

Henryk Depta
Uniwersytet Warszawski

Sztuka pytania – pytania sztuki

Summary

THE ART OF QUESTION – THE QUESTIONS OF ART

To live actively and courageously is to unceasingly ask questions. Each authentic question is an open question. Openness of what we are asking about comes from the answer not being pre-supposed. Such openness cannot be attributed to the pedagogical question, that is, a question which is given to a student, in expectation of a pre-determined answer. An upbringing understood as education through dialogue and education for dialogue treats open questions as being of a far greater value. Such open questions have always been posed by art. The openness comes from ambiguity which characterises all true works of art. It leads to different interpretations and evaluations. While the pedagogical questions serve only to reproduce knowledge, open questions posed by art lead to the discovery and co-creation of knowledge.

Key words: asking questions, dialogue, education, art.

red. Paulina Marchlik

Jestem, więc pytam. Życ aktywnie i odważnie – to nieustannie pytać. Pytanie to zarówno źródło i żywioł myślenia, jak i źródło i żywioł wyobraźni. Pytamy nie tylko o to, jak się rzeczy mają, ale także o to, jakie mogłyby i jakie powinny być. O życiowej drodze człowieka, którą z tak bezwzględną surowością wyznacza „niehumanitarna” zasada rzeczywistości, rozstrzygają także, a może nawet biją się o lepsze, zasada możliwości i zasada powinności. O ile jednak na pytanie, jak się rzeczy mają, a także, chociaż częściowo, jakie mogłyby być, nauka podejmuje próbę udzielenia mniej lub bardziej miarodajnych odpowiedzi, o tyle na pytanie, jaki świat/życie/człowiek powinien być – podobnie jak na pytanie o sens ludzkiego życia – od udzielenia odpowiedzi, a nawet od postawienia tego pytania, nauka

zdecydowanie się uchyla. Z poszukiwania odpowiedzi na to pytanie, nie może jednak zrezygnować pedagogika. Chociaż znane są jej starania, żeby także za solidną naukę została uznana, odważę się stwierdzić – bluźnię? – że pytanie, jaki człowiek powinien być, niekonieczne dla pedagogiki jako nauki, ale konieczne dla pedagogiki jako humanistycznej refleksji o wychowaniu człowieka, to pytanie źródłowe.

To stwierdziwszy, konieczne równocześnie powiedzieć należy, że każde rzeczywiste pytanie to pytanie otwarte. Żeby rzetelnie i odpowiedzialnie pytać, trzeba chcieć wiedzieć. To zaś oznacza – zwraca na to uwagę Hans-Georg Gadamer – wiedzieć, że się nie wie. „Pytać to wystawiać na otwartą przestrzeń. Otwartość tego, o co pytamy, polega na tym, że odpowiedź nie jest ustalona. To, o co pytamy, musi być dla ustalającej i rozstrzygającej wypowiedzi jeszcze nieokreślone. Sens zapytywania stanowi właśnie to otwieranie tego, o co pytamy, jako wątpliwego. Trzeba doprowadzić do stanu rozchwiania, aby za i przeciw utrzymywały się w równowadze. Każde pytanie realizuje swój sens w przejściu przez taką nieokreśloność, w której staje się pytaniem otwartym. Każde rzetelne pytanie wymaga tej otwartości” (Gadamer 2007: 494).

Takiej otwartości nie posiadają tak zwane pytania pedagogiczne czyli takie, które nauczyciel stawia uczniowi, oczekując od niego określonej, nauczycielowi już znanej odpowiedzi. Takie pytania to właściwie rozkazy, które należy wykonać. Służą one wyłącznie reprodukcji wiedzy. Takie właśnie pytania miał na myśli Hugo Gaudig, stwierdzając, że są one „najwątpliwszym ze wszystkich środków kształcenia i śmiertelnym wrogiem samodzielności ucznia” (Gaudig 1923: 13–14). Stanowią takie zagrożenie ponieważ:

- gdy pyta nauczyciel, wtedy tym, kto stawia problem, jest nauczyciel a nie uczeń;
- gdy pytanie zadaje nauczyciel, wtedy zachęta do pracy umysłowej wychodzi od nauczyciela, a nie od ucznia;
- pytanie nauczyciela wyznacza uczniowi wyraźnie określony kierunek myślenia, zamykając mu drogę do intelektualnej niezależności;
- pytanie nauczyciela, stanowiąc dla ucznia silną podnieętą myślową (niem. *Denkreiz*), stępią jego wrażliwość na te intelektualne impulsy, które zawarte są w samym materiale nauczania;
- pytanie nauczyciela zagłusza naturalną skłonność (niem. *Trieb*) ucznia do zadawania pytań – tę najwartościowszą skłonność młodzieńczego umysłu – osłabiając w ten sposób jego żywotne siły umysłowe;
- pytanie zadawane przez nauczyciela jest sztuczną formą wzbudzania energii umysłowej, formą szkolną, w życiu prawie nie występującą, w życiu

bowiem nikt nas nie pyta o to, co już wie, przeciwnie, pyta dlatego, ponieważ chce się dowiedzieć tego, czego nie wie.

Prawie pół wieku po tej surowej ocenie takiej sztucznej szkolnej formy wzbudzania energii umysłowej także H.-G. Gadamer uznał, że pytanie pedagogiczne „jest w istocie pytaniem pozornym, pozbawionym rzetelnego sensu pytania (...) którego swoista trudność polega na tym, że jest ono pytaniem bez rzeczywiście pytającego” (Gadamer 2007: 495). Nie bez racji zauważył jeszcze: „Takie pytanie pedagogiczne należałoby raczej – z przyczyn hermeneutycznych – nazwać niepedagogicznym” (Gadamer 2000b: 107). Być może, że takie niepedagogiczne (!) pytania pedagogiczne również są potrzebne. Jest raczej mało prawdopodobne, że w toku wychowania (edukacji?) z takich pytań całkowicie się zrezygnuje. Konieczne jest jednak także podjęcie odpowiednich działań, stworzenie sprzyjających warunków umożliwiających stawianie rzeczywistych pytań. Pytań otwartych!

Takie pytania stawia sztuka. Artyści pytają, ponieważ nie wiedzą, nie są pewni, ponieważ poszukują. Wisława Szymborska w swoim pięknym i mądrym wykładzie wygłoszonym w Akademii Szwedzkiej z okazji przyznania jej nagrody Nobla uznała, że poeta „jeśli jest prawdziwym poetą musi ciągle sobie powtarzać «nie wiem»”. Każdym utworem próbuje na to odpowiedzieć, ale kiedy tylko postawi kropkę, ogarnia go wahanie, już zaczyna zdawać sobie sprawę, że jest to ciągle odpowiedź tymczasowa i absolutnie niewystarczająca” (Szymborska 1996: 16). Takie twórcze „nie wiem” wyznacza poszukiwania nie tylko prawdziwego poety, ale każdego prawdziwego artysty. Wydaje się, że w naszych czasach sztuka (może już tylko sztuka!) pozwala choć częściowo zaspokoić dręczący współczesnego człowieka głód sensu. Płonna okazała się nadzieja, że ten sens – sens ludzkiego życia – odsłoni nauka. Zdecydowanie osłabła także nadzieja, że nauka pozwoli na dotarcie do pełnej prawdy, która stanowiłaby dla ludzi niezawodny punkt oparcia. Prawdę pojętą jako punkt oparcia zastąpiła prawda jako punkt widzenia. Wiele różnych, wzajemnie się uzupełniających, ale i wzajemnie ścierających się punktów widzenia! Okazało się, że – jak obrazowo ujął to John Wheller – równoległe z powiększającą się wyspą naszej wiedzy, powiększa się wybrzeże naszej niewiedzy. Można pójść jeszcze dalej i stwierdzić, że nauka to nie tyle poszukiwanie prawdy, ile rozwiązywanie łamigłówek. A prawda, którą rzekomo nauka zdobywa, to jedynie strumień słów, mniej lub bardziej do rzeczywistości przystająca „ruchliwa armia metafor” (Friedrich Nietzsche). Być może, są to konkluzje zbyt daleko idące, niemniej to właśnie ludzie nauki przyznali, że nieosiągalne jest dotarcie do – jak ją określono – „wiecznej prawdy” – wszechobejmującej i powszechnie obowiązującej. Podobnie tzw. zwykłemu

człowiekowi coraz mniej zależy na tym, aby mieć prawdę. Wystarczy mu, że ma rację.

Wyraźnie osłabła także wiara w wyzwalającą siłę prawdy objawionej. *Veritatis splendor* – w coraz mniejszym stopniu wyznacza „drogę i życie” współczesnego człowieka. Coraz mniej jest ludzi, których blask tej prawdy oświeca i prowadzi, którzy wierzą, że ta objawiona prawda ich wyzwoli, że uznając tę prawdę, osiągną życie wieczne, dotrą szczęśliwie na Tamten świat. Uznano, że przy całej niedoskonałości tego świata i kruchości naszej ludzkiej kondycji tylko życie na tym świecie jest pewne. To na tym świecie musimy możliwie najlepiej się urządzić. Tu i teraz! Natychmiast! Stosunkowo wielu obserwatorów życia społecznego zauważa znamienne dla naszych czasów prymat natychmiastowości wyrażający się w zawołaniu: „Nie odkładaj życia na później!”. Żyjemy tylko raz i dlatego należy zrobić wszystko, aby podejmowane przez nas działania służyły zaspokojeniu naszych osobistych, prywatnych, doraźnych potrzeb, pragnień i oczekiwań. Być może życie wyznaczone przez zasadę przyjemności i prymat natychmiastowości staje się łatwiejsze do przeżycia. Ale czy jest wtedy warte przeżycia? Czy po to przyszliśmy na świat?

Pytanie o sens ludzkiego życia to wielkie pytanie sztuki. Na to pytanie (zwłaszcza na to pytanie!) także sztuka nie udziela pewnej, uniwersalnej odpowiedzi. Można, oczywiście, uznać, że w porównaniu do religii, ta niepewność sztuki w tej sprawie jest wyrazem jej słabości i bezradności. Ale można także stwierdzić, że dowodzi to jej uczciwości. Bo prawdopodobnie jedyną sensowną (!!!) odpowiedzią na pytanie o sens ludzkiego życia, jest stwierdzenie, że sensem życia jest... poszukiwanie sensu życia.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o sens ludzkiego życia, sztuka w swoich najwyższych osiągnięciach podejmuje dramatyczną próbę określenia miejsca i powołania człowieka. To miejsce i to powołanie – jak obrazowo ujął to Kazimierz Brandys – wyznaczają dialog z Opatrznością oraz przygoda ze światem; te zaś strony/wymiary/drogi ludzkiego życia najpełniej ujawniają: dialog z Opatrznością – *Biblia*, przygodę ze światem – *Odyseja*. To, co Kazimierz Brandys nazwał przygodą ze światem, także można określić jako formę dialogu – dialogu z rzeczywistością. W arcydziełnych dziełach sztuki dialog z rzeczywistością występuje często w ścisłym, chciałoby się powiedzieć dialektycznym, związku z dialogiem z Opatrznością. Przejmujące odbicie tego podwójnego dialogu znajdujemy już w tragedii greckiej, w której zderzone zostają dwie wzajemnie sprzeczne, ale równocześnie nierozstrzygalne prawdy. W ten sposób uprawomocnione zostają różne spojrzenia na ludzkie życie, odmienne odpowiedzi na te same pytania. Ten

podwójny dialog ukazuje nie tylko tragiczna, ale i komiczna w dziełach sztuki przedstawiana wizja ludzkiego życia. Zdarza się, że elementy jednej i drugiej występują w tym samym utworze. Nieprzypadkowo Alighieri Dante swoje wielkie dzieło zatytułował *Komedia* (dopiero potomni nazwali ją boską), zaś Honoré Balzac swoje gorzkie powieści objął wspólną nazwą „komedia ludzka”. Elementy komizmu można odnaleźć w tragediach Szekspira, zaś elementy tragizmu w komediach Moliera. Te dwie wizje ludzkiego życia swoją niezwykle przejmującą manifestację znalazły w genialnych dramatach Antoniego Czechowa. Zanurzając się w stworzonych przez sztukę światach, możemy zobaczyć siebie zarówno takimi, jakimi naprawdę jesteśmy, jak i takimi, jakimi chcielibyśmy i jakimi moglibyśmy być. Jest tak również wtedy, gdy sztuka obnaża całą nędzę naszej ludzkiej egzystencji. Bowiem zazwyczaj wtedy ukazuje i to, na co człowieka stać. Mówiąc patetycznie: sztuka, podobnie jak religia, wzywa człowieka do świętości.

Dla stawiającej otwarte pytania sztuki znamienne i wychowawczo wartościowe jest to, że do udzielania odpowiedzi na te pytania zaproszony zostaje odbiorca. Występujące w dziele sztuki tak zwane „miejsca niedookreślenia” (Roman Ingarden) czy „miejsca niejasne” (Umberto Eco) sprawiają, że jest ono wieloznaczne. Każde dzieło sztuki umożliwia różnorakie jego odczytanie. Im bogatsze i głębsze jest to dzieło, tym większe otwiera się pole dla takich właśnie odczytań, tym większe są szanse, aby także odbiorca stał się jego współtwórcą. Można tutaj mówić o swoistym paradoksie estetycznym. Dzieło sztuki wymaga bowiem – z jednej strony – pokory i uległości oraz – z drugiej strony – niezależności i odwagi. Pokory i uległości dlatego, aby dzieło sztuki głęboko i wnikliwie zrozumieć, „oddać mu sprawiedliwość”. Jest to warunek każdego rzeczywistego odbioru, który uderza, trafia w dzieło, a nie jest tylko odległą od niego projekcją odbiorcy. Stąd konieczność dobrej woli, pewnej cierpliwości wyrażającej się w gotowości wniknięcia w złożoną materię dzieła sztuki. Niezależności i odwagi dlatego, aby nie pozwolić „opętać się” przedstawionej w utworze wizji, nie złąknąć się jego własnej interpretacji i oceny. Właśnie ta dialektyka pokory i odwagi sprawia, że odbiorca równocześnie – w ścisłym tego słowa znaczeniu – odbiera jak i współtworzy dzieło sztuki. To współtworzenie polega na wydobywaniu różnorodnych jego wartości i znaczeń i zbudowaniu z nich własnej wizji współbrzmiącej z wizją autora, ale ożywionej – jeżeli można tak powiedzieć – grupą krwi własnej wyobraźni odbiorcy. To właśnie on, odbiorca – każdy na swój sposób – *coronat opus* (wieńczy dzieło).

Formą własnej odpowiedzi na postawione w dziełach sztuki pytania może stać się także twórcza aktywność dzieci i młodzieży. W szkołach polskich popu-

larne stały się zajęcia, podczas których dzieci dokonują malarskiej interpretacji dzieła muzycznego. Podejmuje się także – chociaż nie tak często – próby malarskiej interpretacji (nie: ilustracji) poezji. Może także zamiast ciągle jeszcze na lekcjach literatury zadawanego niepedagogicznego pytania pedagogicznego: „Co poeta chciał powiedzieć w swoim wierszu?” zachęcić ucznia: „Zatańcz ten wiersz”. Może nauczyciel – dlaczego nie? – wspólnie z uczniami zatańczy ten wiersz. I właśnie wtedy, a może dopiero wtedy (!) również on, uchwyci zawarte w wierszu przesłanie. I także jego ogarnie – „owo cudowne wzruszenie, na które rozsądek nie znajduje pojęcia ani język wyrazu” (Schiller 1972: 105).

W tym miejscu trudno jednak także nie zauważyć, że zarówno w rozważaniach poświęconych wychowawczemu oddziaływaniu sztuki, jak i w praktyce wychowawczej dzieło sztuki ujmowane jest zazwyczaj jako środek służący realizacji określonych, często doraźnych zadań. Jako podstawowa wartość wychowawcza sztuki uznawana jest jej wartość poznawcza, tę zaś poznawczą wartość sztuki dostrzega się w tym, że dostarcza zasługującej na zaufanie wiedzy o rzeczywistości. Uważa się, że sztuka dostarcza takiej wiedzy, ponieważ stanowi wierne odbicie rzeczywistości. Ten grzech obciąża szczególnie edukację literacką. „O czym pisarz chciał powiedzieć – pyta pani od polskiego. Chciał pokazać nierówność kapitalizmu wczesnego”. Taka sytuacja, jak ta, która przedstawiona została w piosence Kazika (Kazimierza Staszewskiego), jest już na szczęście nieaktualna. Takiego pedagogicznego pytania pani od polskiego już nie zadaje. Jeszcze jednak stosunkowo niedawno program nauczania języka polskiego zalecał, aby na *Lalkę* Bolesława Prusa spojrzeć jako na „obraz społeczeństwa polskiego drugiej połowy XIX wieku”. Chociaż podobnych zaleceń aktualnie obowiązujący program już nie zawiera, spojrzenie na dzieło literackie jako na proste odbicie rzeczywistości wcale nie zostało zarzucone. Mała stosunkowo strata, gdy okazją do takiego spojrzenia stają się utwory, które zaliczyć raczej można do zbeletryzowanej publicystyki, aniżeli do sztuki (wtedy tylko można zapytać, dlaczego znalazły się one w programie edukacji literackiej?). O wiele gorzej, gdy ofiarą takiej obróbki stają się wielkie dzieła literatury polskiej. Wtedy zresztą wypaczeniu ulega nie tylko dzieło literackie, ale także wiedza o rzeczywistości, którą dzięki temu dziełu usiłuje się przekazać.

Podobnie zredukowana – i zwulgaryzowana – zostaje wartość moralna sztuki. Zostaje ona ograniczona do przedstawionych w dziełach sztuki wzorów postępowania. Takiemu ujęciu towarzyszy mniej lub bardziej ujawniana nieufność do utworów, nie dostarczających wyraźnych wskazówek moralnie pozytywnego postępowania, albo – co gorsza! – zawierających sceny mogące „zdemoralizo-

wać” młodego odbiorcę. W swoim czasie, zgodnie z zasadą *ad usum Delphini* sceny takie po prostu usuwano. W ten sposób, z myślą o zachowaniu zdrowia moralnego młodego odbiorcy, okrojone, powiedzmy dosadniej, ale adekwatniej: wykastrowane zostały nie tylko takie dzieła jak: *Przypadki Robinsona Cruzo* Daniela Defoe’a, czy *Podróże Guliwera* Jonathana Swifta, ale również *Baśnie* Braci Grimm. Dzisiaj takich operacji raczej się już nie dokonuje. Działanie zgodnie z zasadą *ad sum Delphini* nie zostało jednak wcale zarzucone. Jest ono tylko bardziej zakamuflowane i dlatego bardziej perfidne. Już nie utwór zostaje okrojony i zniekształcony. Zniekształcone, pedagogicznie wyjąłowane zostaje jego moralne oddziaływanie. Pełne, bogate, w pełnym tego słowa humanistyczne przesłanie utworu zostaje zubożone. Całkowicie unicestwiona zostaje zawarta w jego płodnej wieloznaczności, w jego otwartych pytaniach problemowość. Wartość moralna sztuki zostaje zdegradowana do pustej moralistyki.

W pewnym stopniu usiłuje się przeciwdziałać temu ograniczeniu, zwracając uwagę na artystyczne wartości dzieła sztuki. Tutaj jednak w praktyce dochodzi często do kolejnego uproszczenia. Dzieje się tak wtedy, gdy wiedzę o artystycznej wartości utworu ogranicza się do wiadomości o tak zwanych środkach wyrazu. Jest to przeważnie wiedza dla wiedzy. Używając porównania: przekazują się tę wiedzę tak, jak gdyby zdejmowało się rękawiczkę, ale nie po to, aby odczuć ciepło żywej ręki, ale po to, aby skupić się na samej rękawiczkę. Tak więc obok redukcji wartości moralnej sztuki do pustej moralistyki oraz redukcji jej wartości poznawczej do prymitywnej dydaktyki dochodzi do kolejnej redukcji: wartości artystycznej do wypatroszonej ze znaczenia formy. Uczniowi podaje się zamiast (żywej) ręki – pustą i przeważnie jeszcze zmiętą rękawiczkę. Tak „zanalizowane” dzieło literackie zostaje nie tyle przeżyte, ile przeżute. W dosłownym tego słowa znaczeniu – jak nazywają to uczniowie – przerobione. Przerobione na szaro!

Czy tego rodzaju – nazwijmy sprawę po imieniu – szkolna pacyfikacja sztuki, zwłaszcza literatury, jest nieuchronna? Zwłaszcza literatury, ponieważ edukacja plastyczna i edukacja muzyczna zdołały się częściowo uwolnić od wskazanych powyżej uproszczeń i ograniczeń. O zdecydowanie lepszej sytuacji szkolnej edukacji plastycznej oraz szkolnej edukacji muzycznej rozstrzyga w poważnym stopniu to, że ich programy obejmują także własną – plastyczną i muzyczną – aktywność twórczą dzieci i młodzieży, co pozwala na dostrzeżenie specyficznych właściwości tych dziedzin sztuki oraz ich – z tych właściwości organicznie wpływających – autentycznych wartości i możliwości wychowawczych. Szkolna edukacja literacka nie przewiduje własnej aktywności twórczej dzieci i mło-

dzieży. Wyznacza ją mniej lub bardziej szczęśliwa obowiązkowa lektura wybranych utworów. W klasach starszych są to utwory wybitne, kanoniczne, arcydzieła czyli takie, które – jak trafnie zauważył to Janusz Sławiński – „wyrastają z dojrzałości i do dojrzałości apelują” (Sławiński 1980: 337). Ich lektura wymaga odpowiedniego doświadczenia, nie tylko estetycznego, także życiowego doświadczenia, którego niedojrzały młody człowiek jeszcze nie posiada. Nieuchronna „szkolna dewastacja arcydzieł” polega na ich infantylizacji i trywializacji. Może więc byłoby lepiej, gdyby „poczekaly”. Bowiern: „Odbiorca powinien chyba zapracować na nie dopiero własną dojrzałością” (tamże: 338). Dopowiedzmy: Może nie tylko literatury, ale całej sztuki szkoda na stos szkoły? Może należałoby wyprowadzić sztukę ze szkoły? Może swobodne i żarliwe wychowanie przez sztukę w pełni rozwinie się dopiero poza szkołą?

Mimo wszystko wierzę, że możliwe jest spojrzenie na utwory literackie w szkole jako na dzieła, które zostały stworzone po to, aby zostały przeżyte, a nie po to, aby zostały przerobione. Należy jednak zobaczyć w tych dziełach nie tylko i nie tyle dzieje narodu (zgodnej z prawdą wiedzy o tych dziejach niech dostarczają lekcje historii), ale dzieje człowieka. Nie tylko i nie tyle to, jak naród walczył o niepodległość, ale to, jak człowiek walczył o niezawisłość swojej egzystencji. Ta żywotna, także dla młodego człowieka, problematyka obecna jest i w *Dziadach* Adama Mickiewicza, i w *Lalce* Bolesława Prusa, i w *Weselu* Stanisława Wyspiańskiego. Musimy przeciwstawić się ich niedobrej szkolarskiej recepcji, w której te zasadnicze, postawione w tych arcydzielnych utworach, pytania, zostają jeżeli nie całkowicie pominięte, to poważnie zagłuszone.

Unikniemy takiego zagrożenia wtedy, gdy ta właśnie znamienna dla sztuki pytajność uznana zostanie jako jej wartość głęboko wychowawcza. Gdy dostrzeżemy, że pedagogiczne najczystsze, prymitywną dydaktyką i pustą moralistyką nierozcieńczone znaczenie wychowawcze sztuki zawarte jest w stawianych przez nią pytaniach. Gdy zauważymy, że to właśnie otwarte pytania sztuki wyznaczają jej pedagogiczne autentyczne oddziaływanie czyli takie jej przeżycie, które Jerome Bruner określił jako skuteczne zdziwienie. „Triumf skutecznego zdziwienia polega na tym, że otwiera przed nami perspektywy oryginalnego przeżycia świata” (Bruner 1971: 40). Jest w tym skutecznym zdziwieniu fascynacja i radość, ale jest także często dotkliwe uczucie niepokoju. Jest miejsce na zachwyt i miłość do świata, ale i na grozę i przerażenie, które ten świat wzbudza. Pytajnością wyznaczona siła sztuki także na tym polega, że przełamuje ona bezwładność naszej wrażliwości, nasze schematy spostrzeżeniowe, stereotypowość naszego myślenia, bezwzględność naszych ocen, oschłość naszego serca. Sztuka

nieustannie odwołuje się również do naszej wyobraźni. Droga autora dzieła do odbiorcy jest bowiem drogą od wyobraźni – przez to dzieło – do wyobraźni.

W poszukiwaniu odpowiedzi na postawione w dziełach sztuki pytania, ważną rolę odgrywa (może odegrać!) odpowiednio przygotowany „nauczyciel sztuki”. Wiele dobrego zależy tutaj jednak nie tylko od jego przygotowania merytorycznego, ale także od jego postawy. Powinna to być postawa otwarta, postawa człowieka, który nie posiada prawa wyłączności do udzielania jedynie słusznych odpowiedzi na postawione w dziełach sztuki pytania. Bogatsze doświadczenie (nie tylko doświadczenie estetyczne, ale również ogólne doświadczenie życiowe) oraz większa wiedza takiego nauczyciela sztuki uzasadniają jego pozycję jako przewodnika w poszukiwaniu tych odpowiedzi. Doświadczenie, nazywane matką mądrości, potrafi być jednak także matką rutyny oraz schematycznych spojrzeń i ocen. W tej sytuacji młode oczy oraz – chociaż jest to pozornie paradoksalne – właśnie brak doświadczenia może sprawić, że w tym poszukiwaniu nowy i ciekawy kierunek wskaże wychowanek. W ten sposób doświadczenie i wiedza wychowawcy (nauczyciela) wzbogacone zostają o świeżość spojrzenia wychowanka (ucznia). Płodna wieloznaczność dzieła sztuki pozwala na różne jego odczytania i oceny. Obowiązkiem wychowawcy jest uznanie i uszanowanie oceny odmiennej od jego własnej. Tym bardziej, że – jeżeli na to pozwoli – oryginalnych odczytań zawartego w dziele sztuki przesłania, własnych odpowiedzi na postawione w tym dziele pytania potrafią udzielić także ci, których wychowuje przez sztukę. Wtedy także i jemu, wychowawcy/nauczycielowi stworzona zostaje szansa nowego spojrzenia na to dzieło. Wtedy także i on – dzięki swojemu wychowankowi właśnie! – jest przez sztukę wychowywany. Wychowując przez sztukę i wychowując się przez sztukę przewycięża stereotypy wychowania autorytatywnego. Wtedy wychowaniu, pojętemu jako kształtowanie, nie zagraża pedagogiczna dyktatura. Radosna powaga sztuki nie pozwoli także wychowaniu pojętemu jako wspieranie rozwoju zbroczyć na manowce pedagogicznej kokieterii.

Stanie się tak wtedy – na zakończenie tych rozważań powiedzmy to raz jeszcze – gdy wartość wychowawczą sztuki dostrzeżemy nie tylko i nie tyle, w mniej lub bardziej godnej/niegodnej zaufania wiedzy, którą dostarcza, ale/ile w pedagogicznie płodnej refleksji, którą wzbudzają postawione w dziełach sztuki pytania. Refleksji zarówno o tym, jak się rzeczy mają, jak i o tym, jakie mogłyby i jakie powinny być. Zwłaszcza jaki człowiek mógłby i powinien być. Bowiem: „W radosnej i strasznej grozie dzieło sztuki oznajmia: To jesteś ty – ale mów także: Musisz zmienić swoje życie” (Gadamer 2000a: 141). Twarde to słowa:

musisz zmienić swoje życie. Sztuka jednak nie tyle zmusza, ile – jak szczęśliwie określiła to Maria Dąbrowska – zobowiązuje. Zobowiązuje chociaż w taki sposób, że „odczuwamy bodaj wstyd za niegodne nasze postęпки” (Dąbrowska 1964: 127). Bodaj wstyd! Tylko tyle? Aż tyle! Bo to właśnie wstyd stwarza szansę na dostrzeżenie naszej głupoty i naszej pychy. W naszych czasach mamy na pewno wiele powodów, aby znowu zacząć się wstydzic. Nie ubliży to wcale naszej godności. Nie wstydzimy się więc, że się wstydzimy. To bardzo dobry początek.

Bibliografia

- Dąbrowska M. 1964. *Czy piękno zobowiązuje*, [w:] M. Dąbrowska, *Pisma rozproszone*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bruner J. 1971. *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. E. Krasińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Gadamer H.-G. 2000a. *Estetyka i hermeneutyka*, tłum. M. Łukasiewicz, [w:] H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Gadamer H.-G. 2000b. *Historia pojęć jako filozofia*, tłum. K. Michalski, [w:] H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Gadamer H.-G. 2007. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gaudig H. 1923. *Didaktische Präludien*, Verlag B.G. Teubner, Leipzig–Berlin.
- Schiller F. 1972. *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, tłum. J. Prokopiuk, [w:] F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, tłum. J. Krońska, J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa.
- Sławiński J. 1980. *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, red. B. Suchołowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Szymborska W. 1996. *Poeta i świat*, „Gazeta Wyborcza”, nr 286 (2276).