

Uniwersytet Łódzki. Wydział Nauk o Wychowaniu

MIROŚLAWA ZALEWSKA-PAWLAK

ORCID: 0000-0001-9935-8659
mirosława.zalewska@uni.lodz.pl

Sztuka wobec przemian wartości – perspektywa pedagogiczna

Art on the Background of Transition of Values

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Zalewska-Pawlak, M. (2022). Sztuka wobec przemian wartości – perspektywa pedagogiczna. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 35(4), 19–29. DOI: 10.17951/j.2022.35.4.19-29

ABSTRAKT

Celem podjętych rozważań jest ukazanie aksjologicznego statusu sztuki, zwłaszcza sztuki współczesnej, wobec kulturowych przemian wartości. Wskazano na zagrożenie w zachodzących przemianach wartości w skali globalnej i europejskiej. Zaprezentowane zostały próby przeciwdziałania tym niekorzystnym zmianom w sferze wartości. Jednym z kierunków poszukiwań jest odwołanie do trwałych wartości kultury europejskiej, stanowiących dorobek wielu pokoleń. Innym kierunkiem poszukiwań jest ustalenie wartości, które mogą być akceptowane w świecie zróżnicowanym kulturowo. Dobro wspólne jest proponowane jako uniwersum aksjologiczne. W kontekście ukazanych współczesnych problemów przedstawiono potencjał aksjologiczny sztuki w polskiej teorii pedagogicznej. Zawiera się on zarówno w ukazaniu sztuki jako wartości autotelicznej, jak i w zaktualizowanych wartościach edukacyjnych. Uwzględniono zmiany w obszarze edukacyjnym sztuki, biorąc pod uwagę sztukę współczesną, popularną i net-art. Przywołano koncepcje sztuki z postmodernistycznej filozofii, które obecne są w interpretacji pedagogicznej, co wpłynęło na podkreślenie wartości rozumienia siebie i świata przez sztukę. Z uwagi na podwójny potencjał sztuki w pedagogice sztuka może stanowić uniwersum aksjologiczne dla edukacji XXI w.

Słowa kluczowe: edukacja; sztuka; wartości; sztuka współczesna; kultura

WPROWADZENIE

Inspirację do rozważań nad potencjałem aksjologicznym sztuki z perspektywy pedagoga stanowiły dwie znaczące publikacje. Pierwszą jest artykuł Olbrycht (2012) na temat dylematów współczesnego wychowania do wartości, a drugą

książka Wojnar (2016) prezentująca dokument UNESCO zatytułowany *Ou vont les valeurs? (Dokąd zmierzają wartości?)*. Dwie nieco różne perspektywy, kulturowa i pedagogiczna, wzajemnie uzupełniają się – bo nie ma wychowania poza kulturą – wskazują na podobne zjawisko zmienności w obszarze wartości.

Celem podjętych rozważań jest poznanie statusu aksjologicznego sztuki we współczesnej, polskiej teorii pedagogicznej w kontekście globalnych przemian wartości.

Na podstawie wstępnej analizy wybranych tekstów oraz własnej wiedzy i doświadczeń badawczych sformułowano następujące pytania: W jakim kierunku zmierzają wartości współczesnego świata? Jaki jest status aksjologiczny sztuki wobec tych zmian z perspektywy pedagoga? Czy sztuka może stanowić uniwersum aksjologiczne w edukacji i samorealizacji człowieka?

Na potrzeby zaproponowanej analizy przyjęto za Olbrycht najszersze ujęcie wartości sformułowane przez W. Chudego. Zakładał on istnienie wartości zarówno obiektywnych, jak i subiektywnych, wartości bezwzględnych i względnych, wartości wyższych i niższych (Olbrycht, 2012, s. 11). Sztukę według Wojnar (2010, s. 16) stanowią dzieła, dokonania, ale także działania – są to pojęcia ambiwalentne, odnoszą się bowiem do tego, co już dokonane, co już istnieje, jest zrobie, co się tworzy, co się dzieje, co narasta.

ZMIENNOŚĆ WARTOŚCI W KULTURZE I EDUKACJI

Przedstawiony przez Wojnar raport UNESCO jest prezentacją stanowisk różnych autorytetów intelektualnych, społecznych i moralnych. Zdaniem J. Bindè wszystkie zasadne wartości, w tym moralne i estetyczne, krążą bezładnie na rynku świata, manipulowane przez bezkarne, wszechwładne media. Nową tendencją jest „swoista interpretacja świata wyrażająca się w indywidualizacji efektywnych stylów życia i kreowaniu własnego wizerunku każdego człowieka” (Wojnar, 2016, s. 56). Wartością staje się spektakl i jego medialnie zwielokrotniona oglądalność.

Warto w tym miejscu przywołać podobne stanowisko Welscha (2005). Jego zdaniem współczesna estetyzacja osiągnęła maksimum. Wręcz narcystyczne tendencje znalazły podstawy w przemianach świadomości społeczeństwa, w którym formy życia i normy etyczne nabrały swoistej estetycznej jakości. Moralność traci znaczenie rozstrzygające, przestaje być wiążąca. Jest to dość radykalne stanowisko, wiodące Welscha do konkluzji, że estetyczność zastępuje etykę.

Mimo różnorodności prezentowanych stanowisk autorzy zgodnie akceptują zjawisko określane jako „ruch wartości”. Wywołują go dwie przeciwstawne tendencje: dążenie do wspólnotowości i budowanie społeczeństw obywatelskich oraz potrzeba wzmacniania własnej tożsamości, potrzeby ekspresji i kreatywności. Pojawiają się też tendencje do umocnienia egoizmu i samozadowolenia,

a nawet odczuwania wyższości, co w ocenie H. Béji kształtuje paradoksalnie kulturę antyhumanizmu (Wojnar, 2016). Aspektów antyhumanistycznych Béji dostrzega więcej. Jest to m.in. dominacja etniczności nad etycnością. Potrzeba tożsamości zdominowała potrzebę wolności: „(...) skoro istnieje przekonanie, że jest się człowiekiem jedynie z uwagi na to, że się ma jakąś kulturę (arabską, żydowską, zachodnią itp.), nie zaś z samej natury, to sprowadza się godność człowieka do jego korzeni etnicznych, narodowych czy imperialnych” (Wojnar, 2016, s. 67). Inną, dość radykalną, konstatacją Béji jest stwierdzenie, że wykorzystuje się powszechnie złudzenie na temat ekspresji, ale nikogo nie zajmuje problematyka odbioru i rozumienia.

Olbrycht (2012) od lat prezentuje współczesną problematykę edukacji. W perspektywie aksjologicznej dostrzegła ona kryzys wizji człowieka wynikający z braku antropologicznego określenia celu ludzkiego życia. W konsekwencji powoduje to zanikanie wartości duchowych „jako języka budowania wspólnoty ludzkiej” (Olbrycht, 2012, s. 93). Miejsce to zapełniają wspólne wartości ekonomiczne, zaczynające stanowić szczególną religię ekonomiczną dyktującą sens życia. Zdaniem Olbrycht, choć deklaracyjnie mówi się o znaczeniu ogólnoludzkich wartości wyższych i milcząc zakłada się potrzebę respektowania w wychowaniu wartości zapisanych w prawach człowieka, w istocie doświadczamy dominacji wartości użytecznych, materialnych i przyjemnościowych. W obszarze wychowania widoczny jest dylemat aksjologicznych sprzeczności między wartościami deklarowanymi a tymi realizowanymi w praktyce (Olbrycht, 2012, s. 95).

Z perspektywy personalistycznej najważniejszą wartością jest godność człowieka oraz wiążące się z nią wolność i rozumienie. Wartości te wpisane są w kierunek dążenia człowieka do prawdy, dobra, piękna, miłości i świętości. Olbrycht (2012, s. 100) wymienia także wartości stanowiące warunek rozwoju osoby, takie jak: życie, pokój, sprawiedliwość, solidarność, różne wartości ekologiczne i inne służebne wobec wartości osobowych. Ponadto przedstawia problemy wartości z szerszej perspektywy humanizacji wychowania. Opisuje zagrożenie wynikające z presji modeli edukacyjnych realizujących wychowanie do wartości utylitarnych, pragmatycznych, konsumpcyjnych. Właśnie to w jej ocenie osłabia kształtowanie podmiotowości i autonomii osoby funkcjonującej w komplikującej się rzeczywistości.

Z kolei Wojnar uważa, że wartości-ukryte jakości rzeczy, wartości-sposoby porządkowania świata są zawsze obecne w motywach ludzkich decyzji i działań. W rozważaniach o świecie współczesnym w perspektywie przyszłości nie należy używać określeń „przemiany” czy „ewolucja”, ponieważ wskazują one na kierunek linearny. Ruch wartości ma zaś charakter chaotyczny, nieuporządkowany, wielokierunkowy i kapryśny. Słusznie jej zdaniem Binde zauważył, że wartości krążą bezładnie po rynkach świata (Wojnar, 2016, s. 91).

W POSZUKIWANIU UNIWERSUM AKSJOLOGICZNEGO

Istnieją w świecie próby namysłu nad podstawowymi uniwersalnymi wartościami zakorzenionymi w religiach świata, ale przekładającymi się na świecki wymiar życia i cechuje je powszechna akceptacja. Badania w tym kierunku podjął Instytut w Tokio – Research Center for Moral Science (Wojnar, 2016, s. 93). Na podstawie dotychczasowych wyników zaproponowano dwie wartości, które mogłyby wygłuszyć agresję i ubóstwo duchowe współczesnego człowieka. Są to altruizm i empatia. Działająca od 1926 r. instytucja ma charakter edukacyjno-badawczy, a od roku funkcjonuje pod nazwą The Moralogy Foundation (www1). Dwa razy w roku wydawane jest czasopismo „Studies in Moralogy”, popularyzujące ideę nowej moralności. Szczególnie ważne przesłania z treści zawartych w cyklicznie wydawanych broszurach są umieszczane na stronie internetowej fundacji.

Celem upowszechniania idei nowej moralności jest pomoc ludziom w kształtowaniu swojego życia tak, aby znaleźć sposób na jego wzbogacenie, a zarazem rozwijać społeczeństwo jako lepsze miejsce do życia. Wyjaśniono sens ważnej idei *Okagesama*, tłumaczonej jako „dzięki komuś/rzeczy” (www2). Ludzie mają tendencję do szukania przyczyn trudnych chwil w życiu w innych lub w niefortunnej sytuacji. Autorzy przesłania proponują zmianę perspektywy oceniania – zamiast winić kogoś lub rzecz, warto zacząć myśleć w kategoriach „dzięki komuś/rzeczy”. Zmiana ta spowoduje, że osoba zacznie spełniać się w życzliwej wspólnotowości. Przesłaniem w duchu empatii jest wskazanie na potrzebę miłości bez wartościowania. Jak zaznaczają, łatwo jest obdarzyć miłością osobę, która spełnia nasze oczekiwania lub imponuje z różnych względów. Zaleceniem w duchu altruizmu jest uznanie wartości drugiej osoby bezinteresownie i życzenie jej szczęścia.

Taką próbę poszukiwania aksjologicznego uniwersum wśród polskich naukowców stanowi treść interdyscyplinarnej publikacji pt. *Dobro wspólne* (Probuca, 2010). Probuca uważa, że zapomnianej dziś kategorii „dobra wspólnego” należy nadać aksjologiczno-normatywne znaczenie. Dla realizacji wartości potrzebna jest jednak aksjologiczna przestrzeń (Probuca, 2010). Jest to możliwe, jeśli spełnione zostaną dwa warunki: trwała obecność drugiego człowieka w naszym życiu i uznanie tejże obecności za wartość oraz pielęgnowanie poczucia wspólnoty w ramach rodziny, grupy, społeczeństwa, a nawet ludzkości. W takim rozumieniu dobro wspólne oznacza nasze dobro, obejmujące te dobra, które służą nie tylko mnie, ale również innym. Dla pedagoga równie interesujące są prezentacje odnoszące się do wizji utopijnych. J. Mizińska odwołuje się do naszej wyobraźni, gdy zakłada istnienie społeczeństwa złożonego z osób nadwrażliwych moralnie. Jak zaznacza, jest to przeciwstawne do realnego społeczeństwa – jednostek wrażliwych jednostronnie wyłącznie na swoją krzywdę (zob. Probuca, 2010, s. 418).

Inspiracją do wizji samoświadomościowych i samoodpowiedzialnych podmiotów były dla niej słowa A. Krąpca. W jego przekonaniu jedynie w przypadku

dobra czysto osobowego, osiąganego wolą i intelektem, nie ma sprzeczności między dobrem całej społeczności a dobrem ludzi ją tworzących. Wzbogacenie osobowe nie dokonuje się niczym kosztem, ale służy wszystkim (zob. Probuca, 2010, s. 418).

Można odnaleźć pewną tendencję wspólną poszukiwania uniwersalnego dobra, łączącego dobro osoby z dobrem społeczności, i to w tak zróżnicowanych kulturach jak japońska i polska.

Inną drogą poszukiwania uniwersum moralnego jest odwołanie się do tradycyjnych wartości europejskich. Lenkiewicz (2017) potwierdza ujawniając się kryzys warstwy aksjologicznej kultury Zachodu, która została ukształtowana przez długie procesy dziejowe pod wpływem najistotniejszych idei każdej epoki, co może być uznane w świecie jako siła lub słabość cywilizacji europejskiej. W konkluzji przyznaje, że ewolucyjnie ukształtowana cywilizacja europejska wpłynęła pozytywnie na trwałe zmiany postaw i wartości.

Z kolei Kuzior (2020, s. 10) oceniła z perspektywy aksjologicznej wartości kulturowe Europy i uznała, że są one zbieżne z wartościami koncepcji zrównoważonego rozwoju. Dlatego w obu przypadkach mamy do czynienia z synkretyzmem wpływów oraz zależności wartości postaw i aspiracji. Ponadto wskazała na 13 obszarów zagrożeń kultury aksjologicznej. Wymieniła m.in. pracoholizm, dehumanizację życia społecznego, rozpad więzi międzyludzkich, powierzchowność edukacji.

Zdaniem Kociuby (2002) tylko przez pryzmat aksjologiczny ma sens pytanie o istotę cywilizacji europejskiej. Przeprowadził on badania czterech systemów kulturowych. Były to: judaizm, chrześcijaństwo, kultura starożytnych Greków i Rzymian. Potwierdził w ten sposób założenie, że rdzeń tożsamości cywilizacji stanowi jej system wartości. Wyróżnił dwie kategorie wartości: zimne, np. pokój, tolerancja, praworządność, demokracja; gorące, np. honor, patriotyzm, wierność, ofiarność.

Potrzebę zmian w obszarze wartości europejskich Kociuba (2002, s. 56) określił mianem *metanoi*. W jego interpretacji pojęcie to sięga zarówno do sfery intelektualnej, jak i do sfery emocjonalnej człowieka, a nawet więcej – przenika wszystkie wymiary ducha, psychiki i cielesności i dotyczy ich wszystkich, „chodzi tu bowiem o indywidualną przemianę istnienia, które nakierowane zostaje na szczególnie poruszające wartości” (Kociuba, 2002, s. 56). Wcześniej badacz odniósł się do kategoryzacji wartości F. Konecznego, której w pełni nie zaakceptował. Zwrócił jednak uwagę, że wydzielone zostało piękno jako wartość śródgraniczna między porządkiem wymienionych wartości. Stanowi ona łącznik, gdy wartości rdzenia cywilizacyjnego nie dają się pogodzić lub ze sobą rywalizują.

W opisanych przypadkach dostrzeżono zatem kryzys wartości i wskazano na kierunek ich zmian lub chaotyczny ruch, ale przedstawiono także propozycje wyjścia z impasu aksjologicznego. Warte podkreślenia jest wskazanie na znaczenie

sztuki jako wartości międzygranicznej, pośredniczącej w rozwiązywaniu dylematów moralnych. Czy sztuka nadal utrzymuje swój podwójny potencjał aksjologiczny jako wartość autoteliczna i pośrednicząca wobec innych wartości w obszarze edukacji i samorealizacji człowieka?

SZTUKA JAKO WARTOŚĆ AUTOTELICZNA W TEORII PEDAGOGICZNEJ

Z pedagogicznego punktu widzenia trudno oddzielić sztukę jako wartość autoteliczną od sztuki jako wartości międzygranicznej, pośredniczącej, gdyż tak jak w żadnej innej dziedzinie nauk to człowiek i jego wszechstronny rozwój stanowią tu centrum wartościowania. Nie da się oddzielić definicji sztuki od jej funkcji pedagogicznej. Potwierdza tę ocenę również Pankowska (2013, s. 170): „Jeżeli więc pedagoga interesuje sztuka, to właśnie przede wszystkim jako środek wspomagający wychowanie”.

W czasie kryzysu kultury i wartości zasadne wydaje się więc postawione przez Pankowską (2013, s. 173) pytanie: Jak sztuka w świecie gwałtownych zmian może realizować ważne wartości wychowawcze i czy znajdzie się tu miejsce na sztukę współczesną? Tym bardziej że pedagogika kultury krytykowana jest za swój normatywny charakter i konserwatyzm – wychowanie na dobrach kultury jest traktowane jako swego rodzaju kolonizacja, związana z narzuceniem wychowankom treści dominującej kultury.

W pedagogice obecna jest również kontynuacja i aktualizacja teorii wychowania estetycznego, w którym wyraźnie zaznacza się kontekst aksjologicznej roli sztuki. Należy tu wymienić takich autorów jak: I. Wojnar, K. Olbrycht, D. Janowski, M. Zalewska-Pawlak, K. Pankowska.

Sztuka jako wartość autoteliczna w pedagogice pojawiła się znacznie później niż odwoływanie się do jej wartości edukacyjnych. Za pierwszą próbę definicji sztuki jako wartości autotelicznej w pedagogice przyjmuje się odkrycie rysunku dziecka jako dzieła sztuki. Uznano go za wytwór autonomiczny i przejaw instynktownego dążenia dziecka do piękna. Ta wersja interpretacji utrzymywała się w teorii pedagogicznej polskiej, włoskiej i francuskiej na początku lat 60. XX w. Rysunkowa sztuka dziecka fascynowała kilka pokoleń i spowodowała zainteresowanie twórców estetyki, którzy wpisali ją w obręb swojej dyscypliny. Było to działanie niezwykle rzadkie, najczęściej pedagodzy korzystają bowiem z teorii filozoficznych i estetycznych sztuki do swoich koncepcji edukacyjnych.

Dość typowe dla pierwszych interpretacji istoty sztuki dziecka było stanowisko Mortkowiczowej (1903, s. 37), gdy cytowała za K. Groosem, że „wszystkie dzieci są małymi geniuszami i geniusz zachowuje coś z istoty dziecka”. W latach 20. XX w. Szuman (1975) uznał, że wytwór rysunkowy dziecka jest dziełem sztuki, jeśli zostaną spełnione dwa warunki: gdy dziecko będzie dążyć do pewnego ideału ukształtowania rzeczywistości i tworzyć go w sposób subiektywny oraz

jeżeli wypowie swoje pragnienia, marzenia i ideały. W latach 60. Szuman (1975, s. 167) podtrzymał odrębność sztuki dziecka, stwierdzając, że „dziecko jest doskonałym, samorodnym artystą-dyletantem, jest nim, gdy rysuje z wyobraźni. Sztuka dziecka jest samodzielna, ponieważ samo stopniowo wytwarza własną technikę, własny styl przedstawiania w obrazie rzeczy i zjawisk, w zakresie własnej techniki i stylu”.

Z kolei Gołaszewska (1984) podjęła próbę wprowadzenia tak określanej sztuki dziecka do estetyki. Przyznała jej kategorię naiwności, zaznaczając, że nie należy przypisywać jej do niższego stadium rozwoju artystycznego czy estetycznego. Sztukę naiwną cechują takie kategorie jak: afirmacja świata jako bliskiego i życzliwego, naturalność struktur prezentujących ów świat, bliski i życzliwy, a także niedoskonałość techniczna ze strony artystycznej oraz świeżość spojrzenia na sztukę. Zaistniała wówczas podwójna akceptacja sztuki dziecka w wymiarze pedagogicznym i estetycznym jako wartości w pełni autonomicznej.

Następnym argumentem na rzecz obecności aksjologicznych podstaw sztuki w teorii pedagogicznej była twórczość Nawroczyńskiego (1947). W przyjętej przez niego uhierarchizowanej strukturze wartości sztuka przynależy do wyróżnionej kategorii dóbr kultury, ponieważ pośredniczy między wartościami nadanymi przez artystę a wartościami odtworzonymi przez odbiorcę. Każde dzieło sztuki jest układem spójnym, dwuplanowym, ale zawsze zorganizowanym wokół jakiejś wartości normatywnej, jest aksjocentryczne (Nawroczyński, 1947, s. 116). Koncepcja sztuki Nawroczyńskiego była przeciwstawna do rozwijającej się w tym okresie prezentacji sztuki we włoskiej pedagogice kultury, gdzie zaznaczono brak odwołań do wartości, pominięto aksjologiczny aspekt sztuki (Zalewska-Pawlak, 2001).

Również w pedagogice personalistycznej można odnaleźć odniesienia do podstaw aksjologicznych sztuki. Istotne stanowisko w tej kwestii przedstawił Jan Paweł II w tej części swej twórczości, którą określa się mianem filozofii wychowania: „(...) tak w swych formach najbardziej autentycznych sztuka odkrywa naturę człowieka dla drugiego człowieka, (...) dążeniu do nadania sensu swojemu życiu towarzyszy przelotne poczucie piękna, tajemnicy, jedności rzeczy” (Jan Paweł II, 1986, s. 292). Istotą sztuki jest zatem to, że nadaje ona sens życiu człowieka i przekazuje go innym. Moc aksjotwórcza sztuki jest wyraźnie określona.

Zdaniem Olbrycht (1987, s. 87) sztuka rozważana w kontekście aksjologicznym jest wyostrzonym doświadczeniem wartości, przekazywanym w określonej formie, „odwołującym się do wrażliwości na świat wartości”. Sam proces wyostrzania oznacza wprowadzenie osoby w świat przeżyć poprzez intensyfikację doświadczenia w szerszym zasięgu niż tylko ten osobisty. Jej zdaniem sztukę jako doświadczenie aksjologiczne cechuje niedopowiedzenie, wieloznaczność i tajemniczość, które uznaje za jej cechy programowe. Niepokoi ją fakt niskiego stopnia,

w jakim współczesny człowiek czuje się odpowiedzialny za wybrane i przekazywane wartości. Wskazuje też na potrzebę dojrzałości aksjologicznej człowieka poprzez kulturę estetyczną, która stanowi część kultury osobistej człowieka i nabywana jest przez sztukę (Olbrycht, 2019).

WARTOŚCI EDUKACYJNE SZTUKI WSPÓŁCZESNEJ

We współczesnych opracowaniach i monografiach o sztuce i wychowaniu przywołuje się koncepcje sztuki U. Eco, P. Ricoeura oraz H.-G. Gadamera. Eco swoją pracę *Dzieło otwarte* z 1962 r. zmienił wektory relacji artysta–dzieło–odbiorca. Postawił przed odbiorcą wymóg indywidualnej konceptualizacji dzieła, co wymaga wrażliwości percepcyjnej i wyrobionego gustu. Oceniał, że mamy do czynienia z niskim poziomem edukacji estetycznej. Powoduje to, że większości odbiorców podobają się jedynie takie same melodie jak te, które już słyszeli, najbardziej oczywiste linie i proporcje, opowieści o zakończeniu stereotypowym, szczęśliwym (Eco, 2008, s. 174).

Odbiorca może dokonywać własnych wyborów dzieł i mistrzów. Wytwory sztuki współczesnej zawierają w sobie duży zakres interpretacyjny, ale – jak zastrzegł Eco – wymagana jest przynajmniej wiedza dotycząca identyfikacji artysty w ramach określonego kierunku czy stylu (Sztabiński, 2009, s. 19). Z kolei Depta (2020) stwierdził, że z pedagogicznego punktu widzenia istotą sztuki jest jej charakter pytający. Różnorodność interpretacji wynika z faktu, że sztuka stawia pytania sprzyjające moralnej i poznawczej aktywności. Wojnar (1995) wyjaśniła zjawisko otwarcia według Eco i zinterpretowała je jako fundamentalną wieloznaczność przekazu estetycznego. Otwarcie wynika w tym przypadku z intencji twórcy poszukującego współdziałania odbiorcy w pełnym akcie kreacji dzieła. W jej interpretacji otwartość oznacza aktywne uczestnictwo odbiorcy, bez przymusu – wręcz radośnie i twórczo.

Depta (2010) uważa, że to miejsca niejasne – jak je określał Eco – sprawiają, że dzieło jest wieloznaczne i zachęca do udzielania odpowiedzi. Odwołał się do argumentacji Gadamera, zgodnie z którą sztuka stawia pytania otwarte dalekie od pytań pedagogicznych, które mają pozorny charakter i pozbawione są rzetelnego sensu. Wychowawcza wartość sztuki jest więc „zawarta (...) nie tyle w udzielanych odpowiedziach, ile w stawianych pytaniach” (Depta, 2010, s. 34). Zdaniem Depty właśnie w tym dialogu człowieka ze sztuką zawarte są najważniejsze pytania o sens ludzkiego życia, w tym także nasze marzenia o życiu. Jest to dialog z wyobraźnią.

Pankowska także przywołała myśl Gadamera w kontekście współczesnych relacji: sztuka–komunikacja–porozumienie. „Wszystko, co zostało powiedziane metaforycznie i symbolicznie, ulega odtworzeniu i przetworzeniu w sferze myślenia, czyli interpretacji” (Pankowska, 2013, s. 210). Rozumiejąca interpretacja dotyczy jej zdaniem przede wszystkim sztuki. Akt interpretacji zmierza tu bowiem

do odsłonięcia ukrytych znaczeń, których nie da się uchwycić wyłącznie w zewnętrznej warstwie tego, co interpretowane. Tak definiowane rozumienie tekstu kulturowego wymaga zbieżności horyzontów nadawcy i odbiorcy. Sztuka w ten sposób zachęca nas do tworzenia samego siebie, do wysiłku kształtowania nas samych, do odkrywania własnej substancji egzystencjalnej utkanej z wartości ponadestetycznych. Dla potwierdzenia powyższego stwierdzenia przywoływała też często w swojej twórczości myśl Gadamera: „(...) w radosnej i strasznej grozie dzieło sztuki oznajmia: to jesteś Ty – ale mówi także: musisz zmienić swoje życie” (cyt. za: Wojnar, 1994, s. 90).

Warto przypomnieć, że współcześni twórcy opisanego powyżej dokumentu UNESCO pt. *Ou vont les valeurs?* bardzo mocno podkreślali brak rozumienia świata i siebie, określając to jako wartość zagrożoną. Rozumienie przez sztukę stanowi zatem wartość edukacyjną pożądaną i przywoływaną. Częste są odwołania twórców teorii wychowania estetycznego w XXI w. do Ricoeura i jego koncepcji rozumienia i autokreacji. Wskazał on również na łączność kreacji ze sztuką. Pojawia się ona tam, gdzie w kategorii narracyjnej dochodzi do utożsamiania procesu twórczego artysty z życiem człowieka. W narracji zawiera się nie tylko sens opowiadania, lecz także sens ludzkiego życia nieustannie porządkowanego przez opowiadania. Przywoływanie koncepcji rozumienia sztuki przez twórców wychowywania estetycznego na przełomie XX i XXI w. dowodzi poszukiwania istoty sztuki ze świadomością jej przemian jako zjawiska kulturowego poszerzonego o sztukę popularną czy twórczość internetową (Zalewska-Pawlak, 2017).

W tak funkcjonującym procesie aktualizacji edukacyjnych wartości sztuki współczesnej interesujące jest odwołanie się do teorii pedagogiki krytycznej. Sztuka współczesna zdaniem Kwiatkowskiej-Tubylewicz (2016, s. 20) porusza się na granicy tego, co estetyczne i nieestetyczne, symboliczne i niesymboliczne, znane i nieznanie, „współcześni artyści właśnie takimi działaniami zmuszają do refleksji, do przełamywania nawyków odbiorcy, by ocalić naszą wrażliwość”. Krytyczny namysł nad rzeczywistością jest tym, co jej zdaniem stanowi atut sztuki współczesnej i łączy ją z pedagogiką krytyczną.

ZAKOŃCZENIE

Podjęty temat dotyczy statusu aksjologicznego sztuki w teorii pedagogicznej wobec aktualnych przemian wartości. Wskazano na globalny charakter tych przemian, a także na ich ukierunkowanie: etyczność–estetyczność, etyczność–etniczność, estetyczność–satysfakcja konsumencka. Przytoczono opinie wskazujące na chaotyczność ruchu wartości. Wyrażono zaniepokojenie tym zjawiskiem oraz przedstawiono próby poszukiwania trwałych punktów odniesienia w tradycji kultury europejskiej lub w poszukiwaniu współczesnego uniwersum aksjologicznego, jakim jest dobro wspólne.

Sztuka jako wartość podlegała również przemianom interpretacyjnym w teorii pedagogicznej. W przeprowadzonej analizie ukazano jej aksjologiczny potencjał wynikający zarówno z polskiej tradycji pedagogicznej, jak i z poszukiwania współczesnego uniwersum, które stanowi rozumienie świata i siebie. Można tę konkluzję wzmocnić słowami H. Bergsona, że tylko sztuka zdolna jest wyrażać istotę wewnętrznego trwania (*durée*) psychiki (Wojnar, 1964, s. 79). Nawet jeśli włączymy w zakres rozważań sztukę współczesną i net-art, warto przywołać dla zrozumienia jej znaczenia aksjotwórczego metaforę pasażu W. Benjamina: „(...) pasaż jest więc uniwersum możliwości myślowych, oznacza wspólność rozważania rzeczy, które nie dają się (ale tylko pozornie) ze sobą pogodzić” (cyt. za: Różanowski, 1997, s. 13). Sztuka jest wartością, która chroni człowieka; stanowi przejście przez swoisty pasaż między tym, co się wydarzyło – przeszłością – a lękiem przed przyszłością. Jest przejściem, które nadaje sens naszym wyborom, tym codziennym i tym przelomowym, zgodnie z myślą Benjamina: „Cóż warta jest bowiem kultura, gdy nie łączy nas z nią własne doświadczenie” (cyt. za: Różanowski, 1997, s. 108).

W obliczu dynamicznych przemian wartości przedstawiona ciągłość zorientowanej aksjologicznie pedagogicznej koncepcji sztuki zachęca do częstszego korzystania z jej potencjału aksjotwórczego w działaniach edukacyjnych oraz do wyrażania niezgody na jej marginalizację w teorii wychowania.

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA

- Depta, H. (2010). O wychowanie estetyczne na miarę naszych czasów. W: K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie* (s. 25–37). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Eco, U. (2008). *Sztuka*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Gołaszewska, M. (1984). Szkic o dziecięcej naiwności, W: M. Tyszkowa, B. Żurkowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka* (s. 185–204). Warszawa–Poznań: PWN.
- Jan Paweł II (1986). *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*. Lublin: Fundacja Jana Pawła II.
- Kociuba, M. (2002). Tożsamość kulturowa cywilizacji europejskiej. O potrzebie aksjologicznej „metanoi”. *Annales UMCS. Sectio I*, 27(3), 37–61.
- Kuzior, A. (2020). Europejskie wartości kulturowe w kontekście aksjologii zrównoważonego rozwoju. *Socjologia a społeczność*, 5(2), 3–13. DOI: 10.17846/SS.2020.5.2.3-13
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2016). *Wychowawcze aspekty sztuki. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Lenkiewicz, T. (2017). Wpływ europejskiego dziedzictwa kulturowego w sferze idei i wartości na tożsamość współczesnej Europy. *Cywilizacja i Polityka*, 15(15), 90–110.
- Mortkowiczowa, J. (1903). *Wychowanie estetyczne*. Warszawa: C. Centner i S-ka.
- Nawroczyński, B. (1947). *Życie duchowe*. Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski.
- Olbrycht, K. (1987). *Sztuka a działanie pedagogów*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Olbrycht, K. (2012). Wychowanie do wartości w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji. *Pedagogia Christiana*, 1(29), 99–104.

- Olbrycht, K. (2019). *Edukacja kulturalna jako edukacja wzrastania w człowieczeństwie*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Pankowska, K. (2013). *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Probucka, D. (red.). (2010). *Dobro wspólne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Różanowski, R. (1997). *Pasaże Waltera Benjamina*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Sztabiński, G. (2009). Granice wolności w sztuce współczesnej. W: M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego* (s. 13–24). Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Szuman, S. (1975). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: WSiP.
- Welsch, W. (2005). *Estetyka poza estetyką*. Kraków: Universitas.
- Wojnar, I. (1964). *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Wojnar, I. (1994). Trzy wymiary estetycznej samowiedzy człowieka. *Sztuka i Filozofia*, 8, 77–92.
- Wojnar, I. (1995). *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wojnar, I. (2010). Wychowanie estetyczne dziś. W czterdziestą rocznicę śmierci Herberta Reada. W: K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie* (s. 15–22). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wojnar, I. (2016). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Zalewska-Pawlak, M. (2001). *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Zalewska-Pawlak, M. (2017). *Sztuka i wychowanie w XXI wieku*. Łódź: Uniwersytet Łódzki.

NETOGRAFIA

- www1: The Moralogy Foundation. *Moralogy for the Happiness of People and the Society*. Pobrane z: <https://eng.moralogy.jp>
- www2: The Moralogy Foundation. *New Morals*. Pobrane z: <https://eng.moralogy.jp/newmorals/nurturingwords/#220810>

ABSTRACT

The purpose of undertaken considerations is to exhibit axiological status of art, modern art in particular, against cultural transition of values. Dangers of ongoing transformation of values on global and European scale were pointed out. Attempts of counteracting those adverse changes of values have been presented. One course of the research is a reference to the permanent values of European culture constituting achievements of many generations. Another direction is determination of values, that can be accepted in multicultural world. The common good is proposed as an axiological universe. The axiological potential of art in Polish pedagogy theory is shown in the context of contemporary problems. It is incorporated in presenting art as an autotelic value and in updated educational values. Changes in the field of art education have been considered, including modern, popular and net-art. The concepts of art from postmodern philosophy present in pedagogical interpretation were recalled, which emphasizes value of understanding oneself and the world through art. Due to the dual potential of art in pedagogy, it can constitute axiological universe for 21st-century education.

Keywords: education; art; values; modern art; culture