznego w kulturowej rzeczywistości postmodernizmu, sytuacji uczącego, czy wreszcie specyfiki i tradycji kształcenia sztuki w uniwersytetach<sup>12</sup>. Interesuje mnie w głównej mierze problem doświadczenia sztuki w kontekście (zabrzmii to nieomalże jak truizm) obwieszczanego co jakiś czas jej kryzysu i końca. Interesuje mnie problem uczenia sztuki i dydaktyki artystycznej w sytuacji twórczości wymykającej się jakimkolwiek próbom zdefiniowania jej cech charakterystycznych i dopuszczającej „wytworzenie, na żądanie egzemplarza, którego nikt nie chciałby wyłączyć, ale też nikt nie mógłby również zaliczyć do kanonu”<sup>13</sup>. Zajmują mnie perspektywy kształcenia artystycznego i doświadczenia sztuki w kontekście ontologicznej nieokreśloności współczesnej sztuki, praktyki wykraczającej poza nasze dotychczasowe terytoria artystyczności, a także dyskredytacji substancjalności i teoriopoznawczych reorientacji dyskursu o sztuce. W efekcie o czym traktuje niniejszy tekst? Najprościej rzecz ujmując – o sytuacji doświadczenia sztuki jako przede wszystkim doświadczenia interpretacji i związanych z tym możliwościach dydaktyki, a zarazem perspektywach rozumienia sztuki zarówno przeszłości, jak i współczesnej.

## Horyzont przeszłości i tradycji

Rozpatrując te zagadnienia, zacznijmy od ogólnego zarysowania struktury kształcenia jako sytuacji relacji pomiędzy uczącym i uczniem (nauczonym).

---

<sup>12</sup> Por. R. SOLIK: *Dylematy kształcenia artystycznego w kulturze transgresji*. W: *Edukacja artystyczna a metafora*. Red. W. LIMONT, B. DIDKOWSKA. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2008; R. SOLIK: *Nauczyciel w obliczu ponowoczesności (uwagi na marginesie pedagogii artystycznej)*. W: *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*. Red. E.I. LASKA. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007; R. SOLIK: *Od wychowania plastycznego do edukacji artystycznej. Instytut Sztuki wobec kształcenia artystycznego na uniwersytecie*. W: *Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim. Studia, rozprawy, przyczynki*. Red. W. KORZENIOWSKA, A. MITAS, A. MURZYN, U. SZUŚCIK. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009.

<sup>13</sup> J. MARGOLIS: *Czym, w gruncie rzeczy, jest dzieło sztuki? Wykłady z filozofii sztuki*. Red. naukowa K. WILKOSZEWSKA, przeł. W. CHOJNA, K. GUCZAŁSKI, M. JAKUBCZAK, K. WILKOSZEWSKA. Kraków: Universitas, 2004, s. 27.

W dużym uogólnieniu, w semiotycznym ujęciu proces ów można sprowadzić do komunikacyjnego otwarcia i związanych z tym niezbędnych elementów. Po pierwsze, to proces, w którym wyraziste rozgraniczenie ról nadawców i adresatów przebiega zazwyczaj z uwzględnieniem różnicy wiedzy, kompetencji, doświadczenia etc. To uczący uczy wychowanka, ucznia, słuchacza, adepta. Po drugie (a wynika to z pierwszego), nie bez znaczenia jest również – choć nie można wykluczać relacji zwrotnej – zwyczajowa dlań jednokierunkowość transmisji, uzasadniona merytoryczną supremacją nadawcy (w różnych historycznych wariantach: mistrza, nauczyciela, pedagoga) i skalą dystansów kompetencyjnych. Po trzecie, w istotnym stopniu działania te określają również przedmiot i treści kształcenia, a co za tym idzie, po czwarte, zarazem cele i metody.

Z tych kilku elementów rozważmy szerzej punkt trzeci – zagadnienie przedmiotu odniesienia dydaktyki artystycznej. Wszak specyficzność celów i metod kształcenia oraz konkretność rozwiązań i strategii dydaktycznych wynika nie tylko z obowiązujących i uznawanych założeń światopoglądowych czy teorio-poznawczych, z naszej wiedzy o procesach uczenia, standardach kształcenia i teoriach pedagogicznych, ale przede wszystkim z prymarnych ustaleń w zakresie uznawanego wariantu koncepcyjnego sztuki. Oczywiście jest, że istotnym problemem dzisiejszej pedagogii i dydaktyki artystycznej jest nieokreśloność i różnorodność współczesnej (postmodernistycznej lub ponowoczesnej) sztuki i praktyki artystycznej, nieodmiennie „poddającej próbie warunki brzegowe”<sup>14</sup> i dryfującej – jak się zdaje – ku temu, co potencjalne i niewyobrażalne<sup>15</sup>. Sytuacji nie ułatwia również fakt, że mamy niejednokrotnie do czynienia z przedsięwzięciami i działaniami kwestionującymi własną specyficzność i dopuszczającymi różnorodność zestawów paradygmatycznych sztuki.

Dzisiejsza dydaktyka artystyczna zmagają się więc z transparadygmatycznością i transwersalnością współczesnej twórczości; z dylematami nieokreśloności i potencjalności współczesnych przedsięwzięć. Tymczasem w przeszłości uczący sztuki nie miał z reguły wątpliwości (niemal do sztuki modernizmu włącznie), co stanowiło przedmiot i cel jego dydaktycznej aktywności. Co więcej, określoność przypisywanych wytworom sztuki własności, warunkujących przynależność realizacji do „klasy przedmiotów artystycznych” i nieodzowność formalno-ekspresyjnego ukształtowania, implikowały zarazem konkretność podejmowanych metod i środków dydaktycznych. Innymi słowy „przez cały okres nowożytny, włącznie z etapem modernistycznym w sztuce, estetycy [a w konsekwencji również uczący sztuki – R.S.] twardą ręką zawiadywali sferą smaku i sądu estetycz-

<sup>14</sup> W. WELSCH: *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*. Przeł. K. GUCZAŁSKI. Kraków: Universitas, 2005, s. 139.

<sup>15</sup> Przypomnijmy diagnozę Lyotarda o sztuce ponowoczesnej eksplorującej „niewypowiadalne i niewidzialne”. J.F. LYOTARD: *Filozofia i malarstwo w epoce eksperymentu*. Przeł. M.P. MARKOWSKI. W: *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Red. R. NYCZ. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński, 1998, s. 75.

nego (tak przynajmniej wydaje się teraz, kiedy patrzymy wstecz i dokonujemy porównań z sytuacją, jaka zapanowała z chwilą nadejścia sztuki postmodernistycznej”<sup>16</sup>.

Swoiste ekstremum pewności stanowiły niegdyś estetyki normatywne i akademizm, ale także rozwijający się równolegle system kształcenia w obrębie instytucji rzemiosła oraz esencjalistycznie zorientowane koncepcje sztuki. Strukturę kształcenia przez długi czas warunkował zazwyczaj normatywny, oparty na określonych regułach i zasadach model artystyczności, poświadczony autorytetem tradycji i instytucji, szczególnie szkół, akademii, salonów i muzeów<sup>17</sup>. Sztuka uchodziła tym samym za czynność intelektualną, syntetyzującą i uobecniającą zasadnicze regularności świata natury i rzeczywistości, prezentowane w strukturze dzieła. Była istotną antroposferą, której rangi i znaczenia nie przekreśliły ani autonomizacja i autoteliczność twórczości drugiej połowy XIX wieku (*l'art pour l'art*), ani wielorakość artystycznych reorientacji i poszukiwań pierwszego trzydziestolecia XX stulecia. Tej pewności nie utracił nawet czas przełomu XIX i XX wieku. Trwał przy niej również, choć może już nie tak jednoznacznie, ale chwilami wręcz ostentacyjnie, modernizm (mimo kolejnych przekształceń koncepcyjnych modeli sztuki). Przetrwała też dominująca wobec sztuki i wynikająca z tradycji estetyki formalistycznej postawa esencjalistyczna, zakładająca nieodzowność istnienia w strukturze dzieła rozpoznawalnych i zobiektywizowanych własności. Własności, stanowiących przedmiot deskryptywnych wysiłków wielu nurtów humanistyki, takich jak formalizm, fenomenologia czy strukturalizm<sup>18</sup>.

Gdyby zatem rozważać niekwestionowane społecznie i kulturowo, dominujące niegdyś w dyskursie (ale i w obiegowej opinii), a w konsekwencji także w kształceniu artystycznym, założenia związane z tradycjami estetyki formalistycznej, doświadczenie sztuki należałoby łączyć z kilkoma wiodącymi czynnikami. Po pierwsze, długi czas utrzymywało się przekonanie, że dzieło stanowi wyłącznie rodzaj przedmiotu o określonych, dających się uchwycić i rozpoznać, obiektywnych własnościach, stanowiących niezbędny warunek artystycznej kwalifikacji. Po drugie, nieodzowność formalno-ekspresyjnego ustrukturywania,

---

<sup>16</sup> Z. BAUMAN: *Prawodawcy i tłumacze*. Przeł. A. TANALSKA. W: *Postmodernizm. Antologia przekładów...*, s. 293.

<sup>17</sup> Choć nie zapominajmy, że autorytet i reputacja instytucji artystycznych może również, jak w przypadku budzącej kontrowersje „muzeifikacji” sztuki i strategii instytucjonalnego definiowania, oznaczać kryzys i „podzwonne” dla filozoficznych praktyk deskryptywnych, opartych na wartościach i własnościach dystynktywnych sztuki. Por. R. KUBICKI, A. ZEIDLER-JANISZEWSKA: *Konteksty sztuki: dawniej i dzisiaj*. W: IDEM: *Poszerzanie granic. Sztuka współczesna w perspektywie estetyczno-filozoficznej*. Warszawa: Instytut Kultury, 1999; Z. BAUMAN: *Prawodawcy i tłumacze...*

<sup>18</sup> Por. M. POPIEL: *O nową estetykę. Między filozofią sztuki a filozofią kultury*. W: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. Red. M.P. MARKOWSKI, R. NYCZ. Kraków: Universitas, 2006, s. 339–340.



obdarzającego dzieło istotnymi, autonomicznymi wobec obserwatora i kontekstu własnościami stanowiło zasadniczy warunek przynależności (jak pisał Stefan Morawski) do klasy przedmiotów artystycznych. Po trzecie, niezbędne formalno-ekspresyjne ustrukturywanie uzależniano od interwencji autora i pojmowano jako pochodną, z jednej strony, jego warsztatowej maestrii, z drugiej rygorystyki poetyk normatywnych. Po czwarte, z doświadczeniem dzieła sztuki musiała wiązać się „przyjemność estetyczna” i „przyjemność semantyczna”, co wynikało z określoności formalno-plastycznych własności obiektu. Wreszcie, po piąte, o dziele sztuki i statusie artystyczności orzekano w głównej mierze na podstawie obiektywistyczno-esencjalistycznych założeń estetyki, uznających we własnościach dystynktywnych oraz pięknie fundamentalne warunki artystyczności i zainteresowania sztuką. W efekcie identyfikacja obiektu jako przynależnego do klasy przedmiotów artystycznych miała miejsce zwykle na podstawie „dających się” uchwycić własności przypisywanych sztuce. Przyjmowano na przykład, że obraz jest dziełem sztuki z tego względu, iż jego formalno-ekspresyjny kształt wiązał się z uwarunkowanym estetycznymi regulacjami, koniecznym ustrukturyowaniem i rozwiązaniami plastycznymi – jak sądzono – właściwymi dla malarstwa jako dyscypliny artystycznej. Poszukiwano zatem własności „tkwiących” w dziele (zasadniczo fizycznych), rozwiązań plastycznych zobiektywizowanych w tworzywie i konstytuujących artystyczny status przedsięwzięcia.

## Reorientacje i perspektywy

Dziś natomiast sytuacja zmieniła się radykalnie i zarazem skomplikowała tak bardzo przez rozmaitość możliwych wcieleń, egzemplifikacji i eksploracji, znacząco przecież odmiennych od tego, co niosła tradycja<sup>19</sup>, iż „stało się oczywiste, że wszystko, co dotyczy sztuki, przestało być oczywiste, zarówno w obrębie jej samej, jak i w jej stosunku do całości, nawet jej racja istnienia”<sup>20</sup>. W rezultacie

<sup>19</sup> Pragnę zwrócić uwagę (za Ryszardem Nyczem), że wiele współczesnych przedsięwzięć artystycznych „nie zakłada z pewnością typowych charakterystyk, w które przywykliśmy [sztukę – R.S.] zazwyczaj wyposażać [...]. Nie pozwala się oceniać w kategoriach ani doskonałości (estetyka klasyczna), ani oryginalności (romantyczna), ani nowości (modernistyczna) – skoro sens tych kategorii kwestionuje swą wizją tradycji nienormatywnej i niehierarchicznej, w której nie ma miejsca na dzieło, które stanowiłoby wzór doskonały [...], ani na demiurgicznego geniusza kreującego z »niczego« źródłowe dzieło sztuki, ani też na rozwiązanie niepowtarzalne sytuacyjnie”. R. Nycz: *Poetyka intertekstualna: tradycje i perspektywy*. W: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. Red. M.P. MARKOWSKI, R. Nycz. Kraków: Universitas, 2006, s. 172.

<sup>20</sup> T.W. ADORNO: *Teoria estetyczna*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1994. Przytaczam za: R. KUBICKI, A. ZEIDLER-JANISZEWSKA: *Konteksty sztuki: dawniej i dzisiaj...*, s. 14.

istotny dla dydaktyki artystycznej status sztuki okazuje się obecnie bardziej problematyczny niż kiedykolwiek. Mamy kłopoty nie tylko z dookreśleniem granic doświadczenia artystycznego, ze sferą słownika i pojęć, ale także z eksplikacją warunków czy własności dystynktywnych dzieła, albowiem nigdy wcześniej sztuka jako przedmiot odniesienia nie stanowiła tak wyrazistego pola „krzyżujących się energii”. Co więcej, wydaje się dziś także, iż „sztuka – jak powiada Grzegorz Dziamski – została sparaliżowana przez własne bogactwo i niczym nieograniczoną wolność, przez to, że działalność artystyczna przybrać może dzisiaj dowolną postać i wszystkie te postacie są dopuszczalne, tolerowane, wypełniają tę samą przestrzeń kulturową, a jest to możliwe dlatego, że nie wzbudzają w nas niczego poza głęboką obojętnością i dlatego możemy je wszystkie akceptować równocześnie”<sup>21</sup>.

Chce się jednak powiedzieć, że problemy te nie wynikają wyłącznie z fundamentalnych reorganizacji, jakim poddano desygnaty sztuki, szczególnie w kilku ostatnich dziesięcioleciach. Te reorganizacje stanowią wszak następstwa głębszych procesów, a co za tym idzie: reorientacji koncepcyjnych sztuki. Gdyby problem tkwił wyłącznie w obszarze struktury substancjalnej dzieła i zamykał się w fizycznym kształcie przedsięwzięcia (kształcie i własnościach pojmowanych esencjalistycznie i uznawanych za niekwestionowane, ponadhistoryczne i akontekstualne ucieleśnienie artystyczności), to po dadaizmie byłby już anachroniczny i bezzasadny. Dadaistyczne obiekty gotowe podważyły przecież wiele wcześniej respektowanych regulacji i zasad, w tym także sensowność rozważań związanych z kryterium cech konstytutywnych jako formalnych własności, uznawanych za konieczne i niezbędne w obrębie tradycyjnej retoryki estetycznej, właściwej dla postawy esencjalistycznej i ontologii sztuki rękodzielnej. Gdyby zatem reorientacje praktyki artystycznej rzeczywiście odchodziły od jedynie „słusznego”, usankcjonowanego historią i tradycją pojmowania sztuki, istniałyby podstawy do narzekania i utyskiwania na stan ponowoczesnej sztuki. W tej sytuacji należałoby też oddać sprawiedliwość i przyznać racje wszystkim wieszczącym kryzys sztuki, a w efekcie jej upadek i koniec. To nie jest jednak ani prawdziwe, ani tak proste jak mogłoby się wydawać.

Nie chcę przez to powiedzieć, że we współczesnej sztuce dzieje się znakomicie, lecz nie można również przystać na Baudrillardową sugestię, jakoby miała ona wyłącznie „przegrzebywać własne śmietniska w poszukiwaniu swego odkupienia poprzez odpadki, [stając się – R.S.] [...] zaledwie metajęzykiem banalności”<sup>22</sup>. Nie chcę również uchodzić za bezkrytycznego admiratora wszystkiego, co niesie z sobą ponowoczesna praktyka artystyczna, skłonna sięgać po każdy rodzaj doświadczenia w perspektywie modnej dziś dekonstrukcji i „populistycz-

<sup>21</sup> G. DZIAMSKI: *Sztuka po modernizmie*. „Odra” 2000, nr 10, s. 61.

<sup>22</sup> J. BAUDRILLARD: *Spisek sztuki. Iluzje i deziluzje estetyczne z dodatkiem wywiadów o Spisku sztuki*. Przeł. S. KRÓLAK. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2006, s. 37–47.

nej ideologii zakładającej równą wartość wszelkich produktów kulturalnych<sup>23</sup>. Sądzę jednak, że wszelkie diagnozy głoszące koniec sztuki, pomimo różnorodności praktyki twórczej i „osobniczego jej pojmowania”<sup>24</sup>, okazały się zbyt pospieszne i z pewnością przesadzone. Nieprzekonujące wydaje się również opisywanie współczesnej twórczości (mimo różnorodności i wnikliwości argumentów) wyłącznie jako symptomu kryzysu (regresu sztuki), wszak w dziejach kultury artystycznej znajdziemy sporo podobnych zawirowań stylistyczno-formalnych, które współcześni im odbiorcy i krytycy uznawali za niedopuszczalne, niedorzeczne czy wręcz skandaliczne (np. realizm, impresjonizm, fowizm, wcześniej „brudne stopy” i nikczemna fizjonomia św. Mateusza w obrazach Caravaggia czy wreszcie bulwersujący i swego czasu uznawany za obsceniczny akt w *Śniadaniu na trawie* Maneta). Sądzę również, iż w istotnym (a może wręcz decydującym) stopniu podstawę wielu sądów krytycznych i dylematów formułowanych w związku z reorientacjami obserwowalnymi w przestrzeni dzisiejszej praktyki artystycznej stanowi „przywiązanie” do dominującej i niekwestionowanej długi czas postawy esencjalistycznej oraz związanego z nią wariantu koncepcyjnego sztuki.

Sztuka nie jest jednak – podkreślmy to wyraźnie – czymś zadaniem nam z zewnątrz, ukonstytuowanym raz na zawsze w swoim kształcie i istocie. Nie jest czymś niezmiennym, uniwersalnym, ahistorycznym i akontekstualnym. W rezultacie nie zapominajmy, że jej niedawne wcielenia odpowiadające „nowoczesnemu paradygmatowi estetycznemu” i postawom esencjalistycznym oraz obiektywistycznym, które zazwyczaj stanowią horyzont odniesienia dla rozmaitych kwalifikacji twórczości aktualnej, mają wyłącznie konwencjonalny, a nie „esencjonalny” charakter. Rozwiązania te nie ucieleśniały zatem kwintesencji artystyczności i rzeczywistej istoty sztuki, ale jedynie jeden z jej możliwych wariantów koncepcyjnych. Twórczość ta kształtowała się bowiem w obrębie respektowanych normatywno-estetycznych regulacji i założeń, które same przez się zmienne, uznaniowe i konwencjonalne nie odnosiły się ani do istoty sztuki (jako takiej), ani „[...] do własności świata (jako takiego), ale do własności świata [i dodajmy: istoty sztuki – R.S.] w kształcie, w jakim przedstawiają nam je nasze założenia interpretacyjne”<sup>25</sup>.

Znajdziemy więc odpowiednio dużo argumentów przemawiających za tym, iż dzieło sztuki nie jest bytem samookreślającym własną specyficzność i arty-

<sup>23</sup> Ch. JENKS: *Kultura*. Przeł. W. BURSZTA. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1999, s. 9.

<sup>24</sup> Por. J. DĄBKOWSKA-ZYDRŃ: *Przedmiot nostalgiczny w kontekście kultury wizualnej*. W: *Sztuka współczesna i jej filozoficzne komentarze*. Red. T. KOSTYRKO, G. DZIAMSKI, J. ZYDOROWICZ. Poznań–Wągrowiec: Zakład Poligraficzno-Wydawniczy M-Druk, 2004, s. 205.

<sup>25</sup> S. FISH: *Zwyczajne okoliczności, język dosłowny, bezpośrednie akty mowy, to, co normalne, potoczne, oczywiste, zrozumiałe samo przez się i inne szczególne przypadki*. Przeł. M. SMOczyński. W: S. FISH: *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*. Red. A. SZAHAJ, przeł. K. ARBISZEWSKI [i inni]. Kraków: Universitas, 2008, s. 32.

styczność. Zauważamy bowiem, że sztuką jest wszystko, co w ramach określonej infrastruktury poznania i praktyki dyskursywnej może lub mogło za nią uchodzić. A to oznacza potrzebę istotnej rekontekstualizacji doświadczenia sztuki, uwzględniającej w głównej mierze decydujące znaczenie praktyk dyskursywnych i zasobów kontekstu. W doświadczeniu sztuki jako takiej (nie chodzi jedynie o twórczość najnowszą czy konceptualnie zorientowaną i abstrahując zarazem od rodzajowych oraz historycznych rozwiązań) winniśmy zatem zdecydowanie bardziej niż dotąd uwzględniać siłę i znaczenie dyskursu. A ściślej – interpretacji, która w kontekście współczesnych osiągnięć teoriopoznawczych w odróżnieniu do substancjalności wydaje się rozstrzygającym sposobem istnienia dzieła sztuki zarówno w przestrzeni kulturowej, jak i semiotycznej<sup>26</sup>.

Współczesny dyskurs o sztuce powinien tym samym brać pod uwagę szereg zmiennych, mających istotny wpływ na doświadczenie sztuki. Chodzi o postawy i dyspozycje kształtowane przez tradycję, ale i wspólnotowy wymiar społecznego uznania i pamięci, o uwarunkowania kulturowe, historyczne i środowiskowe. Środowisko społeczne daje nam kadry pojęciowe, nazwy i systemy znaków, które bezpośrednio wpływają na sposób postrzegania kultury plastycznej. Niewątpliwie nie należy też bagatelizować zachowań usankcjonowanych zwyczajem i przyjętymi normami społecznymi, presji procesów edukacyjnych, a także ustaleń funkcjonujących w społecznej świadomości i pamięci, utrwalanych z jednej strony autorytetem instytucji promujących kulturę artystyczną, z drugiej założonymi celami popularyzatorskimi i edukacyjnymi. W głównej mierze jednak należy uwzględnić strategie interpretacyjne, które podobnie jak wytwory sztuki przekształcają się w przestrzeniach tej samej historii, w oparciu o wiodące dominanty rozumienia sztuki i dzieła w konkretnej czasoprzestrzeni, w kulturze, środowisku czy społeczności. Nie mamy bowiem wątpliwości, że „dziełom sztuki [...] przypisuje się określone znaczenia albo struktury znaczące tylko za pomocą odpowiednich abstrakcji tworzonych w ramach zmiennych kontekstów”<sup>27</sup>. Dyskurs, a w konsekwencji interpretacja, konkretyzuje nie tylko tożsamość dzieła sztuki, ale i własności formalne. Te bowiem, jeśli nawet utrwalone w tworzywie, nigdy nie są, podobnie jak sens i znaczenie dzieła, raz na zawsze ustalone, lecz przejawiają się w interpretacji, w sposób, w jaki pozwalają je nam ujrzeć nasze przesłanki interpretacyjne i presja „wspólnot interpretacyjnych”, we władaniu których się znajdujemy.

Oczywiście wskazana perspektywa, powtórzę raz jeszcze, nie zmienia stanu rzeczy, że przychodzi nam uprawiać dydaktykę artystyczną i uczyć sztuki w sytuacji niezwykle trudnej i złożonej. Problem horyzontu (przedmiotu) sztuki

<sup>26</sup> Por. W. KALAGA: *Mgławice dyskursu. Podmiot, tekst, interpretacja*. Kraków: Universitas, 2001.

<sup>27</sup> J. MARGOLIS: *Czym, w gruncie rzeczy, jest dzieło sztuki? Wykłady z filozofii sztuki*. Red. naukowa K. WILKOSZEWSKA, przeł. W. CHOJNA, K. GUCZAŁSKI, M. JAKUBCZAK, K. WILKOSZEWSKA. Kraków: Universitas, 2004, s. 126.

na pewno istnieje. Dynamizm przekształceń i ekspansywność reorientacji, przy tym nieustająca przemienność dzisiejszych desygnatów artystyczności, niewątpliwie nie ułatwiają dyskursu o sztuce, a co za tym idzie z pewnością nie pozostają obojętne dla procesów kształcenia i pedagogii artystycznej. Bezspornie to sytuacja odmienna od tej, którą charakteryzowała paradygmatyczna spójność koncepcji, realizacji i „środków artystycznego kształtowania”, odpowiadających im norm oraz metod uczenia sztuki, związana zasadniczo z tak zwaną ontologią sztuki przedmiotu ustrukturuwanego<sup>28</sup>. Określoność desygnatów artystycznych i w rezultacie praktyki artystycznej czyniły horyzont sztuki i doświadczenia artystycznego na tyle jednoznacznym, że nie było problemu z dywersyfikacją koncepcyjnych wariantów sztuki. Dzisiejsza dydaktyka artystyczna musi więc mierzyć się z dezorientacją koncepcyjną, z ambiwalentną i zmienną praktyką, z nieokreślonością standardów estetycznych, wreszcie z jakościową i ontologiczną niestabilnością współczesnych przedsięwzięć artystycznych. Niemniej, zakładając niezbywalną współobecność interpretacji w strukturze dzieła sztuki, otwieramy perspektywę istotną nie tylko dla teoretycznej refleksji o sztuce, ale także dla pedagogii i dydaktyki artystycznej, która – mam taką nadzieję – pozwoli sprostać niektórym wyzwaniom współczesności.

---

<sup>28</sup> Por. K. WILKOSZEWSKA: *Estetyka nowych mediów*. W: *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media*. Red. K. WILKOSZEWSKA. Kraków: Universitas, 1999.

Ryszard Solik

Between the Tradition and the Contemporaneity  
A Few Remarks About Some Chosen Perspectives of Artistic Didactics

Summary

The article undertakes the theme of artistic didactics in context of contemporary culture and first of all in context of alterations and experiments that are reorganising the territory of the art. It presents few concepts and attitudes dominating in cogitation on the art, furthermore it confronts them with the reality of the postmodern art. Within these relations the force and the meaning of an interpretation, as a basic manner of art work's existence in the social and cultural space, are represented. As a result, presence of the interpretation in the structure of an art work creates an interesting perspective for education and artistic didactics.

**Key words:** tradition, the present day, art, perspective, artistic didactics, postmodern art, interpretation, social and cultural space

Ryszard Solik

Zwischen Tradition und Gegenwart  
Ein paar Bemerkungen über manche Perspektiven der künstlerischen Bildung

Zusammenfassung

Der Artikel handelt über künstlerische Bildung im Zusammenhang mit gegenwärtiger Kultur und vor allem mit Änderungen und Experimenten im Kunstbereich. Der Verfasser legt die in der Diskussion über Kunst vorherrschenden Ideen und Haltungen dar und konfrontiert sie mit der Wirklichkeit der postmodernen Kunst. Bei den Relationen manifestieren sich die ganze Kraft und die Bedeutung von der Interpretation als einer fundamentalen Form des Vorhandenseins des Kunstwerkes im öffentlichen Raum und im Kulturraum. Die Interpretation des Kunstwerkes eröffnet interessante Perspektiven auf künstlerische Bildung der Menschen.

**Schlüsselwörter:** Tradition, Gegenwart, Kunst, Perspektive, künstlerische Bildung, postmoderne Kunst, Interpretation, öffentlicher Raum, Kulturraum