

Henryk Kiereś

Pedagogika a sztuka

Człowiek w Kulturze 3, 203-216

1994

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Henryk Kiereś

Pedagogika a sztuka

"Człowiek w kulturze", 1994 nr 3, s. 203-216

Kto pragnie wykorzystać sztukę w wychowaniu i kto chce powiedzieć coś zobowiązującego na powyższy temat, ten powinien wiedzieć, na czym polega wychowanie oraz co to jest — i dlaczego jest — sztuka? Problem istoty i ostatecznej racji istnienia sztuki to sfera kompetencji filozofii, kwestia zaś istoty wychowania to — wydaje się — domena pedagogiki. — Czym jest wychowanie?

Wychowanie jest czynnością rozumnej, czyli celowej i roztropnej aktualizacji w człowieku tych jego doskonałości, które przysługują mu „z natury”; bez aktualizacji tych doskonałości człowiek nie osiągnąłby pełni swego człowieczeństwa. — Odnotujmy, że to intuicyjne określenie wychowania nie wymagało odwołania się do jakiegokolwiek koncepcji pedagogiki, że — co więcej — każde z istniejących jej ujęć, czy to będzie grecka pajdeja czy też postmodernistyczna antypedagogika, musi je respektować. Wiemy, czym jest wychowanie, bo przecież każdy z nas jest w jakiejś mierze pedagogiem, każdy wychowuje kogoś drugiego lub samego siebie. Domyślamy się, że -instytucja pedagoga została powołana po to, aby z wychowania wyeliminować przypadek i w ten sposób nadać mu rangę profesjonalności, czyli metodyczności i ekonomiczności. W tym celu pedagog gromadzi doświadczenie, z którego wyrasta wiedza praktyczna pozwalająca mu wynajdywać i doskonalić metody wychowawcze oraz określać cele partykularne, użyteczne w osiągnięciu celu nadrzędnego. — I właśnie, czym jest nadrzędny cel kierujący pracą pedagoga?

Czymkolwiek on byłby, pewne jest, iż nie może się różnić od ostatecznego celu (sensu) życia ludzkiego. Wychowanie sprzeczne z tym celem byłoby z konieczności planową degradacją człowieka i zamachem na jego suwerenność, słusznie wiązałibyśmy z nim takie epitety jak: instrumentalizacja, indoktrynacja i manipulacja. — Nasuwa się pytanie, czy cel życia ludzkiego jest poznawalny na gruncie pedagogiki?

Każdemu człowiekowi dana jest w doświadczeniu wewnętrznym jego własna potencjalność, własna *możność doskonalenia się*, która — dodajmy — na de życia społecznego przybiera postać *powinności doskonalenia samego siebie* oraz otaczającego świata. W kontekście tego doświadczenia pojawia się przed nami problem, co wybrać i czy określony wybór jest słuszny? Te pytania uświadamiają nam, że cel ostateczny naszego życia nie jest nam dany bezpośrednio i bezwarunkowo, ale bezdyskusyjnie poznajemy, że cel taki istnieje i że całe nasze rozumne życie to wysiłek rozpoznania jego oblicza oraz określenia dróg, które niezawodnie do niego prowadzą. Spytajmy raz jeszcze, czy cel ten jest znany pedagogowi tylko z racji, że jest on pedagogiem? Czy potrafi on sformułować i uzasadnić teorię wyjaśniającą, ku czemu zmierza człowiek?

Racją postawienia tego pytania jest obecna w pedagogice tendencja do jej autonomizowania, która implikuje, że niektórzy pedagodzy lub teoretycy pedagogiki pragną sami rozstrzygać fundamentalne kwestie dotyczące człowieka. Czy jest to możliwe? Jeśli odróżnimy możliwość empiryczną od możliwości logicznej (poznawczej), przyznamy bez wahania, że ta ostatnia nie wchodzi w grę. Dlaczego? Kiedy oddajemy dziecko w ręce pedagoga, pragniemy, aby wyrosło ono „na człowieka” i ufamy, że jego wychowawca wie, co to znaczy „wychować na człowieka”. Z całą pewnością wie on niejedno o trudnym i żmudnym procesie wychowania oraz o jego różnorodnych uwarunkowaniach, ale zauważmy, że nawet z możliwie najbogatszego doświadczenia nie wynika wiedza konieczna o nadrzędnym celu życia ludzkiego. Jako człowiek pedagog musi cel ten, by tak rzec, na własny rachunek poznać, a następnie musi się z nim egzystencjalnie uzgodnić, czyli dostrzec w nim także cel swojego życia jako życia ludzkiego. — Brak takiej wiedzy sprawia, że wychowawca jedynie „śle-

po" realizuje odgórne zalecenia lub goni za tym, co modne, a więc przypadkowe, natomiast jej obecność „upodmiotawia” wychowawcę, daje mu samoświadomość (kompetencję) własnych poczynań, ale zarazem stawia go — jako człowieka i jako pedagoga! — w obliczu odpowiedzialności za jej proporcjonalną realizację w procesie wychowania wobec własnego sumienia i społeczności, do której przynależy. — Skoro sytuacja pedagoga jako człowieka nie różni się w niczym od sytuacji kogokolwiek, kto chce świadomie budować swój pogląd na świat, to gdzie powinien on szukać odpowiedzi na niezbywalne pytanie o ostateczny cel życia człowieka?

Rzut oka na różne modele wychowawcze poświadcza, że odpowiedzi poszukuje się — łącznie lub rozłącznie — w tradycji rozumianej jako wspólne dzieje lub wspólny los określonej społeczności; w celu wspólnoty wyznaniowej; w projektach cywilizacyjnych (w ideologiach, utopiach) i modach kulturowych; w autorytecie nauk przyrodniczych i humanistycznych, które wskazują na wiodące lub powtarzające się cele w działaniach ludzkiej populacji. — W związku z powyższymi propozycjami odnotujmy *ad hoc*, że wiedza pochodząca z nauk, wiedza zawarta w doktrynie religijnej, doświadczenie przekazane przez tradycję oraz wszelka moda — suponują zawsze jakąś teorię świata i człowieka, a zatem wnoszą ze sobą nieświadomie określone rozstrzygnięcia filozoficzne. Wydaje się, że nie ma potrzeby nikogo przekonywać, iż ich bezkrytyczna akceptacja na użytek wychowania byłaby zwykłą naiwnością i ignorancją. — Na całe szczęście nie zapomina się także o tym, że w naszej kulturze — w unikalnej kulturze Zachodu — poznanie ostatecznościowe to poznanie realizowane w *theoria-Filozofii*. Dzięki autonomicznie uprawianej filozofii uzgadniamy się ze światem w aspekcie prawdy, poznajemy, co jest (w świecie i) dla człowieka fundamentalne, a co jest dla niego najważniejsze. To pozwala wejrzeć nam w nasze działania kulturotwórcze i zintegrować je w ich podstawowych wymiarach — poczynawszy od poznania teoretycznego, poprzez moralność, sztukę aż do religii. Kiedy zaczynamy rozumieć świat i człowieka w jego wielostronnym, lecz wektorami zbieżnym dynamizmie, odnajdujemy poszukiwany przez każdego cel nadrzędny ludzkiego życia.

Gdybyśmy na tym etapie naszych rozważań oddali głos pedagogowi, choćby w imię retorycznego przerywnika, usłyszelibyśmy, że stawia się go w trudnej sytuacji, bowiem — po pierwsze — filozofia jest dziedziną bardziej „wewnętrznie skłóconą” od pedagogiki, a — po drugie — lansowane przez nią wizje człowieka są skrajnie spolaryzowane co do swej ostatecznej wymowy, a jednocześnie wydają się równie dobrze uzasadnione. Narzuca się, rzecz jasna, pytanie zasadnicze, którą z nich i dlaczego wybrać?

Powyższa sytuacja nie jest owocem li tylko eksperymentu, a wagę postawionego pytania zna dobrze każdy pedagog. Spróbujmy zatem zadośćuczynić pedagogowi. — Uznaliśmy wcześniej, że tylko filozofia jest władna w sposób zasadny rozstrzygać o tym, co jest konieczne i ostateczne — i właśnie, od tego odróżnimy następujące kwestie: jaka filozofia oraz jakie warunki powinien spełnić pedagog sięgający (a musi on świadomie sięgnąć!) po filozofię? — Do sprawy tej powrócimy, teraz natomiast rozważmy, czym jest pedagogika?

Encyklopedie i podręczniki określają pedagogikę jako teorię wychowania. Wiemy już, że wychowanie to aktualizacja natury ludzkiej i że wspomniana aktualizacja odbywa się na tle teorii przyczyny celowej życia ludzkiego. Wynika z tego, że pedagogika jest teorią w wąskim sensie terminu „teoria”, a mianowicie, jest ona naukowym opisem zgromadzonego doświadczenia wychowawczego; przypomnijmy, że w skład tego doświadczenia wchodzi okoliczności towarzyszące wychowaniu, metody wychowawcze oraz cele narzędne w stosunku do celu pilotującego. Dokładniej więc rzecz ujmując, na pedagogikę składają się: filozoficzna teoria człowieka; opisowe (usystematyzowane) doświadczenie pedagogiczne; zespół zasadnie wyodrębnionych i zalecanych reguł wychowawczych; proces wychowania, czyli mądre (roztropne) pokierowanie wychowankiem do celu, który jest celem właściwym.

Wychodzi na to — a nie ma w tym nic odkrywczego — że pedagogika jest sztuką wychowania. Co to jest sztuka? Jej ogólna definicja, kryjąca się w łacińskiej formule *recta ratio factibilium*, brzmi następująco: sztuka jest trwałą dyspozycją (cnotą) rozumu prak-

tycznego do celowego i rozważnego pokierowania wytwarzaniem (lub do stosownej realizacji zamierzonego dobra). Poznaliśmy ją już przy okazji definiowania istoty wychowania: wychowanie to celowa i roztropna aktualizacja doskonałości natury ludzkiej. Nietrudno dostrzec, że *centralnym pojęciem pedagogiki jest pojęcie natury ludzkiej*, wyrażone w równoznacznych lub równoważnych mu pojęciach człowieczeństwa czy celu ostatecznego życia człowieka. Konkretna koncepcja (celu) pedagogiki jest wprost uzależniona od suponowanej teorii natury ludzkiej. Zanim zatrzymamy się nad tym zagadnieniem, rzucmy okiem na sytuację we współczesnej pedagogice.

Znajdujemy się w okresie przeobrażeń politycznych, co stanowi okazję do —jak się mówi— ponownego przemyślenia ważkich zagadnień. Dotyczy to także pedagogiki, która znacznym przyrostem publikacji i autotematycznych sympozjów daje dowód żywego uczestnictwa w procesie transformacji naszej kultury. Zgodnie z moimi obserwacjami, te kilka lat ożywionej dyskusji uwyraźniło obecność następującej tendencji: postuluje się nieodzowność odejścia od tzw. centrycznego (lub modernistycznego) modelu kultury, z którym była logicznie związana idea pedagogiki „z góry”, realizującej sztywny model wychowawczy, na rzecz koncepcji pedagogiki „z dołu”, preferującej model pluralistyczny czy polisemiczny. Nie brak orędowników pedagogiki nazywanej antypedagogiką, czerpiącej swe pomysły z ideologii postmodernizmu, ale —jak sądzę— większość teoretyków opowiada się raczej za umiarkowaną, krytyczną transformacją praktyki wychowania. Przyczyną takiego podejścia nie jest psychologiczny łęk przed nagłymi przemianami, lecz trafne podejrzenie, że za postmodernistycznym żargonem, epatującym sekwencjami nowych pojęć-zakłęb, kryje się niebezpieczeństwo relatywizmu, które —pomijając jego realne konsekwencje— podważa przecież potrzebę pedagogiki! Jednakże pomimo tych zastrzeżeń i obaw *raczej zdecydowana większość pedagogów akceptuje konieczność tzw. opcji wolnościowej*, według której naturą człowieka jest wolność, a ponieważ wolność jest tu rozumiana negatywnie, w gruncie rzeczy ma miejsce nieświadoma akceptacja egzorcyzmowanego w oficjalnych deklaracjach postmodernistycznego relatywizmu. Objawia się to w akceptacji

teorii wychowania, którą można by nazwać teorią formalistyczną, a która stawia sobie za cel *bezinteresowne* kształtowanie w człowieku ważnych dla niego sprawności, np. inteligencji, krytycyzmu, godności, tolerancji, odpowiedzialności. Nie wnikając w kwestie, czy w ogóle można bez określonego tła teoretycznego uzmysłwić sobie, co to jest inteligencja, tolerancja czy odpowiedzialność, odnotujmy jedynie, że wymienione sprawności mogą być zarówno dobrze użyte, jak i źle, a z tego wynika, że pedagogika formalistyczną doskonalili człowieka jednostronnie, bo jeżeli unika ona walnej konfrontacji z problemem prawdy i fałszu, dobra i zła, tym samym skazuje swojego usprawnionego formalnie wychowanka na przypadek! Dodam jeszcze, że zdaniem postmodernistów przypadek jest osnową wszystkiego, czyli jest on tym, co naprawdę istnieje. W ten sposób schodzą się — wbrew intencjom niektórych teoretyków — drogi postmodernizmu i rzekomo umiarkowanej opcji w pedagogice. Ci, którzy odnotowują tę osobliwą sytuację, mówią głośno o kryzysie w pedagogice, a — dodajmy — kryzys jest znakiem, iż człowiek nie rozumie własnych poczynań, czyli ostatecznie nie rozumie samego siebie! — Czy pedagogika (szerzej: kultura), doświadczona boleśnie totalitarnymi utopiami modernizmu, jest skazana na usunięcie się w postmodernistyczne szaleństwo? Wróćmy do problemu sztuki i spytajmy, jaka jest ostateczna racja jej istnienia? Dlaczego jest ona nieodzowna w życiu człowieka? Dodam, że pytamy o rację bytu pedagogiki.

W wyjaśnianiu faktu sztuki nie wolno ograniczać się do podania wyłącznie definicji sztuki, bo ta jedynie informuje nas, że sztuka jest racjonalnym wytwarzaniem czegoś. Musimy wiedzieć, dlaczego sztuka? Jaki jest ostateczny cel wytwórczości człowieka? Jest to konieczne, bowiem samo wytwarzanie jest realną czynnością, która sama z siebie oraz poprzez swój wytwór powoduje rzeczywiste zmiany w otaczającym świecie, zarówno przyrodniczym, jak i duchowym. Powiedzmy otwarcie, wbrew opinii wywodzącej się z filozofii I. Kanta, że sfera sztuki nie jest sferą bezinteresownego lub obojętnego na realne istnienie „co” i „jakie”, bowiem każda sztuka realizuje zawsze dwa cele: *jako sztuka zabiega o dzieło jako swój immanentny cel (dobro zamierzone)*, a jednocześnie, poprzez leżącą u jej podstaw

określona doktryną artystyczną, *suponuje, że powstałe dzieło-dobro jest dobrem ze względu na realny świat!* Trudno nie spytać, dlaczego?

Pytanie powyższe każe przywołać teorię sztuki; jej sens zawiera się w następującej tezie: *ars imitatur naturam et supplet defectum naturae in Ulis in quibus natura deficit* — co znaczy: „sztuka naśladuje naturę i uzupełnia zastane w niej braki”. Skomentujmy powyższą część przytoczonej tezy, zgodnie z którą sztuka naśladuje naturę. — Co to jest natura i co to znaczy „naśladuje naturę”?

W filozofii europejskiej pojawiły się trzy koncepcje natury, z którymi związane są trzy wielkie i konkurujące ze sobą po dziś dzień nurty filozoficzne. Ma się rozumieć, z każdym z tych nurtów związana jest określona teoria sztuki, ale pomimo różnic każda z nich głosi, że sztuka naśladuje naturę. Zatrzymajmy się przy teoriach natury.

Według nurtu określanego mianem „wariabilizm” zasadą rzeczywistości-kosmosu jest *ruch—zmiennosc—nieokreśloność*; według statyzmu *arche* poznawalnego zmysłami świata to *idea—tożsamość—niezmiennosc*; godzi skrajne poglądy koncepcja, zgodnie z którą osnową świata są *formy substancjalne bytu* stanowiące trwale podłoże zmian. Z pierwszego ujęcia natury wyrośnie „maniczno”-ekspresyjna teoria sztuki, według której u podstaw ludzkiej twórczości leży szlachetny szal-„mania”, *enthousiasmos* pojawiający się w człowieku za sprawą bogów olimpijskich, bądź też leży kosmiczna *vis incognito*, sama w sobie nieokreślona (niezeterminowana) i wolna, generująca świat ujmowalny zmysłowo, np. „ogień” (Heraklit), apejron (Anaksymander), gra (F. Schiller), wola mocy (F. Nietzsche), id (Z. Freud), *elan vital* (H. Bergson), Bycie (M. Heidegger), *das Mystische* (L. Wittgenstein), archepismo (J. Derrida), Niewyraźalne (Th. Adorno), kwadrat semiotyczny (J-P. Lyotard). Ponieważ natura jest zmianą i nieokreślonością, jej poznanie musi mieć charakter ekstatyczny, irenetyczny, musi ono być — jak powiada B. Croce — pozaracjonalną intuicją-ekspresją, dzięki której mamy „wniknąć” lub „zetknąć” się i zarazem upodobnić się do zasady generującej bezinteresownie rzeczywistość zmysłową. W tej teorii *sztuka jest rodzajem bezpośredniego doświadczenia natury, a tym samym środkiem wyzwalającym człowieka z pozorności bytowania*, wskazującym na tegoż bytowania autentyczny

wymiar, czyli na *wolność i zarazem kreatywność*. — Podobnie jest w teorii wyrosłej z przekonania, że zasada świata danego nam *hic et nunc* jest statyczna, doskonale niezmienna, absolutna w swej doskonałości. Według niej *sztuka jest „ejdetykę” i zarazem zmysłowym zobrazowaniem natury*, np. idei (Platon), tego, co idealne (R. Descartes), idealne i „metafizyczne” (R. Ingarden). Wspomnieć wypada o neoplatońskim wariancie teorii „ejdetycznej”, w której to, co konieczne (natura), jest historyczne i jednocześnie teleologiczne, tzn. rozwija się w sposób konieczny w określonym kierunku. *Zadanie sztuki to „projekcja” lub „przewidywanie” tego, co pożądane (konieczne, idealne) na danym etapie historycznym* (G. W. Hegel, K. Marks, A. N. Whitehead). I wreszcie, według teorii odwołującej się do pojęcia natury-formy substancjalnej — nazwijmy ją teorią „prywatyną” — sztuka nie jest poznaniem natury, ale wyrasta z jej poznania, a ściślej mówiąc: wyrasta ona z ujęcia natury pod kątem dostrzeżonych w niej braków (także: możliwości jej doskonalenia). *Poznanie braku i decyzja o jego eliminacji leżą u podstaw sztuki i usprawiedliwiają jej istnienie*, bo przecież gdyby natura działała doskonale, sztuka byłaby zbędna!

Niech mi będzie wolno jeszcze raz podkreślić, że każda z zaprezentowanych powyżej teorii sztuki wyrasta z określonej, filozoficznej koncepcji rzeczywistości. Dwie z tych koncepcji — *wariabilizm i statyzm* — to koncepcje *falszywe*, niezgodne z doświadczeniem i obarczone wewnętrzną sprzecznością, a to rzuca cień na wyrosłe z nich teorie sztuki — „maniczno”-ekspresyjną i „ejdetyczną”. Wydaje się, że znaleźliśmy właściwy trop związany z wcześniej postawionym pytaniem: „jaka filozofia (sztuki)?”. Przede wszystkim taka, która nie jest wyjaśnieniem redukcjonistycznym, czyli prowadzącym kulturę na manowce modernizmu bądź postmodernizmu. Modernizm wyrasta z parmenidejsko-platońskiego statyzmu oraz z neoplatonizmu, postmodernizm zaś z heraklityjskiego wariabilizmu, który przybiera w czasach nowożytnych i współcześnie niezwykle wyspekulowane postaci. Pokusa modernizmu i postmodernizmu jest ogromna, ponieważ za sprawą obu ideologii sztuka zyskuje niesłychaną rangę w kulturze: zajmuje ona miejsce „theoria” (filozofii), bowiem jest domeną

doświadczenia tzw. źródłowego (primordialnego, Ur-doświadczenia) i — jako miejsce bezinteresownego eksperymentu — poprzedza logicznie naukę, zawłaszcza również poznanie religijne stając się rodzajem „bezreligijnej religii”, na gruncie której mamy doświadczać lub wyrażać poczucie *Sacrum* lub czegoś w tym rodzaju. — Inaczej jest w teorii prywatywnej, która wyrasta z realistycznej metafizyki Arystotelesa. Według niej sztuka bierze się „z tego świata”, jest ona obrazem i wyrazem tego, co człowiek poznał w świecie jako konieczne, możliwe lub prawdopodobne lub co na tym tle uznał za brak, i co — ma się rozumieć — postanowił usunąć dzięki sztuce. Sztuka ma więc doskonalić świat i doskonalić — aktualizować potencjalności osobowe — człowieka, a doskonaląc i świat, i człowieka pełni ona rozliczne funkcje — ułatwia człowiekowi życie, daje mu radość z poznania oraz wytchnienie. Formułuje także i wyraża ludzkie ideały, a przez to jest narażona na dramat pomyłki i logicznego fałszu. Na terenie sztuki spotykają się poznanie, moralność i wiara religijna, ale teoria „prywatywna” respektuje zasadę różnicy aktu i nie każe sztuce pełnić funkcji filozofii, kodeksu moralnego czy substytutu religii. Rezygnacja z teorii aspektu, którą należy uznać za największe osiągnięcie cywilizacji grecko-rzymskiej, gładziszkuje kulturę, likwiduje różnice zachodzące pomiędzy poznaniem, moralnością, sztuką i religią, a to wymusza bądź akceptację absurdu, bądź konieczność życia w ciągłym kryzysie.

Aby zneutralizować nieco retoryczny posmak powyższych wypowiedzi spójrzmy na przedstawione nurty filozoficzne w aspekcie najbardziej interesującym dla pedagoga, a mianowicie, w aspekcie związanych z nimi koncepcji człowieka. Powiedzieliśmy wcześniej, że teoria człowieka leży — *implicite* lub *explicite* — u podstaw każdej koncepcji wychowania, wyznaczając jej cel i determinując dobór stosownych metod wychowawczych i celów partykularnych. Co stanowi o naturze ludzkiej według filozofów?

Trzymając się kolein żłobionych w kulturze przez wymienione nurty filozoficzne spotkamy następujące koncepcje natury ludzkiej. W *nurcie wariabilistycznym* *osnowę bytu ludzkiego jest wolność*, która — z konieczności — jest *wolnością negatywną*. Z konieczności,

bowiem skoro sama zasada, to, co jest „rzeczywiście rzeczywiste”, jest zmienne i niezdeterminowane, wolny jest z natury człowiek. Człowiek jako wolność poprzedza swój własny projekt, swa „esencję”, a ponieważ każdy, kto chce żyć autentycznie, musi realizować jedynie „własny” projekt, nikt postronny nie ma prawa, nawet na drodze perswazji, naruszać cudzej wolności (F. Schiller, F. Nietzsche, J.-P. Sartre, J. Derrida). — Co w tej sytuacji ma do powiedzenia pedagogika? Wydaje się, że zasadniczo nic, bowiem jeżeli istnieją tylko indywidualne projekty, wychowanie człowieka staje się bezprzedmiotowe, a pedagogika — zbędna! Chyba że — pożartujmy — pedagog stanie się nadzorczą negacji. Mógłby on mianowicie czuwać nad tym, aby każdy projekt, który jest przecież z konieczności zamachem na wolność swego projektodawcy, został zanegowany przez... inny projekt, i tak *ad infinitum*.

*Z kolei we wszelkim platonizmie natura ludzka istnieje wyłącznie jako możliwość zrealizowania idealów; urzeczywistnianie określonych idealów (lub wartości) stwarza konkretnemu człowiekowi szansę zbliżania się do idei człowieka. Ideal można osiągać dzięki poznaniu (wzniesieniu się na wyższy stopień świadomości) lub (oraz) dzięki praktyce w procesie historycznym (G.W. Hegel, A. Comte, K. Marks). Inaczej mówiąc, człowiek to zespół relacji, które ukonieczniają się na tle dążenia ku idealom. — Ta wizja natury ludzkiej sprowadza pedagogikę do roli narzędzia doskonalenia tych stron bytu ludzkiego, które odpowiadają jego apriorycznej idei. Wychowanie musi więc się kojarzyć z tresurą, a pedagog z treserem. Naprawdę istnieją wyłącznie idee i ideały, a konkretny człowiek istnieje na tyle, na ile ucieleśnia się w nim to, co naprawdę istnieje. Kto nie wierzy, ten powinien zajrzeć do *Państwa* i *Praw* Platona, a następnie do podręczników wychowania wyrosłych z tej tradycji; wiele z nich obowiązywało do niedawna.*

Załączki trzeciej koncepcji człowieka znajdziemy w greckiej pajdei, rozwinie je znacząco w traktacie *O duszy* oraz w *Etykach* Arystoteles, a swe zwieńczenie uzyska ona, dzięki inspiracji myślą chrześcijańską, w kontekście teorii osoby (Boecjusz, Tomasz z Akwinu, M. A. Krąpiec). Według tego ujęcia *człowiek to osoba*, czyli jedność (jaźń) na-

tury rozumnej, na którą składają się następujące doskonałości: poznanie, wolność, miłość, podmiotowość praw, godność religijna oraz odrębność (suwerenność). Istnienie tych doskonałości, ich możliwościowo-aktowy charakter oraz ich wzajemną korelację odsłania przed nami analiza ludzkiego dynamizmu. Człowiek doświadcza, że nie przyszedł na świat „gotowy”, że nieustannie musi siebie budować i „uprawiać”, ale poznaje także, iż nie stoi przed koniecznością realizowania jakichś apriorycznych idei człowieka czy lansowanych za jego życia ideałów. Jest to świadomość własnej transcendencji nad zastanym światem oraz świadomość konieczności aktualizowania się poprzez świat. Budowanie człowieczeństwa w konkretnym człowieku to zarazem uspołecznianie poznania, wolności, miłości itp. Znajdują one swój wyraz w teoriach naukowych, czynach moralnych, dziełach sztuki i w życiu religijnym. Świat realny i kultura nie są polem ani apriorycznych rojeń, ani sferą eksperymentu wolnościowego, bowiem poprzez wolny wybór dobra, wybór osadzony na autonomicznym i samoświadomym, czyli zreflektowanym poznaniu, człowiek wiązuje się ze światem i z drugim człowiekiem odpowiedzialnością. — Pedagog, który jest w zgodzie z własnym doświadczeniem, który rozpoznaje to doświadczenie w jego realnych historycznych artykulacjach, wie dobrze, że suponowana przez nie *teoria człowieka jako spotencjalizowanego bytu osobowego jest daleka od łatwych recept wychowawczych*. Na jej tle *sztuka wychowania jest sztuką trudną*; parafrazując wypowiedź Arystotelesa dotyczącą sztuki lekarskiej należałoby powiedzieć: „nie ma jednej sztuki (reguły, metody) wychowawczej dla wszystkich istniejących ludzi”, ale należałoby także dodać, że każdy człowiek jest osobą, a osoba jest — jak mówi Tomasz z Akwinu — tym, co jest najdoskonalsze w całej naturze — *persona est id quod est perfectissimus in tota natura*. Wynika z tego, że jeżeli sztuka wychowania polega na aktualizowaniu w człowieku osoby, to *osoba jest celem (dobrem) nadrzędnym pedagogiki*. Ta prawda skłania do przywołania kwestii już zasygnalizowanej, a mianowicie, jakie warunki powinien spełnić pedagog, który chce samoświadomie i odpowiedzialnie uprawiać sztukę wychowania?

Zrozumiała jest niechęć pedagogów do modernistycznego, totali-

tamego modelu wychowania, który polegał na „mundurowaniu” duszy ludzkiej za pomocą „jedynie słusznych” zasad pedagogicznych, ale z tego nie wynika, że są oni skazani na pedagogikę formalistyczną czy też na uprawianie w swoich wychowankach „radosnej (czyli po nietzscheańsku: autoironicznej) gry w życie”. Alternatywą dla obu ideologii, bazujących w takim samym stopniu na indoktrynacji i manipulacji człowiekiem, jest klasyczna teoria człowieka, związana z nią teoria sztuki jako narzędzia doskonalenia świata i aktualizowania osobowego wymiaru życia człowieka. Jest wszakże jeden warunek, warunek konieczny lecz nie wystarczający, ten mianowicie, że *pedagog powinien znać więcej niż dobrze dzieje hdtury ludzkiej w aspekcie zmagających się w niej różnych wizji świata i człowieka, a także powinien umieć podjąć z nimi krytyczny dialog* patrząc na nie przede wszystkim pod kątem ich zgodności z rzeczywistością oraz konsekwencji, do jakich prowadzą, kiedy zyskają rangę zasad ludzkiego działania kulturotwórczego. Dzięki tej perspektywie pedagog zobaczy więcej w świecie i nieporównanie więcej zrozumie, co będzie go chronić przed popadaniem w kryzys bądź przed pogonią za nowinkami. Krytyczna znajomość dorobku prawie trzytysięcletniej kultury Zachodu nie pozwoli mu na stawianie naiwnych pytań o istotę wychowania i status pedagogiki. Nawet w obliczu najbardziej rewolucyjnych zmian politycznych lub cywilizacyjnych i towarzyszących im gromkich nawoływań o przystosowanie do nich wychowania, pedagog zachowa nieodzowny w jego pracy dystans, czyli właśnie samoświadomość miejsca i służebnej roli jego dyscypliny wobec człowieka-osoby.

Skoro wiemy, czym jest wychowanie i co to jest — i dlaczego jest — sztuka, a także, jakie teorie człowieka konkurują ze sobą w pedagogice, na zakończenie zatrzymajmy się przy problemie: pedagogika a sztuka.

Pedagogika jest sztuką wychowania, a wychowanie polega na aktualizacji osobowych doskonałości człowieka. Doskonałości te są możliwościami, a ponieważ to, co jest w możliwości, jest brakiem dopóty, dopóki nie znajdzie się w akcji, sztuka wychowania usuwa braki. — Pedagogika jest sztuką nadrzędną wobec innych sztuk — w jakim sensie? Odpowiedź wydaje się prosta: celem pedagogiki jest między

innymi aktualizacja cnoty sztuki w wychowanku. Cel ten może pedagogika realizować dzięki praktyce (ćwiczeniu) w sztuce oraz dzięki nauczaniu zasad pomocnych w wytwarzaniu i przekazywaniu wiedzy o tworzywie i jego sposobach wykorzystania. Równie ważne będzie wyjaśnienie, dlaczego należy poznać sztukę, doświadczyć trudu jej uprawiania i dlaczego należy dbać o nią? W jakiej mierze sztuka przyczynia się do aktualizacji osobowego życia człowieka?

Jej rola w budowaniu tego życia jest znaczna; sztuka wyrasta z poznania i z miłości do tego, co podmiotowo i przedmiotowo doskonałe; stawia człowieka przed wyborem, a więc daje mu sposobność zrealizowania wolności i odpowiedzialności; stawiając przed wyborem sprawia, że człowiek staje się podmiotem praw twórczych; integrując powyższe strony życia duchowego człowieka pozwala mu pozyskać pożądaną i poszukiwaną przez niego jedność-tożsamość (samoidentyfikację) i — co ważniejsze — pozwala mu poznać własną transcendencję nad naturą oraz nad własnymi wytworami, a w związku z tym doświadczyć, że zastany świat wraz z ludzkimi dziełami jest niezbędny, ale że nie stanowi on kresu-celu jego życia osobowego; w sztuce jest to dostrzegalne w postaci swoistego nienasyceńca i nostalgii za czymś ostatecznie doskonałym.

Pedagog powinien również uwrażliwić wychowanka na to, czego dziś się prawie wcale nie dostrzega, a mianowicie, na fakt, że sztuka to nie jest bezinteresowne „co” i „jaki”, lecz że poprzez swoje wytwory wraca ona do świata i że w tym świecie wywołuje rzeczywiste i niekiedy głębokie zmiany. To oczywiście każe zwrócić uwagę na moment odpowiedzialności artysty za własną sztukę, szczególnie wobec jej adresatów. Problem odpowiedzialności w sztuce wymaga odsłonięcia racji bytu sztuki, a więc tego, że służy ona usuwaniu braków, a nie ich pomnażaniu w świecie i w kulturze. Nowożytna i współczesna estetyka do tego stopnia zautomatyzowały sztukę, że zapomniano, iż wyrasta ona z ludzkiego poznania, że jest ona tego poznania obrazem i wyrazem, a poznanie to może być błędne lub fałszywe, co prowadzi do tej konsekwencji, iż jego fałszywość jest dziedziczona przez pochodne od niego dzieła. Znakomitą ilustracją tej zależności jest sztuka postmodernistyczna, tzw. antysztuka, która

właśnie wyrasta z fałszywej wizji rzeczywistości i skrajnie jednostronnej teorii sztuki. Tego rodzaju działalność artystyczna to zbiorowe samooszustwo i wyprowadzanie kultury na poznawcze manowce. Świadom tego pedagog odsłoni przed swym wychowankiem tło historyczne i filozoficzne antysztuki, genezę ideową postmodernizmu, a tym samym zdemaskuje jego bezpodstawne roszczenia do roli jedynej alternatywy dla współczesności. Wykaże zarazem na konkretnym przypadku, że kształt kultury i cywilizacji nie jest pochodny od anonimowych sił kosmologicznych czy historycznych, lecz że jest całkowicie zależny od tego, co człowiek poznał i co uznał za konieczne. Postmodernizm jest zawieszony na fałszu, a na fałszu niczego się nie zbuduje. — Wbrew popularnej dziś opinii twierdzą, że sztuka postmodernistyczna rzuca pedagogice wyłącznie wyzwanie tego rodzaju. Kto jest innego zdania, ten powinien pamiętać, że mody przemijają i że pozostają po nich stosy „uczonej” makulatury jako smutny dokument wyboru jałowego traktu dla kolejnego pokolenia; minione pięćdziesiąt lat w dziejach polskiej pedagogiki to bezdyskusyjne świadectwo trafności powyższej prognozy. Należy życzyć sobie i pedagogom, aby ta prognoza się nie sprawdziła.