Prof. dr hab. Józef Murzyn
Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie im. Jana Matejki

Problemy dydaktyki w zakresie sztuk plastycznych

Czy sztuki można nauczyć?

Kto ma tego dokonywać, gdzie i w jaki sposób?

Jaka ma być szkoła artystyczna? itd., itd., itp.

Każda epoka na nowo, w odniesieniu do aktualnych uwarunkowań i kontekstów kulturowych, usiłuje sformułować odpowiedź na zasadnicze pytania dotyczące kształcenia w zakresie sztuki. Szuka odpowiedzi na pytania o metodyczne modele, o treści i cele kształcenia. Prawdziwy sens tych pytań najdobitniej ujawnia się w odniesieniu do aktualnej sztuki, jej form i przejawów, jej społecznego rezonansu. Założenie, że stanem optymalnym jest sytuacja, w której szkoła bezpośrednio konsumuje w procesie dydaktycznym bieżące koncepcje i sformułowania artystyczne, okazuje się z praktycznego punktu widzenia założeniem utopijnym. Zmienność i – jeśli można tak powiedzieć – niestabilność sztuki aktualnej w jej filozoficznych fundamentach utrudnia, by nie powiedzieć uniemożliwia, rzetelną klasyfikację i ewaluację bieżących jej przejawów, ze względów oczywistych niezbędną w procesie dydaktycznym. Istniejący dotąd tradycyjny model dydaktyczny, oparty na dziewiętnastowiecznej koncepcji szkoły artystycznej staje się coraz bardziej anachroniczny i nieadekwatny do wyzwań, jakie szkole stawia bieżąca rzeczywistość kulturowa i cywilizacyjna. Pytania o możliwe, realne alternatywy dla dzisiejszej szkoły stają się w tym kontekście kwestiami fundamentalnymi. W odpowiedzi na nie zawiera się przyszły los szkoły, charakter i powodzenie jej misji.

Szeroko rozumiany kontekst, w jakim funkcjonuje dzisiejsza szkoła i w jakim przyjdzie jej funkcjonować w najbliższej przewidywalnej przyszłości, uformował się w procesie rozpadu wielkich mitów nowoczesności. Proces ten, powodując między innymi załamanie systemu myślenia i wartościowania towarzyszącego modernizmowi, dotknął w znaczący sposób sztuki i jej głównych instytucji. Głębokiej rewizji poddane zostały zasadnicze dla niej pojęcia, takie jak pojęcie procesu twórczego, formy artystycznej oraz funkcji i percepcji dzieła sztuki.

Widoczną konsekwencją takiego stanu rzeczy stało się radykalne oderwanie sztuki od dotychczasowych mechanizmów jej funkcjonowania. Sztuka w tzw. wiodącym nurcie straciła zainteresowanie narzędziami i instytucjami tradycyjnie wprowadzającymi ją w społeczny i kulturowy obieg, szybko i skutecznie odnajdując dla siebie nowe, bardziej efektywne, bezpośrednie formy obecności i uczestnictwa w życiu społecznym. Oderwanie to znalazło również swój realny wymiar w odniesieniu do instytucji szkoły artystycznej, która postrzegana przez pryzmat postmodernistycznej filozofii sztuki utraciła przywilej bycia „inkubatorem artystów" i swego rodzaju „kuźnią kadr". Otaczająca ją

przestrzeń intelektualna i kulturowa pełna jest sprzeczności aksjologicznych i sporów filozoficzno-ideowych. Na równych prawach egzystują obok siebie wykluczające się wzajemnie idee, teorie i systemy wartości. Głębokie zakorzenienie w tradycji i historii sąsiaduje z jej gwałtowną krytyką lub wręcz agresywną negacją. W obszarze podstawowych inspiracji sztuki świat realnych doznań i doświadczeń zderza się z zapośredniczonym medialnie preparatem rzeczywistości. Percepcja konceptualno-kontemplacyjna, związana z wciąż powstającymi konwencjonalnymi obiektami sztuki przeplata się z tzw. percepcją operacyjną, właściwą aktom artystycznym opartym na mediach elektronicznych, operujących na wielu poziomach interaktywności.

Najczęściej obserwowaną postawą obieraną przez uczelnie artystyczne jest decyzja o wyborze strategicznej opcji programowej, polegającej na całkowitym odrzuceniu jednej ze wspomnianych wyżej koncepcji sztuki. Oznacza to świadomą rezygnację z szansy, jaką jest dla szkoły udział w tworzeniu pozytywnego konsensusu idei i wartości, koniecznego do zbudowania nowego, przyszłościowego mitu kulturowo-cywilizacyjnego, opartego na syntezie dominujących w dzisiejszych realiach przeciwieństw. Zamykanie się w obszarze wąsko pojmowanej konwencji, niezależnie od tego, czy jest to tradycja, czy transgresja i eksperyment, przynosi zawsze taki sam skutek. Jest nim oderwanie się od aktualnej rzeczywistości, a w konsekwencji izolacja ograniczająca zdolność współkreowania i partycypacji w istotnych procesach kulturotwórczych. W rezultacie szkoła przestaje być miejscem, w którym – jak mówi prof.

T. Szkudlarek – „dokonuje się proces nadawania sensu zbiorowemu i indywidualnemu życiu". Odniesienie tego sformułowania do szkoły artystycznej ma – jak sądzę – szczególny wydźwięk. Sfera sztuki bowiem ze swoją specyficzną wrażliwością i intuicją jest niezastąpionym bodźcem stymulującym niezbędną dla świadomego uczestnictwa w kulturze autorefleksję jednostki, budzącą niepokój i prowokującą pytania fundamentalne z punktu widzenia humanistycznej kondycji współczesnego człowieka.

Uczestnicząca i współkreująca szkoła to nie – jak pojmują to krytycy modernizacji – instytucja „goniąca za nowinkami", bezkrytycznie przyjmująca wszystko i zewsząd, czyniąc z tego natychmiastowy użytek dydaktyczny. Nowoczesna, otwarta na aktualną rzeczywistość szkoła to miejsce, w którym powinien koncentrować się intelektualny potencjał zdolny do rozpoznawania i wartościowania zjawisk oraz idei. Szkoła taka to osobliwe laboratorium, w którym mógłby trwać permanentny proces analizy i syntezy, nakierowany na odkrywanie i definiowanie szeroko pojmowanego sensu kultury, jej stanu, perspektyw i wariantów rozwoju. W wymiarze dydaktycznym i pedagogicznym jedną z ważnych jej funkcji powinno być demaskowanie i eliminacja destrukcyjnych koncepcji, hamujących wartościowy rozwój osobowości, dążących do zerwania naturalnych więzi kulturowych. Istotnym z punktu widzenia wychowawczej misji szkoły celem jej działania powinno stać się lansowanie wertykalnego kierunku rozwoju zarówno w skali jednostkowej, jak i społecznej oraz akcentowanie dystansu wobec skrajnych przejawów burzącego harmonijny rozwój jednostek i społeczności relatywizmu. Aleksander Nalaskowski w książce *Edukacyjny show* pisze o sensie wertykalnego kierunku rozwoju:

> […] to ni mniej ni więcej tylko budowanie więzi pomiędzy pokoleniami przeszłymi i przyszłymi. To kontynuacja i poszanowanie historii. Szkoła winna w znaczniejszym stopniu niż dotąd i z większym pietyzmem bronić wiedzy o przeszłości. Brak adekwatnego odbioru przeszłości to najogólniejsza definicja barbarzyństwa. Dlatego też nie obawiam się nazwać niektórych wersji edukacyjnego postmodernizmu neobarbarzyństwem. Można bowiem budować prościutką Polinezję na gruzach nobliwej Atlantydy, ale czy warto?

Plastycznie zarysowana przez A. Nalaskowskiego alternatywa, przed jaką stoi dzisiaj szkoła, nabiera szczególnej ostrości w odniesieniu do szkoły artystycznej, osadzonej głęboko w kontekstach kulturowych i historycznych. Tu bowiem jak nigdzie indziej baza artystyczno-intelektualna wykształca się i krystalizuje w procesie ścierania się elementów przeszłości i teraźniejszości, przy nieustannym rozszerzeniu się zakresu obu tych pojęć. Coraz bardziej skomplikowana teraźniejszość oraz wciąż lepiej poznawana przeszłość, ta bezpośrednia jak i ta najbardziej odległa, to potężny bagaż, który mamy obowiązek wnieść w jutro cywilizacji i kultury. Nie mogą więc dziwić rozmaite próby zrzucenia tego bagażu, osobliwe remanenty i selekcje czynione z pozycji różnych filozofii oraz różnorakich ideologii, a także nierzadko doraźnych, partykularnych celów. Wspomniane wyżej postmodernistyczne neobarbarzyństwo wynika, jak się wydaje, z niemożności poradzenia sobie z ogromem historycznego i kulturowego dziedzictwa, z nieumiejętności syntetycznego jego ujęcia i zrozumienia jego roli w przyszłości. Postawa taka wynika z osobliwie pojmowanej gry z historią mającej różnorodne inspiracje, najczęściej jednak jest przejawem intelektualnego i duchowego lenistwa. „Ucieczka z Atlantydy na Polinezję jest metaforą porzucenia trudu trwania w kulturze. Zrzucenia odpowiedzialności za nią i opowiedzenia się za prostym, bezrefleksyjnym światem zbudowanym na wzór hipermarketu" (A. Nalaskowski).

Szkoła

W ramach permanentnej dyskusji, toczącej się od dłuższego czasu, na temat kształtu i funkcji uczelni artystycznych natrętnie powracają pytania o jej strukturę, programy i cele kształcenia. Problemem zasadniczym, ujawniającym się w tej dyskusji, jest rozdźwięk pomiędzy koncepcją szkoły oferującą studentowi wykształcenie zawodowe a koncepcją szkoły artystycznej preferującej programy kształcenia, których celem byłoby wykreowanie artysty świadomego i otwartego na zmienną rzeczywistość aktualnej sztuki. Umiejącego wyraźnie określić w niej swoje miejsce.

Celem kształcenia według pierwszej koncepcji jest wykształcenie profesjonalisty, specjalisty w określonej dziedzinie. Wskazanie drogi ku doskonałości i perfekcji, która stwarza szansę bycia artystą, ale statusu tego nie gwarantuje. Mówiąc inaczej, wykształcenie polegające na wyposażeniu studenta w maksymalnie szeroki zasób wiedzy i umiejętności umożliwiający mu swobodne operowanie na szerokim rynku usług artystycznych.

Fachowca zdolnego zrealizować na najwyższym wymaganym poziomie każde zamówienie na produkt artystyczny. Usługodawcy zdolnego do negocjacji z inwestorem na poziomie formy i właściwych jej środków wyrazu, ale nie podejmującego dyskursu filozoficznego na poziomie idei ani treści zawartych w realizowanym dziele.

Druga koncepcja opiera się na założeniu, że najważniejsza jest idea bezinteresownej kreacji, nieuwarunkowanej rynkowo. Wzorzec ten oparty jest na systemie hierarchizującym kompetencje artystyczne, na ich wyraźnym podziale na fachowe (czyt. rzemieślnicze, odtwórcze) i artystyczne (czyt. kreacyjne, transgresywne, zawierające pierwiastki filozoficznego i aksjologicznego namysłu). Opcja taka, redukując kompetencje fachowe do rangi niezbędnego, warsztatowo-technologicznego minimum, kładzie maksymalny nacisk na kształtowanie wyrazistej i oryginalnej osobowości twórczej, zdolnej do świadomego i aktywnego uczestnictwa w procesach społeczno-kulturowych.

Analiza prób dydaktycznych na tym polu wykazuje, że praktyczne i konsekwentne wdrożenie powyższych modeli przynosi w obu przypadkach odmienne rezultaty, ujawniając przy tym specyficzne, różniące się zasadniczo pryncypia leżące u podstaw obu koncepcji. Istotne różnice ujawniają się już u progu procesu dydaktycznego. Dotyczą one metody rozpoznawania i klasyfikacji predyspozycji i uzdolnień artystycznych kandydatów, a także określania wymaganego charakteru kompetencji intelektualnych i pożądanych cech osobowości. Najważniejsze jednak, stanowiące o przebiegu i skutkach procesu kształcenia różnice ujawniają się w zakresie treści i metod kształcenia. Różnice te polegają głównie na odmienności priorytetów w zakresie cech i umiejętności nabywanych i rozwijanych w toku studiów, tworzących tak zwaną sylwetkę absolwenta.

Nie wdając się w głębszą analizę różnic zachodzących pomiędzy powyższymi koncepcjami, stwierdzić należy, że są one na tyle poważne, iż praktyczne zastosowanie obu z nich wymagałoby rozważenia sytuacji, w której organizacja szkolnictwa artystycznego opierałaby się na istnieniu dwóch odrębnych typów studiów artystycznych. Perspektywa wdrożenia takiego dwufilarowego systemu wydaje się jednak mało realna. Po pierwsze z przyczyn obiektywnych, wśród których wskazać należy niski poziom zainteresowania tzw. czynników decyzyjnych niniejszą problematyką i realne możliwości w tym zakresie, po drugie – co wydaje się decydujące – brak przekonującego uzasadnienia takiej reformy ze strony środowisk akademickich, w których problem ten nie wychodzi jak dotąd poza ramy ogólnych dyskusji. W ich rezultacie uwidacznia się daleko idąca polaryzacja postaw i poglądów dotyczących zarówno oceny obecnego stanu szkoły, jak i prognoz oraz planów jej ewentualnej modyfikacji czy przekształceń. Jednym z pozytywnych skutków tej dyskusji jest zwrócenie większej uwagi na problematykę relacji, jakie zachodzą między aspektem zawodowym i artystycznym, czego wymiernym rezultatem stać się powinny programowe i metodyczne zmiany, mające na celu odnalezienie optymalnych proporcji pomiędzy obydwoma elementami kształcenia.

Czego uczyć?

W odpowiedzi na pytanie: czego uczyć? postawione w kontekście obserwowanych tendencji do zacierania się granic pomiędzy dyscyplinami w sztukach wizualnych, powstawania nowych gatunków i nieistniejących dotąd obszarów penetracji artystycznej, uwzględnić należy konieczność zastosowania szerszego pojęcia warsztatu twórcy. Pociąga to za sobą oczywistą konieczność wypełnienia adekwatnymi treściami zawodowych i artystycznych aspektów kształcenia w tej dziedzinie oraz precyzyjnego określenia nowych celów procesu dydaktycznego. Zasadniczym, realnym z punktu widzenia metodyki, celem kształcenia w aspekcie zawodowym jest przekazanie możliwie szerokiego zakresu wiedzy i umiejętności dotyczących teorii i praktyki działań artystycznych. Uświadomienie ogólnych i szczegółowych zasad rządzących procesem powstawania dzieła sztuki, wiedzy na temat jego konstrukcji i struktury oraz mechanizmów jego percepcji, a także funkcji społecznej i kulturowej.

Aspekt artystyczny pytania: czego uczyć? jest niejednorodny i skomplikowany. Zawiera w sobie wiele trudnych do rozwikłania problemów. Wynikają one przede wszystkim z rozbicia, wyraźnej dezintegracji samego pojęcia sztuki, a także z tendencji do głębokiej rewizji funkcji tradycji w nauczaniu sztuki. Właściwie to pytanie powinno brzmieć: czego uczyć teraz?. Teraz to znaczy w epoce ponowoczesnej, w której kategorie artystyczne i kryteria oceny straciły swój dawny sens i do obecnego stanu sztuki nie mają już zastosowania. Sztuka postmodernistyczna, przechodząc przez „filozoficzną śmierć", uwolniła się od wszelkich estetycznych kodów, związków z naturą i historycznych odniesień, stając się polem swobodnej gry, parodii i pastiszu. Przybrała postać produktu, towaru, zabiegającego o akceptację rynku. „Dopuszczalne jest wszystko co znajdzie akceptację rynku, a rynek zaakceptuje wszystko, co znajdzie odpowiednią promocję i zostanie skutecznie zoperacjonalizowane: jak uczynić coś wartościowym?, sprawić, by ludzie chcieli to oglądać i kupować?".

Sytuacja szkoły artystycznej jest w tym stanie rzeczy niezwykle trudna. Silnie odczuwana i mocno artykułowana już w tak zwanej erze artystycznej (modernistycznej) rozbieżność między sztuką aktualną a kształceniem artystycznym występuje dzisiaj ze szczególną ostrością. Kryterium nowości, odkrywczości i eksperymentu dominujące w sztuce modernistycznej oraz nieustanne wymykanie się klasyfikacji i uogólniającej refleksji powodowało niemożność określenia cech stałych, typowych dla sztuki aktualnej, mogących funkcjonować jako obszar odniesień w długofalowym działaniu dydaktycznym. Został zatem unieruchomiony naturalny mechanizm kumulowania i twórczego konsumowania doświadczenia płynącego z żywej aktualności sztuki. Elementy artystyczne programów kształcenia wynikały – i dzieje się tak w znacznej mierze nadal – ze swoistej adaptacji wzorców wywiedzionych z kanonów sztuki przełomu XIX i XX wieku.

W miarę wzrostu dynamiki przemian w sztuce zwiększał się niekorzystny dystans pomiędzy aktualnością sztuki a propozycjami programowymi szkół artystycznych. Przemożne przekonanie o istnieniu nieprzemijających,

ponadczasowych „genów" sztuki, uniwersalnych i niepodatnych na chwilowe zmiany, rewolucje i awangardy stało się przyczyną wyhamowania prób weryfikacji i dostosowania treści kształcenia do nowej rzeczywistości, a co za tym idzie, do oczekiwań studentów wobec oferty programowej uczelni artystycznych. Epoka postmodernizmu dodatkowo ograniczyła szkole artystycznej szansę systematycznego „odrabiania zaległości". Analizowania, obiektywizacji i asymilacji wartości prezentowanych przez kolejne trendy i przejawy sztuki.

Postmodernizm, kwestionując sens misji obrony dziedzictwa i autonomii sztuki, jej niezależności i krytycznego dystansu do otaczającej rzeczywistości, poddaje radykalnej krytyce także sens istnienia szkoły z jej dotychczasową strukturą, typem dydaktyki, programami i celami kształcenia.

Ten stan „oblężenia" nie oznacza jednak dla dzisiejszej szkoły alternatywy ostatecznej. Nie zwiastuje, moim zdaniem, wyroku skazującego. Uzmysławia jedynie konieczność zdecydowanej zmiany w podejściu zarówno do przeszłości, jak i do teraźniejszości sztuki. Należy uświadomić sobie, że prawdziwym zagrożeniem jest zbyt formalny i powierzchowny stosunek do tradycji oraz niedostateczna wrażliwość na przejawy sztuki aktualnej. Już w 1935 roku Wasilij Kandinsky pisał: „Pośród różnych głosów muzyki sfer odbieramy głosy minionych epok. Młodzież powinna zbadać do głębi ducha tych epok, a formy ich pominąć. Były one kiedyś właściwe i nieodzowne jako środki wyrazu ducha dawnej epoki. W rękach dzisiejszej młodzieży są pozbawione treści". A Władysław Strzemiński w 1932 roku mówił: „Wytworzyć sztukę nowoczesną może jedynie ten, kto poznał wszystko co było poprzednio i to, co jest dziś i wobec tego wszystkiego zachował wolność stanowiska krytycznego".

Mądre rady z przeszłości, niezwykle dla nas aktualne, powiązane z postulatami odnajdywanymi w bogatej postmodernistycznej literaturze zajmującej się tymi zagadnieniami, pozwalają sformułować może nie definitywną, ale jak myślę satysfakcjonującą odpowiedź na pytanie: czego uczyć teraz?. Po pierwsze i najważniejsze: uczyć młodych, wrażliwych, uzdolnionych ludzi bycia artystą dziś, w naszej zmiennej i skomplikowanej, ponowoczesnej rzeczywistości. Odnajdywania przez każdego z nich własnego modelu twórczego i wartościowego uczestnictwa w życiu społecznym. Odkrywania w języku sztuki skutecznego instrumentu badania i opisywania przestrzeni cywilizacyjno-kulturowej, wytyczania punktów orientacyjnych, drogowskazów, punktów odniesienia w świecie pozbawionym jasnych, obiektywnych kryteriów porządkujących doznawaną rzeczywistość. Uczyć odwagi artykułowania własnej kreatywności. Manifestowania osobowościowego potencjału i odnajdywania optymalnych form jego ekspresji za pomocą języka sztuki. Definiowania osobistych relacji ze światem przez tworzenie jednostkowych, subiektywnych narracji, ilustrujących własny stosunek do mitów i stereotypów zakorzenionych w lokalnej i globalnej tradycji kulturowej. Uświadamiać rolę sztuki jako czynnika pobudzającego wrażliwość na drugiego człowieka, otwieranie na odmienność i uzasadnioną aksjologicznie tolerancję. Istotnym wyzwaniem nowoczesnej dydaktyki artystycznej jest inicjowanie poprzez sztukę procesu porozumienia z przeszłością. Wypracowywanie

odpowiedniej formuły dialogu z tradycją. Właściwy typ relacji jest bowiem warunkiem koniecznym jej kreatywnego odbioru. W kontekście wielości, by nie powiedzieć nadmiaru, możliwości oferowanych młodemu człowiekowi przez otaczający go świat, uprzytamniać trzeba mu konieczność nieustannego dokonywania wyborów. Należy zaprezentować mu całą paletę możliwości i pozostawić mu wolność wyboru optymalnego z punktu widzenia jego indywidualnych, emocjonalnych i intelektualnych predyspozycji. Należy uczyć go samodzielności, ale i odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Znaczna część postulatów zawartych w powyższej odpowiedzi dotyczy nie tyle nauczania sztuki rozumianego przedmiotowo, ile raczej nauczania bycia artystą. Komunikowania się ze światem za pomocą języka sztuki. Rozpoznania jego możliwości i skuteczności w dialogu z innym człowiekiem. Są to zarazem określenia najważniejszych – obok tradycyjnie opisanych – funkcji i powinności dzisiejszej sztuki, których świadomość jest, jak myślę, istotnym i niezbywalnym elementem wykształcenia młodego artysty.

Jak uczyć?

Pytanie: jak uczyć? wynika ze świadomości złożoności subtelności materii poddawanej obróbce w procesie kształcenia. Sprawa dotyczy bowiem osobowości młodego człowieka, jego wrażliwości i wyobraźni, które stanowią wartość nadrzędną i jako takie powinny być w procesie kształcenia szczególnie chronione. Ich rozwój zaś – jedynie pozytywnie stymulowany.

Tradycyjnym i jak dotąd niezastąpionym elementem metodyki kształcenia w zakresie sztuki jest tzw. korekta. Jest to zarówno synteza procesu kształcenia, jak i jego zindywidualizowana forma. Skupia w sobie cele kształcenia, program i stosowane kryteria. Egzemplifikuje intelekt, osobowość i postawę artystyczną nauczyciela, a także zakres wymagań i oczekiwań wobec uczniów. Korekta postrzegana jako swego rodzaju zjawisko ontologiczne stanowi przejście z języka plastycznego – języka linii, plamy, bryły itp. do języka dyskursywnego. Marian Golka w książce pt. *Nauczanie sztuki* pisze: „Korekta jest jednocześnie próbą recenzji i podpowiedzi, diagnozy i prognozy, aprobaty i dezaprobaty. Zawsze przy tym łącząc pierwiastki artystyczne intelektualne". W innym zaś miejscu przedstawia cechy korekty postrzegane przez uczniów jako prawidłowe i satysfakcjonujące. Korekta powinna być: inteligentnie prowadzona, zawierająca poważny stosunek zarówno do samego jej aktu, jak i do uczących się, z momentami intuicji w odniesieniu do przejawiających się indywidualności i osobowości uczniów, konkretna, jasna i klarowna w określaniu braków i niedociągnięć, a przynajmniej inspirująca lub umożliwiająca samemu uczniowi ich wychwycenie, konsekwentna, z przejawiającym się zamiłowaniem profesora do samej czynności nauczania czy choćby z widocznym zainteresowaniem, z odrzuceniem własnej wyższości, chęci imponowania czy narzucania własnego stanowiska, dyskretna. Wartość dydaktyczna korekty polega w znaczącej mierze na wynikającym z jej bezpośredniości specyficznym pobudzeniu emocjonalno-intelektualnym. Towarzyszy mu wzmożona koncentracja sprzyjająca porządkowaniu i utrwalaniu wiedzy i doświadczeń oraz sposobów ich wykorzystania w prowadzonym ćwiczeniu. Szczególnie cenna z punktu widzenia studiującego korekta

to taka, której zakres jest przez nauczyciela poszerzony i nie wiąże się tylko i wyłącznie z przedmiotem ćwiczenia. Umiejętne wprowadzenie do korekty przedmiotowej szerszego kontekstu zagadnień artystycznych, elementów teorii czy historii sztuki daje uczniowi okazję odniesienia swojej postawy i zakreślonych celów artystycznych do wskazywanych i komentowanych profesjonalnie przez nauczyciela przykładów wartościowych koncepcji i wybitnych osiągnięć uznanych twórców i teoretyków sztuki.

Elementy wzbogacające korektę przedmiotową nie powinny jej jednak zdominować, nie powinny oderwać się od przedmiotu korekty. Stanowi on bowiem główną płaszczyznę, swego rodzaju reaktywny ekran, na który rzutowana jest sprzężona projekcja sugestii i rad nauczyciela oraz reakcji ucznia. Jest syntetyczną rejestracją procesu intelektualno-artystycznego zachodzącego w trakcie korekty. Korekta, nawet najlepsza, nie może być jednak jedyną metodą nauczania. Obarczona silnym czynnikiem subiektywnym niesie ryzyko zbyt jednostronnego kształtowania świadomości ucznia zarówno pod względem ideowo-artystycznym, jak i warsztatowym. Stąd też konieczność uwzględniania w koncepcji dydaktycznej elementów dodatkowych, stymulujących proces samokształcenia ucznia, oparty na wolnym wyborze bodźców emocjonalno-intelektualnych i wzorców artystycznych.

Samokształcenie uwarunkowane jest uświadomioną potrzebą, otwartością i motywacją do podejmowania wysiłku niezbędnego do rozszerzania lub przekroczenia proponowanego przez szkołę programu.

Stanisław Witkiewicz pisał:

> Twórczość, której podstawą jest indywidualna dusza artysty, nie zaś z góry narzucony cel lub zasada, twórczość taka wymaga szczególnych, dla każdej indywidualności innych środków artystycznych, które mogą być zdobyte tylko przez kształcenie się samodzielne, niezależne od jakiejś ogólnej stadowej metody. Kształcenie się od samego początku przez bezpośrednią styczność z naturą, czyli przez samouctwo, które w tej chwili staje się podstawą organizacji szkół artystycznych, dając zdumiewające wyniki.

Zasada samokształcenia realizowana w ramach szkoły jest, jak śmiem twierdzić, najefektywniejszym sposobem kształcenia w zakresie sztuki. Towarzysząca jej współpraca nauczyciela dyskretnie obserwującego i delikatnie korygującego błędy gwarantuje sukcesywny, płynny rozwój indywidualności artystycznej ucznia.

Ważnym, jak sądzę, sposobem oddziaływania mającym na celu odblokowanie wewnętrzne ucznia, wprowadzenie go w stan gotowości do ciągłej weryfikacji własnej wiedzy i umiejętności, a także sprawdzeniem jego zdolności działania w sytuacji permanentnego konkursu, jest wytworzenie atmosfery pozytywnie rozumianej rywalizacji. Zastosowanie takiego zabiegu wymaga jednak od nauczyciela dużego wyczucia pedagogicznego i świadomości psychologicznych uwarunkowań rządzących zarówno procesem uczenia się, jak i procesem twórczym. Wprowadzeniu atmosfery rywalizacji towarzyszyć musi jasne określenie pola i zakresu współzawodnictwa, a także reguł i kryteriów będących podstawą oceny osiąganych wyników. Należy mieć

na uwadze fakt, że atmosfera rywalizacji oprócz dodatnio stymulujących czynników generuje również czynniki i stymulatory negatywne. Świadczą o tym wyniki szerokiego programu badań nad procesem twórczym i rozwijaniem postaw kreatywnych przeprowadzonych w latach 80. XX wieku w USA. Z badań tych wynika, że aura niewłaściwie stymulowanej rywalizacji może wpływać ujemnie, osłabiać motywację do podejmowania ryzyka i eksperymentowania, eliminować spontaniczność. W rezultacie objawia się skłonność do stosowania rozwiązań typowych i sprawdzonych. Mimo wymienionych negatywów zabieg ten jest jednak przydatny w kształceniu artystycznym. Stwarza szansę swoistego treningu osobowości, przygotowania ucznia do samodzielnej pracy twórczej, która z reguły przebiega właśnie w atmosferze permanentnej konkurencji i rywalizacji.

Nauczyciel

O tym, jak szeroki i skomplikowany jest problem kształcenia w zakresie sztuki, wie każdy, kto zetknął się z nim bezpośrednio. Doświadczenie jego istoty, mimo obiektywnie uzasadnionych różnic w jego pojmowaniu, jest udziałem i nauczyciela przedmiotów artystycznych, i ucznia – adepta sztuki. Z pełną świadomością wynikającą z mojej praktyki dydaktycznej stawiam nauczyciela i ucznia na jednej płaszczyźnie, przyjmując, że są oni równoważnymi elementami procesu kształcenia. To ich wzajemna relacja, jej jakość, jest wyznacznikiem i probierzem atmosfery, w jakiej przebiega kształcenie.

Bezpośrednie zetknięcie się tych dwu podmiotów w specjalnie do tego celu przystosowanej przestrzeni uruchamia proces, którego rezultatem jest zarówno wzbogacenie i ugruntowanie doświadczenia warsztatowo-artystycznego ucznia, jak i pogłębienie oraz swoista weryfikacja kompetencji artysty pełniącego funkcję nauczyciela. Relacja nauczyciel–uczeń, pojmowana jako specyficzne oddziaływanie wzajemne obu podmiotów, jest możliwa przy założeniu odpowiedniego stopnia motywacji i potrzeby samodoskonalenia ze strony ucznia oraz otwartości i gotowości nauczyciela do pomocy w przełamywaniu barier i ograniczeń, jakie musi pokonać uczeń w trakcie swoich studiów. Kluczem do rozważań o roli nauczyciela w zakresie sztuki jest teza, że powinien on być czynnym artystą.

Mam świadomość, że jest to teza kontrowersyjna. Istnieją bowiem opinie i teorie ujmujące tę kwestię odmiennie. W ich świetle artysta skoncentrowany na własnych problemach twórczych, zwrócony ku własnemu wnętrzu, pozostający w pewnym sensie niewolnikiem własnej wizji artystycznej, nie jest w stanie wznieść się na odpowiedni poziom obiektywizmu i dystansu wymagany w pracy dydaktycznej. Odpowiedniejszy do tej roli byłby dobrze wykształcony teoretyk, doskonale rozumiejący zarówno problematykę sztuki, jak i zagadnienia dydaktyki, metodyki, psychologii twórczości. Znawca mechanizmów kreacji i percepcji obiektów sztuki. Zapewne jest w tej teorii trochę racji. Spróbujmy jednak wyobrazić sobie człowieka, który usiłuje uczyć malarstwa, rzeźby czy muzyki wyłącznie z pozycji teoretyka. Być może byłby w stanie przekazać niezbędny w określonej dyscyplinie artystycznej zasób wiedzy, być może miałby szansę utrzymać margines potrzebnego

dystansu, komfort nieuwikłania się w istniejące nurty czy preferencje estetyczne, ideowe itp. Byłby wolny od konieczności nieustannej konfrontacji własnej postawy z żywą aktualnością sztuki. Byłby on jednak pozbawiony doświadczenia, moim zdaniem, fundamentalnego, a mianowicie doświadczenia owego nieodpartego wewnętrznego imperatywu budzącego potrzebę wszelkich poczynań twórczych, smaku związanych z nim emocji, jedynej w swym rodzaju świadomości umożliwiającej nawiązanie nici porozumienia z uczniem. Świadomości uwiarygodnionej i zweryfikowanej własną twórczością. Specyfika kształcenia w zakresie sztuki wymaga od nauczyciela odsłonięcia się i rezygnacji ze swoistego „tabu" jego artystycznego wnętrza. Oznacza zgodę na podzielenie się, przeszczepienie w świadomość ucznia części tej niezmiernie delikatnej tkanki, jaką stanowią związane z własną twórczością emocje, olśnienia, doświadczenia i odkrycia. Skuteczność dydaktyki w zakresie sztuki jest więc tym większa, im bardziej wiarygodny jest nauczyciel. Umiejętność płynnego transferu własnego doświadczenia w powiązaniu ze zdolnością do przekazywania w atrakcyjnej formie ugruntowanej, szerokiej wiedzy z nauczanej dziedziny warunkuje wytworzenie się owej specyficznej, intelektualno-artystycznej więzi między uczniem a nauczycielem, którą można by w uproszczeniu nazwać autorytetem nauczyciela. Uczeń, obserwując w praktyce twórczej nauczyciela, jego pełną identyfikację z głoszonymi zasadami i sposobami rozwiązywania problemów artystycznych, ma poczucie kontaktu z osobowością autentyczną, prawdziwą, co na etapie poszukiwania własnej drogi ma dla niego fundamentalne znaczenie. Szczególnie ważne jest to we wczesnym okresie kształcenia artystycznego, jakim jest czas nauki w liceum. Tutaj rola nauczyciela – mistrza jest o wiele bardziej znacząca niż na etapach wyższych w czasie studiów akademickich, kiedy postawy artystyczne studentów kształtują się nierzadko w opozycji do wzorów i modeli reprezentowanych przez prowadzących profesorów.

Konkluzją wynikającą z tego krótkiego akapitu jest to, że w przypadku szkolnictwa artystycznego szkoła to w istocie rzeczy nauczyciel. W żadnym innym przypadku nie mamy do czynienia z tak bezpośrednią zależnością pomiędzy osobowością nauczyciela, jego osobistym doświadczeniem w reprezentowanej dyscyplinie i umiejętnością jego przekazania uczniom a efektywnością procesu kształcenia.

W nauczaniu przedmiotów artystycznych rola nauczyciela nie ogranicza się wyłącznie do instrumentu przekazującego wiedzę.

Zasada nieustannej interakcji zachodzącej między uczniem a nauczycielem, wynikająca z metodyki kształcenia opartej na indywidualnej pracy z uczniem, wymaga od nauczyciela ustawicznej koncentracji na osobie ucznia, jego reakcjach i czynnościach wynikających z udzielonych wskazówek i korekt. Zmusza nauczyciela do nieustannego odkrywania i uświadamiania uczniowi specyficznych, niepowtarzalnych cech jego wrażliwości, rodzaju i siły ekspresji oraz poetyki języka wypowiedzi. Wnikliwa analiza ujawnianych przez ucznia predyspozycji daje możliwość wskazywania potencjalnych obszarów i kierunków poszukiwań, adekwatnych do przejawianych i uświadomionych cech. Tadeusz Brzozowski w 1970 roku pisał:

> Pedagog powinien wyłuskać to, co najistotniejsze, najcenniejsze i najbardziej własne. Chytrość - że tak powiem - nauczyciela polega na tym, że musi wczuć się, wejść jakby w drugiego człowieka i wyobrazić go sobie. Wtedy dopiero może mu pomóc w uświadomieniu tego, co ten człowiek ma do powiedzenia.

I jeszcze jeden cytat:

> Nauczyciel powinien posiadać „wyobraźnię pedagogiczną", aby ujmować ucznia nie takim, jakim jest w danym momencie, ale w aspekcie różnych możliwości jego rozwoju. Najważniejszym elementem talentu pedagogicznego jest umiejętność rozbudzania zainteresowań i stawiania takich zadań, w których uczniowie mogą „odnaleźć się" i w pełni rozwinąć własne zdolności (A. Nowicki, *Spotkania w rzeczach,* 1991).

Rezultatem tak pojętej dydaktyki jest przyśpieszenie procesu dojrzewania osobowości artystycznej studenta, wyeliminowanie zbędnych i fałszywych ścieżek penetracji, obiektywizacja możliwości twórczych oraz spójność i klarowność języka wypowiedzi przyszłego artysty.

Świadomość osobistej odpowiedzialności nauczyciela za skutki jego zabiegów dydaktycznych stanowić powinna ważny impuls etyczny rzutujący zasadniczo na kreowany przez niego wzorzec artystyczno-osobowy. Aspekt etyczny zawodu nauczyciela, w tym szczególnie dotyczący nauczyciela przyszłych artystów, nie miał i nadal nie zajmuje należnego mu miejsca w refleksji teoretycznej dotyczącej problematyki kształcenia. Już pobieżna analiza postaw reprezentowanych w praktyce nauczania w zakresie sztuki ujawnia, jak dalece rozbieżne i niejednolite jest zarówno samo rozumienie tego aspektu, jak też – co jest tym bardziej niepokojące – poczucie konieczności respektowania jakiegokolwiek odniesienia etycznego do procesu kształcenia. Zasadniczy wpływ na taki stan rzeczy ma, moim zdaniem, bezrefleksyjne hołdowanie idei relatywizacji, a często i negacji tego, co zastane, ze szczególnym naciskiem na zweryfikowane i utrwalone historycznie pierwiastki kulturotwórcze, a wśród nich etyki, ważnego, można powiedzieć „kamienia węgielnego" w dorobku filozoficznym i kulturowym człowieka. Pokłosiem takiego stosunku do zajmującej nas problematyki są różne, często skrajne postawy i sądy, znajdujące swą ilustrację w obiegowych sloganach, powiedzonkach i anegdotach w rodzaju „ucz tak, by niczego nie nauczyć" czy wywiedzione z terminologii prawniczej powiedzenie „niska szkodliwość społeczna czynu", używane w odniesieniu do nieodpowiedzialności nauczyciela za jakość i skutki jego pracy. Niestety w rzeczywistości rzeczona „szkodliwość społeczna" jest ogromna. Ujawnia się w wielu wymiarach: psychologicznym, intelektualnym, artystycznym i moralnym dla studenta, prestiżowym i finansowym dla szkoły (nie jest bowiem obojętne, komu i za co się płaci), wartościowym i jakościowym artystycznie dla obszaru, w którym szkoła funkcjonuje. Byle jak wykształceni absolwenci tworzą adekwatnej wartości dzieła, kształtując odpowiednio gusty i opinie odbiorcy.

Aktualna rzeczywistość sztuki, będąca naturalnym tłem, w którym toczy się życie szkoły artystycznej, poprzez wciąż rosnącą dynamikę zmian we wszystkich jej aspektach zmusza szkołę do poszukiwania w drodze różnorakich prób i eksperymentów możliwie najlepszych form i metod postępowania w procesie kształcenia przyszłych artystów.

Wzorzec intelektualno-artystyczny i osobowy kreowany przez nauczyciela, stanowi wciąż – niezależnie od tego, jak zmieniają się koncepcje dydaktyczne – jeden z najistotniejszych elementów w doświadczeniu ucznia wyniesionym ze szkoły. Nie jest więc bez znaczenia jakie, obok stawianych na pierwszym miejscu kwalifikacji artystycznych i fachowych, szkoła brać będzie pod uwagę w doborze kadry naukowo-dydaktycznej. Pozostawiając specjalistom od norm etycznych pole do popisu w formułowaniu „katechizmu" etycznego nauczyciela, chciałbym zwrócić uwagę na kilka istotnych, moim zdaniem, cech i postaw, jakie nie powinny być obce nauczycielowi przyszłych artystów. Po pierwsze, nauczyciel przekazuje studentowi wszystko, co wie, a nawet więcej. Tym nieco przekornym sformułowaniem chciałbym zwrócić uwagę na obserwowane w praktyce dydaktycznej przejawy swoistej reglamentacji wiedzy, stosowanej przez niektórych pedagogów wobec uczniów. Jest to, jak myślę, objaw źle pojętej konkurencji pomiędzy uznanymi artystami, pilnie strzegącymi tajemnic sukcesu a wstępującymi na drogę twórczą młodymi ludźmi. Mówiąc, że nauczyciel powinien przekazywać studentowi wszystko, co wie, a nawet więcej, chcę również wyrazić przekonanie, iż bazowanie nauczyciela tylko na własnym doświadczeniu i wiedzy, choć byłoby ono niezmiernie bogate, jest niewystarczające. Stąd oczywista konieczność nieustannego rozszerzania wiedzy poprzez czerpanie z doświadczenia innych. Obserwacji i obiektywizacji wszelkich przejawów sztuki, a także przyswajaniu i analizowaniu refleksji teoretycznej dotyczącej sztuki w celu maksymalnego poszerzenia zakresu wiedzy podawanej studentom. Jest to więc postulat ustawicznego pogłębiania kompetencji i podnoszenia kwalifikacji artysty pełniącego funkcję nauczyciela. Nauczyciel jest także organizatorem i koordynatorem procesu kształcenia, może zatem przez jego dobrą organizację, znacząco poszerzyć pole rozwoju i wykształcenia ucznia.

Po drugie, decyzji o wejściu w rolę nauczyciela towarzyszyć musi świadomość, że jest to jednocześnie rola wychowawcy. Co prawda określenie „wychowawca" w odniesieniu do dorosłych i w znacznej mierze uformowanych intelektualnie i społecznie młodych ludzi wydaje się nieodpowiednie, jednak nie należy zapominać, że z punktu widzenia celu, jakim jest przygotowanie ich do samodzielnego funkcjonowania w świecie sztuki, niebagatelne znaczenie ma wpojenie odpowiednich cech, sposobów zachowań oraz adekwatnego i spójnego systemu wartości. „Daje to gwarancję wychowania świadomego swojego miejsca w społeczeństwie, kulturalnego, otwartego na dialog z widzem młodego artysty" (A. Mazurkiewicz, *Refleksje teoretyczne i praca pedagogiczna*).

Po trzecie wreszcie, postawa otwarta i tolerancja.

> […] Tolerancja pedagoga – artysty poddana rygorom obiektywizacji wyklucza w kształceniu skrajny relatywizm a wykształca stałe [...] cechy: konsekwentną postawę artystyczno-ideową, samodyscyplinę oraz potrzebę krytycznej analizy własnej twórczości (A. Mazurkiewicz).

Przywołując cytat z wypowiedzi prof. A. Mazurkiewicza, chciałbym wzmocnić akcent etyczny, jaki należy, moim zdaniem, położyć na pojęciach otwartości i tolerancji w odniesieniu do pracy dydaktycznej. Interesuje

mnie przede wszystkim zagadnienie granicy tolerancji. Owego swoistego ekstremum, poza którym rozciąga się obszar destrukcyjnego relatywizmu. Umiejętność wyczucia tej granicy jest w moim przekonaniu podstawowym wyznacznikiem świadomej i odpowiedzialnej postawy artysty nauczyciela.

Indywidualność

Charakterystyczną cechą dzisiejszej sztuki jest intersubiektywizm. Indywidualizm autorskiego przekazu i subiektywizm w odbiorze upublicznionego dzieła określa ramy i mechanizm funkcjonowania sztuki w szeroko rozumianej przestrzeni publicznej. Indywidualizm idei, koncepcji artystycznej, wynikający z niczym nieograniczonej autonomii artysty staje się pośrednio przyczyną wyraźnego osłabienia tendencji do grupowania się, konsolidowania wokół jakiejś wiodącej idei, „wspólnej prawdy" artystycznej, dla której warto poświęcić swoją artystyczną odrębność i niepowtarzalność. Jedyne, co dziś łączy artystów, to wspólnota uprawianej dyscypliny, czasem podobieństwa w traktowaniu tworzywa, rzadziej idea czy porównywalna poetyka języka artystycznej wypowiedzi. Indywidualność artystyczna jako jedna z najważniejszych wartościujących cech artysty zaczyna nabierać znaczenia już na etapie kształcenia. Staje się jednym z ważniejszych celów dydaktyki w dziedzinie sztuki. Realizacja tego celu nie jest jednak łatwa. Zadanie polega przede wszystkim na odkrywaniu i rozbudzaniu pierwotnych, osobniczych cech, skłonności i predyspozycji ucznia. Należy je w procesie kształcenia uwydatnić i doprowadzić do tego, aby uczeń je sam sobie uświadomił, zrozumiał ich charakter i stworzył z nich fundament swojej przyszłej twórczości. Warto tu przytoczyć wypowiedź Johna Ruskina z 1857 roku adresowaną do nauczycieli sztuki: „[...] musicie zawsze znaleźć artystę, nie zaś stworzyć go, nie możecie go wyprodukować, podobnie jak nie można wyprodukować złota. Zarówno artystę, jak i złoto możecie znaleźć i uszlachetnić".

Ten krótki cytat zawiera w sobie dwie wciąż aktualne prawdy dotyczące kształcenia w dziedzinie sztuki. Pierwsza z nich to ta, że intuicja, wrażliwość, kreatywność, oryginalność oraz kilka innych cech, skłonności i predyspozycji nazywanych potocznie talentem, to cechy przyrodzone, których nie można wpoić i wyuczyć. O bezskuteczności usiłowań w tym zakresie przekonuje się wcześniej czy później każdy praktykujący nauczyciel sztuki. Potwierdzają to również liczne, prowadzone na różnych poziomach badania naukowe dotyczące twórczości i jej psychologicznych uwarunkowań. Prawda druga dotyczy interesującego nas zagadnienia indywidualności, a ściślej problemu jej pozytywnej stymulacji i ochrony. Wynika z niej, być może trudna do zaakceptowania dla uczącego „mistrza", zasada swoistej pokory wobec osobowości ucznia, obowiązek jej rozwijania, a nie przełamywania czy przekształcania tak, by upodobnić ją do „właściwej" (czytaj – własnej). Zresztą autentyczna indywidualność niełatwo poddaje się naciskom i tzw. obróbce dydaktycznej. Cechuje ją bowiem specyficzny „mechanizm obronny" uniemożliwiający zbyt daleko idącą jej modyfikację. Indywidualność artystyczna jest zjawiskiem złożonym i wielowymiarowym. Skupia zarówno cechy psychologiczne rzutujące na szeroko rozumiane predyspozycje

twórcze, jak i zdolności, właściwości intelektualne, wpływające na oryginalność w podejściu do problemów artystycznych. W pojęciu tym mieści się – jak mówi M. Golka – „osobliwość stylistyczna i własny język wypowiedzi i swoisty stosunek do świata, ludzi, sztuki; wreszcie indywidualność artystyczna to również pewna skłonność i energia do podejmowania ryzyka, tworzenia na własną odpowiedzialność i w imię własnych przekonań, a także umiejętność obrony tych postaw i przekonań".

Właściwie prowadzona edukacja artystyczna polega na rozpoznawaniu i wzmacnianiu tych przejawów indywidualności, które w korelacji z nabywaną wiedzą i umiejętnościami układają się w jednolity, niewykazujący wewnętrznych sprzeczności typ osobowości twórczej. Zdarza się jednak i tak, że niektóre z przejawów indywidualności należy w procesie kształcenia zakwestionować i prowadzić do ich maksymalnego zredukowania. Stanowią one bowiem, z racji swojej powierzchowności czy nieautentyczności, blokadę opóźniającą dojrzewanie osobowości artystycznej ucznia. Sukces dydaktyczny zależy więc w znacznej mierze od umiejętności odróżniania przez nauczyciela pozytywnych i negatywnych elementów tworzących indywidualność przyszłego artysty.

Ocena - kryteria

Równie skutecznym co i kontrowersyjnym elementem dydaktyki artystycznej jest ocena. Pomijam tu kontekst jej roli jako noty, pojmowanej w sensie skali „ilościowej" stosowanej do określania postępów ucznia. Chciałbym natomiast skoncentrować się na psychologicznej funkcji oceny w procesie kształcenia w dziedzinie sztuki. Oceny jako czynności dydaktycznej lub inaczej mechanizmu wartościowania przejawów aktywności artystycznej ucznia. Bezpośredni związek tego typu kształcenia z problematyką twórczości powoduje, że tak pojmowana ocena okazuje się kategorią złożoną, zawierającą w sobie obok zwykłych cech skalarnych, czyniących z niej narzędzie pomiaru stopnia opanowania wiedzy i umiejętności ucznia, również cechy instrumentu swego rodzaju psychologicznej presji zewnętrznej.

Ta jej cecha właśnie, w powiązaniu z subiektywizmem podmiotu oceniającego, budzi najwięcej kontrowersji. Mimo to zostaje ona nadal wartościowym instrumentem dydaktycznym stymulującym pożądany kierunek rozwoju świadomości artystycznej ucznia, odsłaniającym niedostatki w zakresie jego kompetencji i umiejętności, jak również akcentującym jego osiągnięcia i sukcesy. Odgrywa więc w procesie kształcenia pozytywną rolę i jak myślę, nie należy z niej pochopnie rezygnować. Fundamentalnym warunkiem stosowania jakkolwiek pojmowanej oceny jest wyznaczenie kryteriów. Świadomość, że jest się ocenianym, bez rozpoznania, zrozumienia i co ważne, akceptacji kryteriów, jest czynnikiem radykalnie obniżającym poziom wewnętrznego zainteresowania i zaangażowania. Tak dzieje się w sytuacji braku informacji o kryteriach, jej niedostatecznej jasności lub nieadekwatności kryteriów. Przejrzysta i wyczerpująca informacja o kryteriach oceny, będąca *de facto* instrukcją, jak należy postępować, jakie wartości i cechy reprezentować ma wytwór wykonywany w ramach ćwiczeń, aby mógł być oceniony wysoko, stwarza dla ucznia sytuację psychicznego komfortu i pewności działania.

Stan „zagrożenia" oceną stymuluje dążenie nie tylko do optymalnego realizowania dyrektyw zawartych w kryteriach, lecz często pobudza również do rozwiązań niekonwencjonalnych, co jak wiadomo, jest wartością pożądaną w dziedzinie sztuki. Nadrzędną regułą obowiązującą przy wyznaczaniu kryteriów jest zasada maksymalnej ich czytelności.

Czytelność i przejrzystość kryteriów jest warunkiem ich jednoznacznego rozumienia, co ułatwia nauczycielowi formułowanie oceny oraz daje możliwość prostego jej uzasadnienia. Odstępstwo od tej zasady powoduje obniżenie wartości dydaktycznej oceny rozumianej jako czynnik wartościujący, ale także klasyfikujący i porządkujący. Ważnym warunkiem właściwego określania kryteriów jest wymóg ich adekwatności w stosunku do ocenianego zjawiska czy wytworu. Adekwatność ta polega na spójności oczekiwanych cech lub wartości z realną możliwością ich zaistnienia w badanym zjawisku lub wytworze. Wraz ze zmianami w sztuce i filozofii kształcenia w tym zakresie zmieniają się też kryteria rzutujące na sposób formułowania ocen. Dotyczy to szczególnie kryteriów artystycznych.

Wspomniane wcześniej powiązanie, występujące pomiędzy „zagrożeniem" oceną i jej subiektywnością, jest rezultatem zmiany, jaka nastąpiła w samym pojmowaniu wytworu artystycznego, dzieła sztuki, a zarazem osiągnięcia przez nauczyciela wyższego poziomu samodzielności i niezależności. Znaczne osłabienie przymusu konfrontowania wyników artystycznych osiąganych przez jego uczniów ze stałym, zewnętrznym punktem odniesienia, jak to miało miejsce w czasie obowiązywania kanonów, trendów czy „szkół", daje nauczycielowi większą możliwość wyboru wariantów programowych, ale przede wszystkim swobodę w budowaniu własnego systemu kryteriów, na których opiera sposób wartościowania osiągnięć uczniów. W praktyce prowadzi to do wyraźnej polaryzacji kryteriów w ramach tej samej dyscypliny artystycznej czy nauczanego przedmiotu, co skutkuje często rażącą rozbieżnością w ocenie identycznych efektów ćwiczeń i prac uczniów. To dość popularne ostatnio zjawisko wynikające z tendencji do indywidualizacji koncepcji dydaktycznej w poszczególnych dyscyplinach utrudnia utrzymanie spójności wyznaczanych celów kształcenia. Jednak postulat zasadniczego ujednolicenia kryteriów mógłby być odebrany jako wołanie o unifikację kształcenia w dziedzinie sztuki i tym samym odebranie szkole możliwości elastycznego i indywidualnego podejścia do nauczania. Jakość kryteriów oraz konsekwencja w ich stosowaniu stanowi bezpośrednio o odrębności szkoły, co w połączeniu z poziomem osiąganych rezultatów decyduje o jej pozycji w całym obszarze edukacji artystycznej.

Tradycja

Oblicze dzisiejszej szkoły artystycznej kształtuje w znacznym stopniu, wyrażany między innymi w programach i metodach kształcenia, tak zwany stosunek do tradycji. Obserwuje się wielkie zróżnicowanie w tej materii. Od bardzo żywego, można powiedzieć formalistycznego, przywiązania do określonych wzorców i zasad wywiedzionych z konkretnego, historycznego systemu artystycznego poprzez selektywny dobór elementów historycznych

i budowanie na ich bazie użytecznego w dydaktyce konglomeratu wartości, wzorców i kryteriów aż po zasadniczą krytykę tradycji i budowanie opozycyjnego wobec niej, autonomicznego systemu. Właściwie nie sposób określić w pełni obiektywnie wartości dydaktyczne wynikające z poszczególnych opcji, jako że w zakresie celów kształcenia w każdej z nich występują prawie identyczne sformułowania i postulaty. Podobnie dzieje się w zakresie metod kształcenia, choć tu można byłoby wykazać pewne, niezbyt jednak wielkie zróżnicowanie. Czym zatem jest tradycja dla szkoły artystycznej i jak wyraża się ów stosunek do niej będący w ostatnich latach tematem żywych dyskusji, rodzącym tak wiele kontrowersji? Ujmując problem ogólnie, tradycja to przeszłość we wszystkich jej aspektach, to nasza wczorajsza teraźniejszość. Żywa tradycja jest pamięcią i świadomością przeszłości obecnej w materialnych i duchowych jej ucieleśnieniach. Wiele nieporozumień ujawniających się w dyskusjach o funkcji tradycji w dydaktyce artystycznej polega na braku wyraźnego usystematyzowania sensu pojęcia *tradycja* w interesującym nas kontekście. Czym innym jest bowiem tradycja określonego kręgu kulturowego, czym innym jest szeroko rozumiana tradycja sztuki, czym innym zaś tradycja szkoły. Nieporozumieniem wprowadzającym najwięcej zamieszania jest ekwiwalentne stosowanie dwóch ostatnich sformułowań, które choć w pewnym zakresie mogą się wyraźnie zazębiać, to nie są jednak tożsame, opisują bowiem dwa różne przejawy tradycji. Tradycja szkoły rozumiana dosłownie to przede wszystkim przeniesione z przeszłości i podtrzymywane jej typ, struktura, zręby organizacyjne, a także jej odrębność, specyfika wyróżniająca ją spośród podobnych instytucji.

Do tak pojmowanej tradycji szkoły artystycznej należy wreszcie stosunek do minionej sztuki, do jej form i idei lub – jak mówił W. Kandinsky – *do jej ducha*. Powinno się więc mówić nie tyle o stosunku szkoły do tradycji, ale o tradycji jako ciągłości określonej postawy manifestowanej przez szkołę wobec przemijających przejawów sztuki. Postawa ta może być afirmująca lub kontestująca. Może też, jak wspomniałem wcześniej, polegać na selekcji wartości odkrywanych w różnych pokładach wielowarstwowej, bogatej tradycji sztuki oraz komponowaniu na ich podstawie spójnego systemu elementów tworzących artystyczną i ideową podstawę kształcenia.

Opcja taka przyjęta również wobec sztuki aktualnej, wyrażająca się wzmożoną wrażliwością, ale i krytycznym stosunkiem do jej przejawów, daje szkole szansę autentycznego i twórczego uczestnictwa w życiu sztuki. Poprzez dydaktykę opartą na takich zasadach szkoła wyposaża swoich uczniów w niezbędny zasób wiedzy i umiejętności zawodowych i artystycznych oraz – co uważam za szczególnie cenne – uczy ich postrzegania sztuki nie tylko przez pryzmat dzieła, lecz także w szerszym, filozoficznym, historycznym i aksjologicznym kontekście.

Nie ma w tym podejściu miejsca, tak jak to się dzieje przy postawie afirmującej, na naśladowanie form i koncepcji artystycznych, na ich bezrefleksyjne kopiowanie. Jest natomiast praca nad odkrywaniem ich sensu i wartości uniwersalnych, których świadomość jest niezbędna do zaistnienia prawdziwej, głębokiej autorefleksji przyszłego artysty. Autorefleksja ta

jest podstawowym czynnikiem pozwalającym młodemu artyście odnaleźć swoje miejsce w sztuce, wolny obszar, który może zająć i w tym kontekście formułować swoje cele, zadania i strategie artystyczne.

Tadeusz Brzozowski w 1970 roku pisał: „Jestem za tym, by ktoś, kto opuszcza uczelnię, mocno trzymał w lewej ręce całą tradycję. Ale prawą rękę żeby miał otwartą na to, co w sztuce nowego i oczy żeby miał otwarte na przyszłość". Wypowiedź ta, odnosząca się do absolwenta szkoły artystycznej, określa jednak przede wszystkim rolę i powinność szkoły. Proces formacji młodego artysty odbywający się w znacznej mierze w szkole, bezpośrednio uzależniony jest od tego, jak szkoła określa swoją postawę wobec tradycji sztuki.

Każde kształcenie skierowane jest ku przyszłości. Opiera się jednak na doświadczeniu przeszłości weryfikowanym teraźniejszością. Każda teraźniejszość, w tym teraźniejszość sztuki, jest konsumowaniem dorobku przeszłości, ale także badaniem i wyciąganiem wniosków niezbędnych do wytyczania nowych kierunków, stwarzania możliwości przekraczania utrwalonych standardów.

Wpisana w teraźniejszość dydaktyka artystyczna jest planowanym, systematycznym kreowaniem przyszłości sztuki. Poprzez oddziaływanie na świadomość i osobowość uczniów tworzy żywy, wrażliwy i ekspansywny czynnik kulturotwórczy.

Refleksja końcowa

W odróżnieniu od innych typów kształcenia, mających na celu wpojenie określonej, niezbędnej w danej dyscyplinie wiedzy i umiejętności, czyniącej z poddanego procesowi kształcenia młodego człowieka sprawne, użyteczne narzędzie lub ograniczony w swoich możliwościach element wieloczynnościowej machiny społecznej, kształcenie artystyczne odwołuje się przede wszystkim do osobistych, wewnętrznych pokładów intelektualno-duchowych. Dotykanie i pozytywne stymulowanie tej sfery w innych, ściśle specjalistycznych typach kształcenia zepchnięte zostało na dalszy plan i stanowi wąski, nieistotny margines. Kształcenie artystyczne, obok wielu cech kształcenia zawodowego, zawiera rozległy obszar intersubiektywnych relacji zachodzących na różnych poziomach komunikacji bezpośredniej i pośredniej, wpływających wydatnie na kształtowanie się twórczej i otwartej osobowości ucznia. Komunikacja bezpośrednia między głównymi uczestnikami procesu kształcenia, tj. nauczycielem i uczniem, komunikacja między członkami grupy uczestniczącymi w kształceniu, związanymi wspólnotą celów, a równocześnie zróżnicowanymi osobniczo, mentalnie i światopoglądowo, jest intelektualną, artystyczną i etyczną bazą sprzyjającą samookreśleniu się przyszłego artysty. Wielkie znaczenie ma tu także komunikacja, jaka za pośrednictwem różnorakich mediów, a w szczególny sposób za pośrednictwem samego dzieła sztuki, nawiązuje się pomiędzy kształcącym się młodym człowiekiem a autorami wybitnych kreacji artystycznych, tworzącymi kanony sztuki. Jest to swoisty, niewerbalny dialog, możliwy bez względu na odległość w czasie, przestrzeni, odrębność cywilizacyjną czy kulturową.

Rozumienie i sprawne posługiwanie się uniwersalnym językiem sztuki ułatwia budowanie intergeneracyjnych i interkulturowych więzi. Umożliwia naturalną łączność intelektualno-duchową w skali globalnej sfer sztuki, której istotą jest reifikacja przeżyć, przemyśleń, wyobrażeń i stanów emocjonalnych „ludzi obdarzonych szczególnymi zdolnościami do stwarzania przedmiotów, które dla świata stają się mową Boskiego Logosu" (A.P. Bator). Szkoła, umożliwiając nieskrępowane niczym dociekania nad definicjami sformułowanymi przez wielkich mistrzów i myślicieli przeszłości i teraźniejszości, poszerza przestrzeń indywidualnych wyborów, bowiem ukazuje rozwiązania alternatywne. Warunkiem „wolności myślenia", a co za tym idzie, świadomej samorealizacji jest między innymi dostęp do konkurencyjnych myśli i koncepcji oraz świadomość wielości możliwych rozwiązań i różnorodności konsekwencji z nich wynikających. Istotną funkcją instytucji szkoły artystycznej jest więc obiektywne ujawnianie sensu sztuki w jej jednostkowych, społecznych, kulturowych i historycznych wymiarach. Nasza teraźniejszość do wartości klasycznych, egzemplifikowanych w dziełach sztuki minionej, takich jak prawda, piękno, dobro, dodaje nowe, uniwersalne wartości jak miłość, wolność, tolerancja, solidarność, demokracja, ekologia itp. Wprowadza też pojęcia radykalnie modyfikujące mechanizmy funkcjonowania sztuki, między innymi komercjalizację, konsumpcję i urynkowienie kultury. Rodzi to nowe, nieznane dotąd implikacje dydaktyczne i pedagogiczne, z którymi szkoła na różne sposoby próbuje się uporać. Wypracowanie właściwego podejścia do ujawniających się wyzwań, opartego na zasadzie komplementarnego traktowania klasycznych i aktualnych wartości, znalezienie sposobu na współistnienie w edukacji artystycznej głęboko humanistycznego nurtu ze współczesnymi tendencjami pragmatyzmu, wydaje się pierwszorzędnym celem dzisiejszej i przyszłej szkoły. Staje się warunkiem koniecznym jej istnienia.

Bibliografia

Nalaskowski A., *Edukacyjny show,* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.

Golka M. *Nauczanie sztuki,* PWSSP, Poznań 1991.

Jarosz A.*, Alfons Mazurkiewicz. Refleksje teoretyczne i praca pedagogiczna,* Wrocław 1999.

Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.

Łukasik A., *Zewnętrzne ograniczenia procesu twórczego*, WSP, Rzeszów 1991.

Dziamski G., *Miejsce sztuki w kulturze ponowoczesnej* [w:] T. Szkołut (red.), *Sztuka i edukacja kulturalna w czasie przemian*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.

Bator A., *Na marginesie „Bilansu celów i metod"*. Materiały z Sympozjum Naukowego, ASP, Wrocław 2000.