

Piotr Jan Przybysz
Akademia Marynarki Wojennej
Gdynia

EDUKACJA A SZTUKA. JEDNO Z MOŻLIWYCH ROZWIĄZAŃ

Upatrywanie w sztuce funkcji edukacyjnych i wychowawczych jest ze wszelkich miar uzasadnione. Jest ona coraz powszechniej wykorzystywana zarówno w rozbudzaniu postaw kreatywnych, jak umiejętności autoekspresji. Ponadto coraz mocniej wiąże się ją z pedagogiką alternatywną — tak jak termin ów rozumie m.in. B. Śliwerski. W wielu propozycjach, m.in. pedagogice steinerowskiej czy dramie, sztuka wykorzystywana jest jako środek do uruchamiania potencji tkwiących w osobowości człowieka. Tak więc właściwa jej zdolność do wzbudzania przeżyć estetycznych — bez względu na to, jak chcielibyśmy to doznanie definiować — traci tutaj znaczenie konstytutywne.

Można jednak połączyć oba stanowiska. Polegałoby to na opowiedzeniu się za edukacją, wychowaniem poprzez sztukę (biernym oraz aktywnym), które odbywa się jedynie wtedy, gdy to, co określamy mianem dzieła sztuki, ma zdolność do wzbudzania przeżyć estetycznych. Podstawą tak określonego oddziaływania sztuki na odbiorcę jest opowiedzenie się za którymś ze sposobów rozumienia, czym jest sztuka. Jednym ze stanowisk, jak je określa G. Dziamski, jest stanowisko otwarte w definiowaniu pojęcia sztuki zaproponowane przez Morrisa Weitz'a w artykule *The Role of Theory in Aesthetics* (1956) lub też normatywna definicja sztuki, którą zaproponował Maurice Mandelbaum w *Family Resemblances Generalization Concerning the Arte* (1965). W grę wchodzić może również kontekstualna definicja sztuki Artura Danto, który przedstawił ją w pracy *The Artworld* (1964). Przedmiot, np. ready made, staje się dziełem sztuki ze względu na kontekst, jaki mu towarzyszy (pudełka z proszkiem do prania Brillo czy koło od roweru stają się dziełami sztuki ze względu na otoczenie wskazujące na konieczność takiego ich traktowania — galeria, muzeum).

Konsekwentnym rozwinięciem kontekstualnego rozumienia pojęcia sztuki była zaproponowana przez George'a Dickiego instytucjonalna definicja sztuki. W owej propozycji za dzieła sztuki rozumie się artefakty uznane w świecie sztuki (artworld) za dzieła sztuki. Ta reakcja na antyesencjalizm anglo-amerykańskiej estetyki analitycznej zyskała dużą popularność, ale nie rozwiązała wątpliwości co do kwestii zasadniczej: czy sztuce właściwa jest jej estetyczna natura¹.

Konsekwencją odpowiedzi twierdzącej na to pytanie jest traktowanie artefaktów niedysponujących jakościami i wartościami estetycznie walentnymi jako niesztukę. Stanowisko to zmusza do cięcia oddzielającego sztukę wierną estetycznemu paradygmatowi od sztuki, która ten paradygmat przekreśla (np. sztuka neoawangardowa). Przedstawicielem tak rozumianego stanowiska, w dość pobieżnej mojej prezentacji, jest Stefan Morawski, którego poglądy na wychowawczą i edukacyjną funkcję sztuki traktuję jako jedno z możliwych rozwiązań tego zagadnienia.

Morawski swoje rozumienie, czym jest i na czym polega wychowanie w kontakcie ze sztuką, formułuje głównie poprzez określenie rozumienia, kim jest odbiorca i na czym polega odbiór sztuki, tak więc kategorie te są ze sobą ściśle powiązane, a ponadto umieszczone w szerszym kontekście. Po pierwsze poprzez odniesienie ich do rozumienia czym jest sztuka i jakie pełni funkcje, po drugie do jej zmienności w kontinuum czasowym, po trzecie zaś do struktury nadrzędnej, którą można określić jako strukturę kulturowo-aksjologiczną, w danym momencie historycznym tworzącą paradygmaty zarówno estetyczne, jak i aksjologiczne. Z punktu widzenia wychowania ta struktura odgrywa fundamentalną rolę, gdyż określa świat wartości, które poprzez wychowanie są interioryzowane, stają się celem wartym tego, by je osiągnąć — w sądach intersubiektywnych, społecznych oraz w wyborach jednostkowych, wynikających z kompetencji i intuicji.

Rozważania S. Morawskiego dotyczące odbioru sztuki są wielopłaszczyznowe². Fenomen ten rozgrywa się w prezentowanym stanowisku na trzech zasadniczych płaszczyznach. Pierwsza płaszczyzna to funkcje, jakie pełni sztuka w kontakcie z odbiorcą³, druga to wrażliwość i kompetencje odbiorcy w obszarze sztuki

¹ Problematykę definiowania sztuki i sporu o jej estetyczną naturę podejmują m.in. prace: B. Dziemidok, *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*, Warszawa 2002; G. Dziamski, *Postmodernizm wobec kryzysu estetyki współczesnej*, Poznań 1996; M. Gołaszewska, *Estetyka współczesności*, Kraków 2001.

² M. Gołaszewska w *Zarysie estetyki*, Warszawa 1986 w rozdziale poświęconym kategorii odbiorcy w estetyce omawia takie zagadnienia, jak wrażliwość estetyczna, smak estetyczny, postawa estetyczna, typologia odbiorców, przedmiot estetyczny i przeżycie estetyczne, typologia przeżyć estetycznych i teoria przycięcia estetycznego. Wyodrębnione powyżej zagadnienia można również wydzielić w estetyce S. Morawskiego, niemniej jednak znajdują one inne miejsce w poszczególnych jej segmentach, takich jak artysta, dzieło sztuki, odbiorca i wartość estetyczna.

³ S. Morawski, *O wychowawczej funkcji dzieła sztuki*, „Materiały do Studiów i Dyskusji z Zakresu Teorii i Historii Sztuki, Krytyki Artystycznej oraz Badań nad Sztuką”, 1950, nr 3 – 4, s. 141 – 157; tenże, *Wieloznaczność czy wielofunkcyjność*, „Materiały do Studiów i Dyskusji z Zakresu Teorii i Historii Sztuki, Krytyki Artystycznej oraz Badań nad Sztuką”, 1955, nr 1 – 2, s. 321 – 340; ten-

trudnej (elitarnej) oraz sztuki łatwej (masowej)⁴, trzecia dotyczy typologii kategorii odbiorcy⁵.

Z punktu widzenia chronologii powstawania poszczególnych tekstów, co w tym przypadku jest szczególnie interesujące, mamy do czynienia z czterema okresami w rozwoju naukowym Stefana Morawskiego. Pierwszy reprezentowany jest przez tekst z 1950 roku, *O wychowawczej funkcji dzieła sztuki*, w którym funkcja agitacyjno-propagandowa sztuki została uznana za najistotniejszą w procesie wychowania odbiorcy. Okres drugi reprezentuje tekst z 1963 roku, *Trojaka funkcja wychowawcza sztuki*, w którym Morawski uzasadnia tezę, że wychowanie poprzez sztukę dokonuje się dzięki warstwie formalnej — wartościom estetycznym, warstwa treściowa zaś — ideologiczna czy moralna — nie jest dystynktywna dla przedmiotów określanych mianem dzieła sztuki. Charakterystyczne właściwości okresu trzeciego skupia w sobie tekst z 1974 roku, *O funkcjach sztuki najnowszej*, w którym Morawski nie obarcza już sztuki odpowiedzialnością za wychowanie. Uważa, iż chodzi w niej o sprawę wyższej wagi, mianowicie o nadawanie sensu ludzkiej egzystencji poprzez, jak to określa, „problematyzację ludzkiej rzeczywistości zastanej, uświadomienie sytuacji krytycznych, ewokację postawy pytającej i dociekliwej względem siebie oraz świata otaczającego”. Wartościowa sztuka, a tu chodzi o wartościową sztukę neoawangardową, nie służy już sacrum estetycznemu, ale próbuje ocalić coś równie, a może bardziej, cenniego — zdaniem Morawskiego aksjologiczne uniwersum humanistyczne. Wyraża i kształtuje u odbiorców niezgodę na egzystencję „człowieka jednowymiarowego”, „człowieka bez właściwości”. Wyrzywa z letargu świadomość szczęśliwą. Stawia odbiorcę wobec problemów współczesności i zmusza do zajęcia stanowiska, kształtuje w związku z tym krytyczną świadomość i przekracza skłonność do permisywizmu. Czwarty

że, *Trojaka funkcja wychowawcza sztuki*, „Estetyka”, 1963, t. IV, s. 19 – 71 (wersja w języku angielskim nieco zmieniona: S. Morawski, *Three Functions of Art*, „Art in Society”, Medison 1971, t. 8, nr 1, s. 291 – 302); tenże, *O funkcjach sztuki najnowszej*, „Studio”, 1974, nr 8, s. 27 – 34; tenże, *O sensie i funkcjach twórczości najnowszej, Społeczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy*, materiały z sesji naukowej, red. B. Suchodolski, Wrocław 1983, s. 215 – 240 (wersja w języku angielskim: S. Morawski, *On the Deschooling Artists, or: the Meaning and Functions of the New Avant-Garde*, „Polish Art Studies”, 1983, t. 4, s. 95 – 118); tenże, *O funkcjach sztuki oraz funkcjach twórczości najnowszej*, w: *Na zakręcie: od sztuki do po-sztuki*, Kraków 1985, s. 209 – 229.

⁴ S. Morawski, *Ankieta o formistach polskich (opracowanie i wnioski)*, „Rocznik Historii Sztuki”, 1973, t. IX, s. 299 – 335; tenże, *Sztuka łatwa i sztuka trudna*, w: *O współczesnej kulturze literackiej*, t. 2, Wrocław 1973, s. 111 – 146; tenże, *Sztuka masowa a elitarna. Za i przeciw*, w: *Polska popularna kultura artystyczna*, Warszawa 1977, s. 91 – 119; tenże, *O zdradliwej swobodzie interpretacji*, „Teksty Drugie”, 1997, nr 6, s. 51 – 62 (tekst ten jest interpretacją i rozwinięciem też zawartych w artykule: A. Szachaja, *Granice anarchizmu interpretacyjnego*, „Teksty Drugie”, 1997, nr 6, s. 5 – 33).

⁵ S. Morawski, *Awangarda XX wieku — stara i nowa*, „Miesięcznik Literacki”, 1975, nr 3, s. 53 – 72; tenże, *Awangarda artystyczna (o dwu formacjach XX wieku)*, w: *Na zakręcie: od sztuki do po-sztuki*, wyd. cyt., s. 249 – 278.

okres ukazuje starcie Morawskiego ze sztuką postmodernistyczną. Tekst z 1994 roku, *Sztuka i pajdeja. O wolności posłanniczej, ludycznej i bezzasadnej*, jak w soczewce koncentruje podstawowe założenia stanowiska zajmowanego przez Morawskiego. Wymiar egzystencjalny (w którym umieszcza wychowawczą funkcję sztuki), uzasadniający sensu sztuki neoawangardowej, zostaje złożony na ołtarzu popytu i podaży. To rynek staje się sztuką, a sztuka rynkiem, na co Morawski nie daje swojego przyzwolenia. Tak więc w tej fazie nie mamy do czynienia z modyfikacją i zastępowaniem, porzucanych przez rozwijający się fenomen sztuki współczesnej, kategorii i pojęć, ale z jednoznacznym negowaniem pozytywnego wpływu tego rodzaju sztuki na odbiorcę.

Gdy spojrzymy z punktu widzenia reinterpretacji Morawskiego funkcji sztuki, w tym jej funkcji wychowawczej, oraz rozumienia kategorii odbiorcy, zauważymy, że w poszczególnych okresach mamy do czynienia ze swoistą kontynuacją i zerwaniem prezentowanego stanowiska. Okres drugi jest wyraźnym zerwaniem z ideologicznym i przedmiotowym traktowaniem funkcji sztuki i odbiorcy w okresie pierwszym. Jest konsekwentnym budowaniem teorii estetycznej, a w niej m.in. funkcji sztuki i kategorii odbiorcy. Trzeci okres, wynikający z empirycznego poznania sztuki neoawangardowej, charakteryzuje się zmianą i reinterpretacją dotychczas stosowanych założeń, kryteriów i znaczeń poszczególnych terminów. To, upraszczając, konsekwentne wyciągnięcie wniosku z faktu, że sztuka przestała służyć estetycznemu paradygmatowi. Okres czwarty to rozumiejąca krytyka sztuki postmodernistycznej, której zapleczem są dwa poprzednie okresy rozwoju naukowego, wówczas ukształtowane przekonania i poglądy⁶.

S. Morawski w 1963 roku powraca do wcześniej podjętej problematyki (1950) pełnionych przez sztukę funkcji⁷. Obszarem zainteresowania czyni trzy aspekty (estetyczny — mit apolliniński, moralny — mit dionizyjski, społeczno-polityczny — mit o Filoktecie) funkcji wychowawczej sztuki, z tym że funkcja ta, nazywana przez niego również światopoglądową funkcją wychowawczą sztuki, jest strukturą wyższego rzędu, jej aspekty na poziomie im właściwym stają się zaś funkcjami sztuki. W zależności od poziomu, na którym prowadzone są rozważania, mamy do czynienia z aspektami bądź z funkcjami sztuki. Rozstrzygnięcia te i wstępne ustalenia wynikają z określenia własnego stanowiska wobec funkcji sztuki.

Morawski w tej kwestii opowiada się za spuścizną arystotelesowsko-cycerońską, którą można określić mianem nurtu autonomicznego. Trzeba dodać, że funkcja wychowawcza sztuki realizuje się tutaj na drodze do celu, jakim jest dobro rozumiane jako ideał, do którego z racji uznawanych rozstrzygnięć światopoglądowych warto dążyć.

⁶ Problematykę tę sposób bardziej szczegółowy omawiam w szkicu biograficznym Stefana Morawskiego.

⁷ S. Morawski w 1963 r. rezygnuje z głównej tezy swojego artykułu z 1953 r., gdzie agitacyjno-propagandowa funkcja sztuki uznana została za podstawowy obszar wychowawczego oddziaływania.

Punktem wyjścia dla Morawskiego jest przyjęcie roli, jaką sztuka pełni w życiu jednostki i zbiorowości ludzkiej. Z jednej strony uważa się, że jest ona tworem społecznym, z drugiej, że jest wyrazem określonych potrzeb człowieka jako zjawiska przyrodniczego. W ten sposób Morawski nawiązuje do arystotelesowskiej idei *katharsis* w jej obszarze biologicznych mechanizmów czy do Jeana Babtiste'a Dubosa, *Refléxions critiques sur la poésie, la peinture et la musique*, 1719 r. Współcześnie ten punkt widzenia przyjmowany był m.in. przez I.A. Richardsa i H. Reada. Rola wychowawcza w tych dwóch aspektach jest realizowana poprzez funkcję adaptacyjną do życia bądź to w wymiarze biologicznym, bądź społecznym.

Funkcję adaptacyjną sztuki do życia w sensie biologicznym Morawski charakteryzuje następująco: „Zarówno przeżycie artystyczne i odbiorcze, jak i utwór, który jest ich punktem stycznym, stanowią układy *quasi*-stabilne, pozostające w ciągłej wymianie energii z otoczeniem społecznym, w którym rodzą się i utrwalają”⁸. Dzięki sztuce odbiorca, jak i artysta, osiąga równowagę — homeostazę pomiędzy wewnętrżnością doznań i przeżyć a zewnętrżnością bodźców i reakcji na nie. W sumie chodzi o zaspokojenie fundamentalnej ludzkiej potrzeby, sztuka zaś pełni w tym układzie rolę medium. Dlatego Morawski stwierdza dalej, że „samo dzieło sztuki stanowi w tym układzie układ «wtórny», podobnie jak oddzielnie wzięte przebiegi psychiczne zwane «przeżyciem artystycznym» i «przeżyciem odbiorczym»”⁹. Dzieło sztuki, w tak rozumianym odbiorze, funkcjonuje bądź jako struktura otwarta, bądź jako struktura zamknięta. Pierwszy sposób to funkcjonowanie jako zjawisko społecznie dynamiczne, wchodzące w sprzężenia z artystą i odbiorcą na przestrzeni pokoleń. Drugi sposób to funkcjonowanie określonej struktury (aspekt morfologiczny związany z wewnętrzną siecią sprzężeń). Argumentem potwierdzającym biologiczną funkcję adaptacyjną sztuki jest dążenie człowieka do homeostazy oraz to, że cechują go skłonności formotwórcze i czerpanie z nich przyjemności¹⁰. Podsumowując te ustalenia, Morawski dochodzi do konkluzji, że „sztuka spełnia określoną funkcję adaptacyjną w sensie biologicznym, a mianowicie zapewnia utrzymanie stanu równowagi wewnętrznej bardziej niż jakiegokolwiek inny produkt”¹¹.

⁸ S. Morawski, *Trojaka funkcja wychowawcza sztuki*, „Estetyka”, 1963, t. IV, s. 23. Autor rezygnuje z wcześniejszego swojego stanowiska, w którym opowiedział się za trzema funkcjami sztuki: funkcją różnorodności odbioru na przestrzeni dziejów, funkcją różnorodności odbioru przez współczesnych i funkcją różnorodności indywidualnego odbioru. Por. S. Morawski, *Wieloznaczność czy wielofunkcyjność*, „Materiały do Studiów i Dyskusji z Zakresu Teorii i Historii Sztuki, Krytyki Artystycznej oraz Badań nad Sztuką”, 1955, nr 1 – 2, s. 336 – 337.

⁹ Tamże.

¹⁰ S. Morawski zjawisko homeostazy wiąże z synestezją i gestaltryzmem, posługując się książką *Man and Civilisation. Control of Minde*, New York – Toronto – London 1961, gdzie Holgar Hyden, odkrywca RNA jako podstawy procesów cerebralnych, akcentuje ich syntetyczno-formotwórczy charakter, co wykorzystane zostaje na gruncie estetyki w pracy C.A. Mace i A. Koestlera. Dodatkowym elementem ściśle związanym z gestaltryzmem, który stanowi argument przemawiający za sformułowaną tezą, jest holizm w obszarze metodologii nauk społecznych.

¹¹ S. Morawski, *Trojaka funkcja wychowawcza sztuki*, wyd. cyt., s. 25.

Przyjęcie tego założenia, popartego przytoczonymi argumentami, dało podstawę do sformułowania istotnej właściwości sztuki, którą Morawski traktuje jako funkcję wychowawczą. Funkcja ta jest połączeniem dobra z pięknem — wartości moralnych i estetycznych, przenoszonych przez dzieło sztuki. Stanowisko to formułuje następująco: „Przez wychowawczą funkcję sztuki będę zatem rozumieć nie tylko moralną i nie wyłącznie estetyczną, lecz obie razem, tzn. wszelkie oddziaływanie pozostawiające taki ślad w psychice odbiorcy, iż pozostaje on trwale”¹². Efektem tego śladu może być zmiana postawy życiowej lub zmiana postępowania.

W ten sposób Morawski przechodzi od wymiaru biologicznego do wymiaru egzystencjalno-społecznego wychowawczego aspektu sztuki. Za podstawową — pierwszą, prymarną — właściwość funkcji wychowawczej sztuki uznaje jej wymiar formalny — wartości estetyczne¹³. Tak więc przeciwstawia się upatrywaniu głównego wymiaru wychowawczego sztuki w jej warstwie treściowej — ideologicznej czy moralnej. Jego istotnym założeniem jest uznanie, że sztuka musi oddziaływać, poruszać. Nie istnieje sztuka obojętna, albo inaczej — to, co wzbudza w nas lub w innych obojętność, nie jest sztuką. Istotne, według Morawskiego, nie jest zatem to, czy sztuka może być wychowawcza, bo skoro nie może być obojętna, to inna nie wchodzi w grę — ale to, w jaki sposób tę funkcję realizuje¹⁴. Odpo-

¹² Tamże.

¹³ Por. tamże, s. 30. Morawski zastrzega, że nie jest to jedyna z właściwości sztuki, która pełni funkcję wychowawczą.

¹⁴ S. Morawski podkreśla zdecydowanie odmienne znaczenia pojęcia „wychowanie przez sztukę” od „wychowawczej funkcji sztuki”. Jak słusznie zaznacza, wychowanie przez sztukę bywa rozumiane w trojaki sposób: wychowanie do sztuki — przygotowanie ludzi do obcowania ze sztuką; wychowanie do sztuki — czynne uczestnictwo w tworzeniu sztuki; wychowanie do sztuki — przygotowanie do wytrawnego odbioru sztuki. Morawski w tych rozstrzygnięciach, dotyczących roli, jaką sztuka pełni w wychowaniu, podąża śladami Herberta Reada. Autor *Sensu sztuki* szczególnie podkreślał jej wpływ na kształtowanie i rozwój światopoglądu. To zaś odbywa się dzięki temu, że dzieło sztuki zwraca się do emocjonalnej strony człowieka, a nie do jego sfery racjonalnej. Nie myśli i świadoma percepcja, ale uczucia, intuicje i marzenia stanowią główny obszar komunikacji odbiorcy z dziełem sztuki. Elementem wspólnym jest niewątpliwie również to, że Read uważał sztukę za jedną z form ekspresji ludzkiej. Morawski swoje stanowisko wobec poglądów Reada modyfikował, poczynając od: S. Morawski, *Krytyka poglądów estetycznych Herberta Reada*, „Materiały do Studiów i Dyskusji z Zakresu Teorii i Historii Sztuki, Krytyki Artystycznej oraz Badań nad Sztuką”, 1953, nr 2, s. 113 – 178; tenże, *Prawie romantyczna historia filozofii*, „Przegląd Kulturalny”, 1957, nr 45, s. 9; tenże, H. Read, w: *Encyklopedia współczesna*, t. 5, Warszawa 1957, s. 40 – 41; tenże, *Gropiusa teoria „Bauhausu”*, „Przegląd Humanistyczny”, 1958, nr 3, s. 83 – 89; tenże, *Posłowie*, w: H. Read, *Sens sztuki*, Warszawa 1965, wyd. I, s. 173 – 188; tenże, *U filozoficznych podstaw światopoglądu Herberta Reada*, „Res Facta”, 1977, nr 8, s. 70 – 88; tenże, *Posłowie*, w: H. Read, *Sens sztuki*, Warszawa 1982, wyd. II, s. 221 – 246, aż po: S. Morawski, *Posłowie*, w: H. Read, *Sens sztuki*, Warszawa 1994, wyd. III, s. 202 – 233. Do teorii Herberta Reada i wychowania przez sztukę nawiązywała w Polsce m.in. Irena Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964. Podjętą przez Morawskiego problematykę (w artykule *Trojaka funkcja wychowawcza sztuki*, „Estetyka”, 1963, t. IV, s. 19 – 71) próbował rozwijać Stefan Szuman, *Specyfika wychowania estetycznego*, w: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975, wyd. III, s. 101 – 113.

wiedź na to pytanie, według Morawskiego, jest jednoznaczna: sztuka pełni funkcję estetyczno-moralną — wychowawczą poprzez uczłowieczenie jednostki i społeczeństwa¹⁵. Ta pozytywna funkcja sztuki realizowana jest na dwóch płaszczyznach, które odpowiadają założeniu estetyczno-moralnemu. Pierwszą Morawski nazywa apollińską — to oddziaływanie opierające się na afirmacji ludzkiego bogactwa, indywidualności i piękna. Drugą określa mianem dionizyjskiej, ujawniającej „rozdarcie człowieka, jego autentyczny tragizm [...] jego ciągłą walkę z rzeczywistością o los lepszy niż ten, który przypada nam w udziale”¹⁶. Na obu płaszczyznach jest to proces oczyszczający — w pierwszym przypadku przez napięcie, w drugim przez odprężenie. A czy sztuka może degradować człowieka, a więc pełnić funkcję antychowawczą? Taki sposób oddziaływania sztuki istnieje. Według Morawskiego są to utwory, które udzielają łatwych i niewymagających wysiłku intelektualnego odpowiedzi, pospiesznie godzą człowieka ze światem, posługują się kiczem oraz uprawiają nihilistyczny pesymizm.

Kiedy Morawski przechodzi do referowania aspektów wychowawczych sztuki, które poprzez zmianę postaw u odbiorców prowadzą do zmiany postępowania, wyróżnia nie dwie, ale trzy płaszczyzny. Dokonuje się to na płaszczyźnie apollińskiej (oddziaływanie na odbiorcę wartości czysto estetycznych poprzez strukturę dzieła), dionizyjskiej (oddziaływanie na odbiorcę w sposób estetyczno-moralny dzięki wartościom treściowym) i obrzędowo-praktycznej (oddziaływanie na odbiorcę w sposób estetyczno-praktyczny poprzez wywoływanie określonych działań)¹⁷. Każda z tych płaszczyzn jest równie ważna i nie istnieje pomiędzy nimi gradacja lub hierarchizacja. W sposób doskonały tłumaczą to odmiany komizmu. Pierwszy, nastawiony na wzbudzenie czystego śmiechu, związany ze strukturą formalną utworu, najbliższy jest biologicznej adaptacji. Drugi wypływa z uświadomienia sobie miejsca i roli w rzeczywistości — to komizm poznawczy, którego odmianą jest humor. Trzeci jest podyktowany sprzeciwem wobec zła, niesprawiedliwości lub głupoty, używa kpiny, ironii, groteski, burleski, szyderstwa czy inwektywy.

Wymienione płaszczyzny, zarówno dotyczące postaw, jak i postępowania, zanurzone są, według Morawskiego, w sferze światopoglądowych wyborów i rozstrzyg-

¹⁵ Jak wskazuje Morawski, ten nurt myślenia ma swoją głęboką tradycję: od folkloru, poprzez rozważania historiozoficzne — Giambattista Vico, teza o *aurea prima aetas* — poprzez klasyczną estetykę niemiecką — od Kanta do Schellinga — a współcześnie poprzez koncepcję sztuki kształtującej życie codzienne. Zob. A.N. Whitehead, *Science and the Modern World* (1925); L. Mumford, *Art and Technics* (1952).

¹⁶ S. Morawski, *Trojaka funkcja wychowawcza sztuki*, wyd. cyt., s. 30 – 31. Swoje stanowisko co do dwóch płaszczyzn oddziaływania sztuki potwierdza Morawski m.in. stanowiskiem F. Nietzschego, *Narodziny tragedii z ducha muzyki* (1871) — zastępuje nietzscheańską tezę tragizmu wypływającego z metafizycznego kontaktu artysty z prabytem tezą o jego pochodzeniu ze świadomości głębokiego związku artysty z procesem społeczno-historycznym. Stanowisko zbieżne wyłożyli m.in.: S. Zink, *The Moral Effect of Art*, „Ethics”, 1950, t. IX; S.C. Pepper, *The Art of Delight and the Art of Relief*, „Philosophy and Phenomenological Research”, 1949, t. IX, nr 3. Morawski powołując się również na paralele do stanowiska Mieczysława Wallisa i Karla Groossa.

¹⁷ Por. S. Morawski, *Trojaka funkcja wychowawcza sztuki*, wyd. cyt., s. 32 – 34.

nić (najbardziej płaszczyzna dionizyjska i obrzędowo-praktyczna). Do podstawowych elementów tych rozstrzygnięć filozof zalicza: „refleksje moralne nad rzeczywistością, wywołanie postawy zbuntowanej wobec zła wszelkiego rodzaju albo też apel o udział w kształtowaniu nowego świata”¹⁸. Istotnym elementem sfery światopoglądowej jest refleksja moralna, która uruchamia system ocen i norm. Kategorie pojawiające się w tak określonym polu znaczeniowym mają charakter relacyjny. Wynika to z przyjętego przez Morawskiego kontekstu — metastruktury, nadającej znaczenia i sensy poszczególnym kategoriom. Ową metastrukturą jest kontekst historyczny i kulturowy, który wiąże w wymiarze horyzontalnym i wertykalnym w znaczące i racjonalnie uzasadnione całości wymienione elementy. Odkrywa też głębsze sensy i ukryte prawdy — te, które bądź stanowią logikę procesów historycznych, bądź też stanowią społecznie warunkowane interesy środowisk, instytucji i narodów.

Na aspekty wychowawcze wpływają procesy alienacyjne, w których odbiorca uczestniczy wraz ze sztuką. Rozgrywają się one w trzech płaszczyznach: dotyczą wyobcowania dzieła sztuki, wyobcowania procesu twórczego i wyobcowania podmiotu kreacyjno-percepcyjnego. Morawski podkreśla, że w pierwszym przypadku dzieło sztuki lub twórca stają się towarem, a miernikiem wartości tego towaru jest sukces finansowy. W konsekwencji wybory odbiorców są również pochodną tej alienacji. W drugim przypadku twórca staje się zakładnikiem realiów ekonomicznych, ideologicznych lub politycznych. Wybór tematu, sposób przedstawienia i jego rozwiązanie dyktują względy pozaartystyczne. Z punktu widzenia wychowawczych funkcji sztuki realizowana jest tu funkcja antyprometejska i antyorficka. Alienacja odbiorcy/artysty pogłębiać się może poprzez sztukę, jeżeli ona nie rozbudza tkwiących w nim władz psychicznych, nie uaktywnia istniejących możliwości. Krótko mówiąc, Morawski nawiązuje do marksowskiej koncepcji *homo aestheticus* — człowieka afirmującego siebie samego w pracy. Praca zgodnie z tą propozycją ma stać się „wolną grą sił psychicznych”, a rozwój talentów ma być podstawowym wyróżnikiem nowego, lepszego porządku społecznego. Wszelka produkcja stanie się sztuką, a wszelka sztuka stanie się bliska produkcji. Morawski w następujący sposób relacjonuje to zagadnienie za Marksem: „Człowiek dezalienowany, tzn. «wyrażający»”całe bogactwo jego przejawów i potrzeb”, nie tylko spełni etyczną normę indywidualnego rozwoju poprzez uczestnictwo w społecznym mnożeniu dóbr materialnych i duchowych, ale zrealizuje swą istotę gatunkową (swą naturę), która dana mu była potencjalnie przy przejściu ze świata przyrody w świat cywilizacji i kultury. Natura jest estetyczna”¹⁹. Powyższe roz-

¹⁸ Tamże, s. 35.

¹⁹ Tamże, s. 58. Morawski posługuje się zbiorem K. Marks, F. Engels, *O literaturze i sztuce*, Warszawa 1960 oraz pracą M. Fritzhana, *Człowiek, moralność, humanizm*, Warszawa 1960. Pod pojęciem alienacji rozumie: „[...] takie procesy i ich wytwory (zrodzone w konkretnej sytuacji historycznej we współdziałaniu czynników ekonomicznych, społeczno-politycznych i ideologicznych), które ludzie traktują jako siły od nich jak gdyby niezależne i nadrzędne oraz ulegają im, bądź też występują przeciw nim, mają minimalne możliwości z racji obiektywnych i subiektywnych, by je przezwyciężyć [...] Alienacja artystyczno-estetyczna, będąca przejawem tamtej ogólnej, przybiera postać bądź to ulegania zrodzonym poza nią mistyfikacjom i mitom, bądź to walki

strzygnięcia znajdują zdaniem Morawskiego zastosowanie jeszcze w sztuce początku lat pięćdziesiątych. Sztuka neoawangardowa (m.in. tasyzym, action painting, art brut, happening czy sztuka konceptualna) podważa zarysowany schemat funkcjonowania sztuki i uczestnictwa w niej odbiorcy.

S. Morawski, badając zjawiska sztuki neoawangardowej (od początku lat siedemdziesiątych), modyfikacji poddaje również dotychczas sformułowane funkcje sztuki. Stwierdza między innymi, że wymiar estetyczny — apolliniński stał się marginesem. Neoawangarda programowo występuje przeciwko tej funkcji sztuki. Odnosi, że dotychczas funkcjonująca zasada rezonansu odbiorcy na dzieło sztuki i milczące uznawanie jej względnej autonomiczności stało się anachroniczne. Przyjmowane powszechnie prawo do wieloznacznej wymowy utworu w neoawangardzie przyjmuje swój radykalny wyraz we współtworzeniu sztuki przez odbiorcę: „odbiorca jest współautorem [...]. Proces twórczy obejmuje zarówno tego, który rzuca pomysł, aranżuje sytuację, buduje tzw. environment, segmentuje i miesza fragmenty rzeczywistości, jak i odbiorców”²⁰. W istocie nie mamy już w tym wypadku do czynienia ze sztuką, ale z twórczością. Konsekwencją tego rozstrzygnięcia jest zmiana funkcji sztuki — twórczości i roli odbiorcy²¹. Przyczyn tej zmiany Morawski upatruje już w wielkiej awangardzie: poddanie w wątpliwość pozycji artysty jako rzetelnego i potrzebnego świadka rzeczywistości; ośmieszenie kapłańsko-wieszczych pretensji i ambicji artystów oraz ogłoszenie końca sztuki Duchamp; dadaści; uświadomienie przez surrealistów, że sztuka jest albo oknem na świat, albo niczym; uprzytomnienie przez konstruktywizm, że struktury ściśle artystyczne mają znaczenie zaledwie instrumentalne.

W neoawangardzie zanegowano istotę sztuki, czyli jej funkcję estetyczną. Nastąpiło „unicestwienie statusu artysty i zatarcie granic między sztuką a przejawami praktyczno-życiowymi z jednej oraz koncepcjami naukowymi czy filozoficznymi z drugiej strony”²². Odbiorca w tej twórczości nie zaspokaja swojej potrzeby doznań estetycznych, ale poddawany jest gimnastyce intelektualnej (funkcja praktyczno-poznawcza lub parazytująca), stawiany wobec dylematów, co jest, a co nie jest sztuką i czy sztuka jest w ogóle potrzebna (funkcja moralno-intelektualna). Również funkcja estetyczno-moralna staje się dla neoawangardy przeżytkiem. W zamian pojawia się funkcja folklorystyczno-plebejską, która swoje pełne odzwierciedlenie znajduje w sztuce pop-artu. Funkcja ta polega na włącza-

z nimi, bądź wreszcie spychania wartości estetycznych w modelu społecznym na plan tak daleki, iż wartości te stają się ekskluzywne i rodzą «kontralienację», tzn. mit artysty ponadspołecznego w wieży z kości słoniowej” — *Trojaka funkcja wychowawcza sztuki*, wyd. cyt., s. 59.

²⁰ S. Morawski, *O funkcjach sztuki najnowszej*, „Studio”, 1974, nr 8, s. 32.

²¹ S. Morawski w artykułach pisanych w latach siedemdziesiątych na temat neoawangardy posługuje się wymiennie pojęciem sztuki i twórczości. W redakcji artykułów zamieszczonych w książce *Na zakręcie: od sztuki do po-sztuki* wprowadza konsekwentne rozróżnienie tych kategorii.

²² S. Morawski, *O funkcjach sztuki najnowszej*, wyd. cyt., s. 32.

niu do obiegu w kulturze wysokiej elementów kultury niskiej. To, co tkwi w świadomości „przeciętnego” odbiorcy seriali telewizyjnych, reklam i ogłoszeń, uznane zostaje za wartościowe, bo właśnie to określa zhomogenizowano-stereotypowe rozumienie rzeczywistości. Efektem tego zabiegu jest po pierwsze zatarcie granic pomiędzy jednym a drugim rodzajem sztuki, po drugie uświadamianie banału i nudy wyzierające z kolorowo-krzykliwej kultury masowej.

Rozstrzygnięcia i wiedza zdobyta w trakcie poznawania fenomenu twórczości neoawangardowej zmusiły Morawskiego do skorygowania swojego stanowiska wobec funkcji wychowawczych sztuki, które sformułował na początku lat sześćdziesiątych²³. Na początek odróżnił wychowanie dzieci i młodzieży od „wychowania” ludzi dojrzałych. To pierwsze tłumaczył jako wdrażanie do świata wartości i do świadomego uczestnictwa w życiu społeczno-kulturowym. „Przyjmuję za punkt wyjścia pojęcie wychowania w sensie wąskim. Tzn. jest to zespół czynności świadomych i zamierzonych, związanych z określonymi instytucjami, które mają urabiać poszczególne jednostki albo grupy jednostek w taki sposób, aby przysposobić je do pełnej integracji z zastanymi w danym czasoprzestrzennym układzie kodami i normami społeczno-kulturowymi [...] kluczowym zagadnieniem jest tu sterowanie wartościami i ocenami. Wychowawca, opierając się na lansowanych przezeń zasadach czy ideałach, celowo i systematycznie wdraża wychowanika w określone wybory, których zapleczem są jednocześnie określone refutacje”²⁴. W tak zajęтым stanowisku Morawski wydziela wychowanie dzieci, młodzieży (wychowanie *sensu stricto*) od wychowywania osób dorosłych (wychowanie *sensu largo*). Uważa, iż w pierwszym przypadku mamy do czynienia z pedagogiką normatywną, tworzącą system celowy, której zapleczem jest kontekst kulturowo-społeczny, w drugim zaś z samowychowaniem, samorozwojem i samorealizacją. Istotna różnica pomiędzy tymi kategoriami wynika z odmienności jakościowej: niedojrzałości jednych i wysokiej kompetencji życiowej drugih.

S. Morawski stwierdza ponadto, że adaptacyjno-integrująca funkcja sztuki jest właściwością odpowiadającą pojęciu wychowania. W obszarze tego rodzaju wychowania mieści się rola arcydzieł, które wprowadzają w świat wartości estetycznych. Pod okiem kompetentnego opiekuna realizowane jest wychowanie estetyczne jako sposób na kształtowanie wrażliwości na przedmioty estetycznie walentne.

²³ S. Morawski stanowisko przedstawione w artykule *Trojaka funkcja wychowawcza sztuki* modyfikuje w: *O sensie i funkcjach twórczości najnowszej. Społeczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy*, wyd. cyt., s. 215 – 240.

²⁴ S. Morawski, *O sensie i funkcjach twórczości...*, wyd. cyt., s. 216. Prawie dziesięć lat później Morawski wydziela wychowanie w rozumieniu standardowym — urabianie osoby ludzkiej według określonego wzorca (kolejne szczeble edukacji) i wychowanie w sensie społecznym (rodzina, związki wyznaniowe, partie polityczne itp.). Co prawda, nie wprowadza podziału na wychowywanie dzieci i ludzi dorosłych, ale utrzymuje rozumienie wychowania w ścisłym tego słowa znaczeniu (urabianie) i w szerokim znaczeniu (wychowanie w sensie społecznym, samowychowanie). Zob. S. Morawski, *Sztuka i pajdeja...*, wyd. cyt., s. 90 – 91.

Sztuka pełni tu również funkcję środka przygotowującego młodego człowieka do świata ludzi dorosłych.

Odbiór wartościowy sztuki, niosący możliwość samorozwoju i samorealizacji, jest w pełni możliwy — zdaniem Morawskiego — dopiero w życiu dorosłym. Sztuka wychowuje dorosłych *sensu stricto* „nie poprzez prefigurację życia dojrzałego, lecz poprzez uzupełnienie czy korelację tego, co dokonywane jest innymi kanałami”²⁵. W tak formułowanym stanowisku Morawski stawia wyżej oddziaływanie sztuki na osobowość dojrzałą. Uznaje również pogląd, że funkcje dydaktyczno-retoryczne (propagandowo-indoktrynacyjne) sztuki są mniej istotne od funkcji, które wynikają z jej właściwości dystynktywnych. W konsekwencji opowiada się za wyodrębnianiem i charakterystyką funkcji sztuki, które są dla niej właściwe, a nie za selekcją jej właściwości z punktu widzenia wychowania w ścisłym tego słowa znaczeniu.

Modyfikacja tak zarysowanego stanowiska dotyczy więc odejścia od traktowania funkcji wychowawczej jako istotnej. W konsekwencji dotychczasowe rozumienie roli sztuki jako adaptacji do życia bądź to w wymiarze biologicznym, bądź w wymiarze społecznym ma mniejszą wagę. Kwestią zasadniczą staje się jej wymiar egzystencjalny w kontakcie z odbiorcą. „Autentyczną sztukę bowiem cechuje właśnie problematyzacja rzeczywistości zastanej, uświadomienie sytuacji krytycznych, ewokacja postawy pytającej i dociekliwej względem siebie oraz świata otaczającego”²⁶.

Powyższe stanowisko Morawski uznał za ostateczne w połowie lat 80. Świadczy o tym między innymi fakt, że nie poddał go korekcie, gdy obszarem swojego zainteresowania uczynił sztukę postmodernistyczną. Można stwierdzić, że przyjęte rozstrzygnięcia jeszcze bardziej zradykalizował. Sztuka postmodernistyczna w oczach Morawskiego jest tym nurtem twórczości, który z wychowaniem (*sensu stricto* i *sensu largo*) nie ma właściwie nic wspólnego. Stwierdza on, że formacja ta przekreśliła dotychczas przez sztukę uprawianą pajdeję. Dokonało się to w następujący sposób: „[...] odbiorca dzisiejszy może wprawdzie inercyjnie oczekiwać wskazówek, co jest czym i jak odnosić się do innych, ale właściwie nie chce on już żadnych pouczeń, żadnych ideologii, żadnego filozofowania. Tak więc, artysta pozbywa się obowiązku pajdeji — unicestwia ją po prostu, gdyż adresat wcale o nią nie prosi”²⁷. Rynek i popyt regulują w sposób bezwzględny podaż twórców, na co ci ostatni dają swoją pełną zgodę. To, co jest trudne, wymagające samodzielnego wysiłku intelektualnego, a tym bardziej zobowiązujące do czegoś, nie ma tu większej racji bytu. Liczy się dostarczenie odbiorcy natychmiastowej przyjemności i odprężenie psychiczne. Twórczość problematyzująca egzystencję, stawiająca niewygodne pytania, drażniąca sens i wartość życia nie ma popytu. Odbiorca post-

²⁵ Tamże, s. 220.

²⁶ Tamże.

²⁷ S. Morawski, *Sztuka i pajdeja...*, wyd. cyt., s. 95.

modernistyczny nie tego oczekuje i nie za taką „sztukę” jest skłonny zapłacić. Do staje to, za co płaci, a to, za co płaci, nie pełni funkcji „ogrodniczych”, jakby to określił Z. Bauman, ale dostarcza oczekiwanych wrażeń. Spirala prowadząca w dół sama się napędza. Nie ma tabu, zasady, dla której warto by się nie sprzedać, to zaś poszerza obszar permissywizmu i pogłębia stan anomii społecznej.

Podsumowując, można stwierdzić, że Morawskiego poglądy na wychowawcze funkcje sztuki zatoczyły krąg, który w płaszczyźnie wertykalnej przybiera postać spirali.

Wychodząc od ideologicznych właściwości sztuki jako fundamentalnych dla kształtowania-wychowania odbiorcy poprzez właściwości dystynktywne dla sztuki — jej jakości estetycznie walentne — dociera do humanistycznego wymiaru aksjologicznego (utrzymywanego jeszcze przez neoawangardę — nową awangardę), którego opuszczenie w jego oczach przekreśla zasadność mówienia o kształtowaniu czegokolwiek pozytywnego, zarówno w dziecku, jak i u osoby dorosłej.

Kontinuum tych rozstrzygnięć jest zawarte pomiędzy opowiedzeniem się za dziełem sztuki, którego właściwością dystynktywną są jakości estetycznie walentne, poprzez uznanie w neoawangardzie zasadności negacji *sacrum* estetycznego w imię ocalenia humanistycznego uniwersum aksjologicznego aż do starcia się ze sztuką postmodernistyczną, która to uniwersum zanegowała. Pomijając cały kontekst kulturowy, a w nim kwestię kryzysu kultury i cywilizacji, który w wyborach dokonywanych przez Morawskiego odgrywa fundamentalną rolę, trudno uniknąć pytania o sens i zasadność zajmowania analogicznej postawy, zarówno wobec współczesności (w której dominuje nowa formacja kulturowa nazywana postmodernizmem), jak i wobec sztuki, będącej zwierciadłem tej formacji kulturowej.

Sądę, iż rzeczywistość, w której żyjemy, nie ogranicza się tylko do tego, co można zawrzeć w znaczeniu pojęcia postmodernizmu — w wymiarze kulturowym i artystycznym. Jeżeli ma być tak, że właśnie ten nurt-proces byłby dominujący w dającej się przewidzieć perspektywie czasowej, to postawa Morawskiego wraz z upływem czasu stawać się będzie coraz bardziej anachroniczna. Trudno obrażać się i nie przyjmować do wiadomości świata takim, jaki jest (a może trafniej — nie wskazywać i nie tworzyć wartości nadających mu sens), bo przecież w jakimś stopniu również od nas zależy, jaki on będzie.

Jednocześnie mam pełną świadomość, że postawa Morawskiego jest charakterystyczna dla jego pokolenia — pokolenia Kolumbów, które odchodzi, a wraz z nim tak zwany modernistyczny paradygmat aksjologiczny oraz osadzony w nim sposób rozumienia, czym jest i na czym polega wychowanie.

Czy postawa pokolenia Kolumbów za 10 – 15 lat nie spotka się z lekceważącym wzruszeniem ramion ze strony pokolenia stanu wojennego — dzisiejszych dwudziestolatków? Nie wiem. Zdaję sobie jednak sprawę, że na ich wybory, w jakimś stopniu, ma wpływ moje pokolenie.

Piotr Jan Przybysz

EDUKACJA A SZTUKA. JEDNO Z MOŻLIWYCH ROZWIĄZAŃ

Streszczenie

W artykule przedstawiono ewolucję poglądów jednego z najwybitniejszych żyjących estetyków Stefana Morawskiego na wychowawczą funkcję sztuki. Morawski za właściwe sztuce uznał oddziaływanie wychowawcze poprzez jakości i wartości estetycznie walentne. W tak sformułowanym stanowisku w latach 60. mamy do czynienia ze sprowadzeniem wartości artystycznych do wartości estetycznych. Ponadto stanowisko to wynika z opowiedzenia się za estetyczną naturą sztuki. Tak więc Morawski konsekwentnie oddziela sztukę znajdującą się w obszarze estetycznego paradygmatu od twórczości, która ten paradygmat przekreśla. Jego zdaniem sztuka może wychować, gdyż wzbudza w nas doznania natury estetycznej, co jest cechą dystynktywną właśnie sztuki i odróżnia ją od innych tworów i rodzajów aktywności ludzkiej. Neoawangarda co prawda przekreśla estetyczny paradygmat sztuki, ale wychowuje, gdyż jest zaangażowana w obronę humanistycznego wymiaru aksjologicznego. Sztuka postmodernistyczna przekreśla ten walor twórczości neoawangardowej i ogniskuje się zdaniem Morawskiego wokół kiczu, pastiszu i eklektyzmu. Trudno w związku z tym w tak uprawianej twórczości dopatrywać się walorów wychowawczych.

Піотр Ян Пшибиш

ПОГЛЯД НА ВЗАЄМОПРОНИКНЕННЯ ОСВІТИ І МИСТЕЦТВА

Резюме

У статті подано еволюцію поглядів одного з найвизначніших науковців з естетики Стефана Моравського на виховну функцію мистецтва. Моравський визнавав властивий мистецтву виховний вплив через естетично-валентні якості та цінності. Сформульована таким чином у 60-х роках позиція полягає у тому, що художні цінності зводяться до естетичних. Окрім цього, вона базується на визнанні естетичної природи мистецтва. Отже, Моравський послідовно відділяє мистецтво, що знаходиться в межах естетичної парадигми, від творчості, яка цю парадигму заперечує. Він вважає, що мистецтво здатне виховувати, оскільки воно викликає в нас естетичні почуття, і відрізняє його від інших видів творчості та родів людської активності. Правда, неоавангард заперечує естетичну парадигму мистецтва, але має виховні властивості, оскільки він стоїть на захисті гуманістичного аксіологічного виміру. Мистецтво постмодернізму заперечує цю властивість творчості неоавангарду і, на думку Моравського, зосереджується навколо кичу, підробки й еkleктики. У зв'язку з цим, у такій творчості простежити виховні якості складно.

Piotr Jan Przybysz

EDUCATION AND ART. ONE OF THE POSSIBLE SOLUTIONS

Summary

The article presents the evolution of the opinions represented by one of the leading living estheticians — Stefan Morawski — on the educational function of art. Morawski considered that the educational influence typically generated by art is exercised through its aesthetically valent qualities and values. His standpoint

formulated in the 1960s represents a reduction of the artistic values to the aesthetic values. Moreover, this standpoint results from his declaration of an aesthetic nature of art. Therefore, Morawski consequently separates the art located in the area of an aesthetic paradigm from any kind of creativity that excludes such a paradigm. In his opinion art can educate because it awakes in people the feelings of an aesthetic nature. The aesthetic nature of art is its distinctive feature and differentiates it from any other types and products of human activity. Although the neo avant-garde negates the aesthetic paradigm of art it still educates as it is engaged in the defense of humanistic axiological dimension. On the other hand, however, the postmodern art negates this value of neo avant-garde creativity and, according to Morawski, focuses on trash, pastiche and eclecticism. It is therefore difficult to seek any educational values in a creativity of this kind.