

Człowiek – twórca kultury

– rozmowa **Ireny Sroczyńskiej-Niwicz**
z **prof. Marią Poprzęcką**
(Uniwersytet Warszawski)

Maria Poprzęcka

historyk sztuki, dyrektor Instytutu Historii Sztuki UW; zajmuje się głównie teorią i krytyką artystyczną XIX i XX w.; autorka wielu książek, m.in.: *O złej sztuce* (1996), *Arcydzieła malarstwa polskiego* (1997), *Pochwała malarstwa* (2000), *Galeria. Sztuka patrzenia* (2003)

■ Człowieka traktuje się często jako wytwór pewnej kultury – narodu, regionu, warstwy społecznej, środowiska. A z drugiej strony, przedstawiciela kultury popularnej uważa się przede wszystkim za konsumenta. Czy zdaniem Pani Profesor można powiedzieć, że przedstawiciel społeczeństwa masowego jest nie tylko wytworem, nie tylko konsumentem, ale także twórcą kultury?

■ Większość społeczeństwa nigdy nie była twórcza ani obdarzona szczególnymi talentami. Kiedy jednak kultura zostaje sprowadzona do czegoś bardzo łatwego, do konsumpcji czy przyswajania, wtedy ludziom zostaje odebrane to, co jest niezbędnym elementem prawdziwego w niej uczestnictwa, to znaczy pozostawanie w dialogu – czy to z muzyką, czy z obrazem, czy z inną formą, niekoniecznie sztuki, ale w ogóle kultury. Jeśli kultura eliminuje jakiegokolwiek wymagania w stosunku do odbiorcy, to wtedy następuje bardzo niebezpieczny proces ubezwłasnowolnienia – nie waham się użyć tego dramatycznego słowa.

Proces ten zwykle jest łączony ze współczesną kulturą konsumpcyjną, ale alarm z jego powodu był już podniesiony bardzo dawno temu – w XIX w. Wtedy to John Ruskin, jeden z twórców idei „wychowania przez sztukę”, przeciwstawiał dawnego pracownika współczesnemu robotnikowi. Dawniej wytwórca, wykonując nawet najprostsze czynności, robił rzecz określoną, która wycho-

dziła spod jego ręki. Mógł łupać kamienie albo przygotowywać wielkie bloki do wznoszenia katedr czy domów – ale to było jego dzieło. Natomiast człowiek wykonujący mechaniczne czynności przy maszynie traci kontakt z tym, co jest jego wytworem, nie może wskazać, co tak naprawdę jest owocem jego pracy. Ta teoria powstała już w drugiej połowie XIX w., widać więc, że proces pozbawiania człowieka możliwości uczestnictwa w tworzeniu narastał od bardzo dawna...

■ **Od rewolucji przemysłowej?**

■ Myślę, że tak, ponieważ był to moment, kiedy z jednej strony zaczęło się kształtować społeczeństwo masowe, a z drugiej – zaczął postępować proces mechanizacji pracy.

■ **Rozumiem, że bliskie są Pani poglądy mówiące, iż odbiorca dzieła jest jego współtwórcą. Przy czym chodzi mi przede wszystkim nie o odbiorcę projektowanego, wpisanego w dzieło, lecz tego, o którym artysta nie może wiedzieć, na przykład takiego, który będzie obcował z dziełem w przyszłości czy też żyje w innym kręgu kulturowym.**

■ To jest wielkie pytanie: dzieła nieoglądane, nieczytane, niesłuchane – czy one w ogóle istnieją? Wydaje mi się, że ich życie jest tylko potencjalne, jakby były pogrążone w letargu, z którego może je obudzić dopiero kontakt z odbiorcą. Dopiero odbiór tworzy pełnię dzieła.

■ **A co można powiedzieć o dziełach, których odbiór jest na tyle łatwy, że nie wymaga od odbiorcy żadnego obycia, żadnej wiedzy, znajomości konwencji – czy odbiorca takiego dzieła też jest jego współtwórcą?**

■ Wtedy kontakt z dziełem jest ułomny. Jeśli dzieło nie wymaga ak-

tywności odbiorcy, owego koniecznego „współtworzenia”, to zarówno ono samo jest uboższe, jak i odbiorca jest uboższy. Dzieje się to ze szkodą dla obu stron. Jeśli coś bezproblemowo „przepływa” przez oczy, przez uszy czy przez umysł – wówczas nie budzi odbiorcy i nie budzi się też samo, funkcjonuje zaledwie pozornie.

■ **W dzisiejszych czasach pojęcie „twórczość” straciło wiele ze swej magii. Mamy przepisy prawa autorskiego, które ściśle definiują, czym jest działalność twórcza. Człowiek twórczy czy też – jak się modnie mówi – kreatywny, to po prostu człowiek pomysłowy, otwarty na nowości, niebojący się niestandardowych rozwiązań. Co w dzisiejszych czasach znaczy „być twórcą”?**

■ O ile dawniej każda sztuka wymagała wielkich umiejętności, lat nauki, doskonałego przygotowania warsztatowego, dyplomów (najpierw cechowych, potem akademickich), o tyle teraz rzeczywiście wydaje się, że może ją uprawiać każdy. W XX w. było bardzo wielu artystów, którzy – trochę w formie prowokacji – głosili, że każdy może być twórcą. Chyba najbardziej znanym wyrazicielem takiego poglądu był Joseph Beuys, bardzo ważny niemiecki artysta, zmarły kilkanaście lat temu. Te prowokacje nie zmieniły jednak sytuacji – nadal artystami pozostają ludzie, którzy mają bardzo określone predyspozycje. Wbrew temu, co się potocznie mówi – „Cóż to za artysta? Robi byle co: obiera kartofle czy wystawia kupkę piasku, w którą powciskane są jakieś patyczki...” – okazuje się, że ci, którzy twierdzą: „Ja też bym tak potrafił”, jednak tego nie robią – i ten „każdy” nie zostaje twórcą.

■ **Co zatem dzisiaj jest niezbędne, aby być artystą? Pomysł?**

Odwaga? A może potrzeba kontaktu z odbiorcą?

■ Ja bym to chyba nazwała wewnętrzną potrzebą twórczości, może nawet przymusem kreacji. Współcześnie artystami są ludzie, którzy nie muszą już spełniać określonych zawodowych wymogów. Wystarczy, że sami określają się jako artyści, a to, co wytworzyli, sami określają jako sztukę. Może się wydawać, że to, czy ktoś zostaje artystą, a ktoś inny urzędnikiem, jest całkowicie arbitralne – to tylko kwestia podjęcia decyzji. Decyzja o byciu artystą z pewnością jest aktem zarówno odwagi, jak i kreacji, a także autokreacji. To jest dla mnie jeden z wielkich paradoksów sztuki XX w., że zniósłszy te wszystkie bariery i wymogi, które dawniej sztuka przed artystami stawiała, wcale nie zaczęła być uprawiana masowo, przeciwnie – społeczeństwo robi się coraz bardziej biernie...

■ **A kim, Pani zdaniem, jest człowiek twórczy? Taki przeciętny przedstawiciel społeczeństwa masowego – już nie artysta, tylko człowiek zajmujący się dowolnym zawodem. Co dla Pani znaczy pojęcie „twórczy”?**

■ Powiem to, chociaż boję się, że wpadnę w określenia wzięte z CV: twórczy wydaje mi się każdy, kto trafi w sposób żywy uczestniczyć właściwie w czymkolwiek, nie tylko w produkcjach artystycznych czy nazywanych artystycznymi. Myślę, że jeśli człowiek jest zdolny do wyjścia poza kierat mechanicznych codziennych czynności, codziennych obowiązków – wszystko jedno, czy to będą obowiązki zawodowe, domowe czy jakiegokolwiek inne – to znaczy, że tli się w nim jakaś iskra twórczości. Czasami ta iskra rozpala się płomieniem – i wtedy mamy do czynienia z artystą.

Ale niezbędnym warunkiem twórczości – odwołując się do określenia Kundery, który zresztą użył go w innym kontekście – wydaje mi się „niezgodna na byt”, chęć wniesienia do życia czegoś od siebie, przekroczenia swoich ograniczeń. Niesłuchanie twórczy mogą być czasami ludzie wykonujący zgoła nietwórcze zawody. Oprócz działalności artystycznej, naukowej czy wynalazczej jest przecież bardzo wiele rodzajów twórczości. Jak twórczym można być pedagogiem czy dydaktykiem!

■ **Mówi się, że żyjemy w świecie kultury obrazkowej, w której obraz wypiera słowo. Niektórzy twierdzą, że wypiera przez to również myślenie. Jaki ma to wpływ na dzisiejszy odbiór sztuk wizualnych? Co Pani o tym sądzi jako historyk sztuki?**

■ Spór pomiędzy słowem a obrazem jest bardzo stary. Od dawna kontrowersje budziło pytanie, co było pierwsze: czy pierwotne formy ludzkiej ekspresji opierały się na obrazie, czy na słowie. Zastanawiano się nie tylko nad tym, co jest bardziej pierwotne, ale także nad tym, co bardziej oddziałuje na człowieka, co ma większą siłę perswazyjną, a zatem może ludzi uczyć, kształtować. Właśnie z uwagi na perswazyjną, dydaktyczną siłę obrazów dopuściła je religia chrześcijańska. Pamiętajmy, że inne wielkie religie monoteistyczne (judaizm czy islam) nie dopuszczają figuracji w sztuce religijnej – z wielu przyczyn, między innymi z obawy przed bałwochwalstwem i przed antropomorfizacją Boga. Jeśli porównamy XVII-wieczny kościół kalwiński – surowy, zupełnie pusty – z XVII-wiecznym katolickim kościołem barokowym, który uderza profuzją obrazów, rzeźb, zdobień – to widzimy, jak

istotne konsekwencje dla sztuki mają spory: obraz czy słowo? Niewątpliwie słowo jest bardziej intelektualne, obraz natomiast był zawsze dla maluczkich.

Wydaje mi się, że obecna przewaga kultury obrazkowej jest kolejnym etapem tego zmagania się słowa i obrazu w ludzkiej kulturze. Obraz jest łatwiejszy. Ma większą siłę przekonywania, ponieważ oddziałuje bezpośrednio. Zobaczycie czerwień to zupełnie co innego niż przeczytać słowo „czerwień”. Dlatego w społeczeństwie masowym, które z natury rzeczy nie może być wysoko wykształcone, nie dziwi, że właśnie obraz staje się przyjętym sposobem komunikowania. Oczywiście pomagają temu wszystkie media elektroniczne. Wynalazki ostatnich stu lat sprawiły, że obraz stał się znacznie bardziej atrakcyjny, niż był przez wszystkie minione wieki.

Dawniej obraz – jakkolwiek by był, jakkolwiek by była jego siła – miał dwie wielkie słabości: był niemy i nieruchomy. W swojej tradycyjnej formie wymagał więc znajomości pewnych konwencji przedstawieniowych. Jeszcze w XIX w. ludzie obcowali z obrazami, które w większości były bardzo konwencjonalne, ale i dzięki temu powszechnie czytelne. W porównaniu z tym, co oferuje dzisiejszy obraz, ten ruchomy i gadający, tamte często wydają się martwe. Wtedy jednak potrafiono odbierać je bardzo empatycznie, widzowie zatracali granice pomiędzy światem przedstawionym a swoim własnym – płakali, przerażali się, modlili, zdejmowali czapki...

W momencie, kiedy dzięki filmowi obraz uzyskał ruch i głos, stał się ludzko mimetyczny. Ta perfekcyjna naśladowczość obrazu, który tworzy dzisiejszą kulturę, jest bardzo poważ-

nym zagrożeniem. Ponieważ obraz tak doskonale naśladuje życie, że nie wymaga już znajomości żadnej konwencji, wyeliminowany zostaje dystans, poczucie, że to jest jednak inny świat – świat przedstawiony, świat sztuczny. To zresztą jedno z rozpoznanych, wielkich niebezpieczeństw wychowawczych – dzieci nie bardzo odróżniają prawdziwą śmierć od tej, którą oglądają na ekranie, prawdziwą krew od tej, którą widzą w wiadomościach telewizyjnych czy w grach komputerowych.

■ **Współczesny człowiek jest zatem – dzięki multimediom – oswojony z obrazem, ale dawne obrazy są dla niego martwe.**

■ Niesłuchanie popularna pochwała dzieła: że jest ono jak żywe albo – innymi słowy – że brakuje mu tylko głosu, jest bardzo stara, sięga antyku. Mimetyczność, to znaczy naśladowanie rzeczywistości, było uznane za wyróżnik sztuki spośród innych dziedzin działalności ludzkiej. Apogeum mimetyczności osiągnęły jednak dopiero dzisiejsze multimedia. Mamy już wszystkie złudzenia: nie tylko przestrzennego obrazu, ale i przestrzennego dźwięku, ruchu, upływu czasu – właściwie wszystko to, czego dawna sztuka nie mogła osiągnąć, mimo że też chciała naśladować rzeczywistość. Oczywiście w różnych epokach różne było rozumienie tego naśladowania. Ale tego, że sztuka naśladuje rzeczywistość, nikt nigdy nie kwestionował – aż do XX w. To, co się stało w sztuce współczesnej, nazwałabym ucieczką przed mimetycznością. Nie można już było konkurować z kinem w przedstawianiu realistycznych obrazów. Sztuka nie miała już tutaj niczego do zrobienia, więc wycofała się z pozycji, które były stracone. Postawiono przed nią zupełnie

inne zadania. To odejście od mimetyczności, które cechuje XX-wieczną sztukę, wyraża się nie tylko w malarstwie abstrakcyjnym, nieprzedmiotowym, ale także w wielu innych rodzajach twórczości.

■ **Nauczycielowi przedmiotów humanistycznych i artystycznych łatwo jest wpaść w pułapkę straszenia przed zgubnym wpływem multimediiów i w ogóle kultury popularnej. Uczestnictwo w tej kulturze – kulturze obrazkowej – zakłada łatwy odbiór, nic nie wymaga, dlatego nauczyciele mówią swoim podopiecznym, że jest ono bezwartościowe. Czy w zamian mogą jednak zaproponować im coś konstruktywnego? Z jednej strony są atrakcyjne multimedia, a z drugiej – martwe dzieła przeszłości. Co z tym począć?**

■ To jest rzeczywiście problem. Kiedy widzę wycieczkę szkolną w muzeum, zaczynam rozumieć, że te dzieci tylko marzą o chwili, kiedy pójdą do multikina, aquaparku i McDonalda, bo atrakcyjność tych miejsc jest dla nich nieporównywalnie większa. Tutaj nie ma prostych recept. To jest ogromne wyzwanie, stojące przed nauczycielami, popularyzatorami i tymi wszystkimi, którzy mogą być określani mianem animatorów kultury – zapobiec martwocie, jaka grozi sztuce zmuzealizowanej.

Muzeum pozostaje jeszcze bardzo często taką instytucją, która z racji swojego kanonicznego, świątynnego charakteru paradoksalnie stanowi niebezpieczeństwo dla upowszechniania kultury. W tych placówkach już to wiedzą i na różne sposoby próbują się z tym zmierzyć. Przez ostatnie ćwierćwiecze muzea przeżyły ogromną rewolucję – nie waham się użyć tego słowa. W Polsce ta rewolu-

cja jest jeszcze mało widoczna, bo brakuje środków, ale świadomość koniecznej zmiany jest. Najkrócej mówiąc, z muzeów-świątyń muzea stają się wielofunkcyjnymi instytucjami, które mają służyć obejmującemu kulturę wysoką, ale atrakcyjnemu dla szerokiej publiczności spędzaniu wolnego czasu. Muzeum ma być zatem już nie tylko skarbnicą arcydzieł, do której trzeba wchodzić w kapciach, grzecznie się zachowywać, nic nie dotykać, nic nie mówić, tylko słuchać, co mówi pani przewodniczka. Bo to rzeczywiście może zabić jakąkolwiek chęć pójścia po raz wtóry, a już na pewno pójścia z własnej inicjatywy. Działalność oświatowa, przynajmniej kilku polskich muzeów, jest już w tej chwili ukierunkowana na zupełnie inny typ działania – interaktywny, to znaczy nastawiony nie na bierne słuchanie i przyjmowanie na wiarę tego, że właśnie obcujemy z wielką sztuką, tylko na stworzenie – dla różnych kategorii wiekowych – takich form kontaktu z tym, co jest w muzeum, które by spowodowały, że z obu stron coś zaiskrzy. Chodzi o przezwycięzenie nudy i bierności odbiorców, i całkowitej martwoty arcydzieł. One są martwe nie tylko w magazynie. Równie dobrze mogą być martwe na ekspozycji, jeśli są tam tylko omiatane zupełnie obojętnym wzrokiem.

To jest ogromna praca do wykonania, wielkie zadanie, przed którym stoimy. A gra jest o wielką stawkę, to znaczy o całe dziedzictwo kultury. Jeśli ci, którzy – z racji swojego zawodu – są zobowiązani do upowszechniania kultury, nie znajdą form zdolnych konkurować z multimediami, to sprawę można przegrać.

■ **Przy okazji chciałabym poruszyć problem zapoznawania uczniów z dziejami sztuki. Z jed-**

nej strony, żeby obcować z dawnymi dziełami, potrzeba pewnej elementarnej wiedzy. Osadzenie ich w odpowiednim kontekście jest chyba niezbędne, żeby je ożywić. Z drugiej strony, jak rzetelnie wprowadzić młodzież w historię sztuki przy tak małej ilości czasu – po trosze na lekcjach wiedzy o kulturze, po trosze na języku polskim czy historii – żeby jakiegokolwiek świadome posmakowanie dawnych dzieł było możliwe?

■ Mam tutaj pewne doświadczenie, bo od paru lat oceniam podręczniki do nauczania plastyki, a ostatnio także wiedzy o kulturze. Komplementując podręcznik *Człowiek – twórca kultury*, mogę powiedzieć, że jest to pierwszy podręcznik niebędący mechanicznym zlepkiem minihistorii sztuki, minihistorii muzyki, minihistorii teatru itp. Preparowanie takich coraz bardziej „mini” historii jest półciężkiem po linii najmniejszego oporu. Wydaje mi się, że w realiach szkolnych próba przedstawienia zarysu historycznego jakiegokolwiek dziedziny artystycznej jest z góry skazana na niepowodzenie, bo tak obszerny i trudny materiał sprowadzony do mikroskopijnych dawek staje się właściwie swoją własną karykaturą. Dla nauczycieli, którzy nie są przygotowani do nauczania wiedzy o kulturze, te minihistorie są najłatwiejszą formą, bo po prostu pomagają poprowadzić pewną narrację. Są jednak sposoby, aby przybliżyć wybrane problemy, pokazywać je w kontekście historycznym, ale nie wpisując ich w całą, z konieczności bardzo zubożoną, historyczną sekwencję.

Drugim postulatem, który wydaje mi się niesłuchanie istotny, i też jest spełniony w podręczniku *Człowiek –*

twórca kultury (w zadaniach), jest uczulanie uczniów na to, co znajduje się w zasięgu ich wzroku. Tego, że mieszkam w bloku – nie zmienię, ale już brudna klatka schodowa, obrzydliwe otoczenie, pomazany przez graffiti śmietnik – to rzeczy, na które mam wpływ. Jeśli nauczanie kultury nie będzie uczulało właśnie na brzydotę i degradację najbliższego, codziennego otoczenia, jeśli się nie obudzi potrzeby zmiany tego stanu rzeczy u ludzi młodych, to wpajanie im wiedzy o Luwrze i o *Monie Lizie* będzie czymś zupełnie chybionym. Najważniejsza jest praca u podstaw.

Poza tym uczenie o wielkich muzeach i wielkich arcydziełach, a zapominanie o tym, że jesteśmy w mieście czy w miasteczku, w którym stoi jakiś zabytkowy kościół czy stara kamienica, jakaś waląca się synagoga czy zaniedbany cmentarz – jest nieporozumieniem. Potworne zniszczenie polskiego krajobrazu kulturowego bierze się między innymi stąd, że od szkoły poczynając, nie kładzie się nacisku na to, co jest tuż obok nas. Istotniejsze wydaje mi się zwracanie uwagi na to, co jest najbliższym dziedzictwem, niż na jakieś zakłète arcydzieła, zamknięte gdzieś w sanktuariach czy skarbcach. Ważniejsze jest, aby uczeń znał historię swego miasta i jego zabytki, niż żeby wiedział, co to jest Ermitaż. Mimo że jestem historykiem sztuki, to uważam, że nauczanie o sztuce powinno być osadzone w miejscowym krajobrazie, w miejscowej kulturze.

■ **Wybiegając poza samą historię sztuki – jakie, według Pani, powinno być miejsce przedmiotu wiedza o kulturze wśród innych przedmiotów humanistycznych i artystycznych w szkole?**

■ Niedawno uczestniczyłam w zorganizowanym przez Muzeum Narodowe w Warszawie spotkaniu nauczycieli, którzy są obciążeni nauczaniem tego przedmiotu, z przedstawicielem Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. Spotkanie miało bardzo burzliwy przebieg. Nauczyciele przede wszystkim domagali się większej liczby godzin i wymieniali różne zastrzeżenia wobec *Podstawy programo-*

wej. Rzeczywiście, przedmiot wiedza o kulturze powinien obejmować większy wymiar godzin, nawet kosztem tradycyjnych przedmiotów. Albowiem uczniowie wybiorą różne życiowe zawody, ale wszyscy mogą być uczestnikami kultury. Poza tym powinien być rozumiany jako nowoczesnie pojęta nauka o kulturze, niekoniecznie artystycznej (a nie jako suma różnych minihistorii różnych dziedzin sztuki).

Rozmowę przygotowała do druku
Irena Sroczyńska-Niwicz

Dorota Szwarzman

O potrzebie kształtowania wrażliwości muzycznej uczniów

W
o
k
o
ł
w
i
e
d
z
y
o
k
u
l
t
u
r
o

Muzyka jest w Polsce dziedziną niedocenianą. Została zepchnięta do funkcji rozrywkowych, do bezmyślnie słuchanego, obojętnego tła codziennych zajęć. Zapomniano o tym, że może ona koić i leczyć, pomagać w skupieniu, pobudzać do działania, integrować (zwłaszcza, gdy zajmuje się nią czynnie w zespole) – słowem, że może spełniać funkcje niezwykle istotne, podnoszące jakość naszego życia, sprzyjać ogólnemu rozwojowi człowieka. Kształtowanie wrażliwości muzycznej jest kształtowaniem wrażliwości w ogóle. Jeżeli nasza wrażliwość ogólna nie obejmuje muzycznej, jest kaleką, niepełna.

Jak wyglądała w ostatnich dziesięcioleciach nauka muzyki w polskiej szkole – wszyscy wiemy. Ciągłe zmiany w programach nauczania, stopniowe rugowanie z nich muzyki (w liceach muzyka jako przedmiot nieobowiązkowy) lub sztuczne łączenie jej z plastyką w przedmiocie „sztuka” (w szkołach podstawowych, a ostatnio w gimnazjach), brak ustalonego zakresu wiedzy, jaką uczeń powinien ze szkoły wynieść, żenująco niski poziom tej wiedzy również wśród nauczycieli, ogólnie rzecz biorąc – całkowita degradacja, wszystko to nie sprzyjało rozwojowi wrażliwości



Dorota Szwarzman

absolwentka Wydziału Kompozycji, Dyrygentury i Teorii Muzyki w Akademii Muzycznej w Warszawie, krytyk muzyczny i publicystka, obecnie związana z „Polityką”; publikowała m.in. w „Ruchu Muzycznym”, „Gazecie Wyborczej”, „Wprost”, „Tygodniku Powszechnym”, „Jazz Forum”

liwości muzycznej kolejnych pokoleń młodzieży.

Wiedza o kulturze – to przedmiot zawierający całość kultury w pigułce. Co zrobić, by pigułka była strawna, a jednocześnie by posłużyła budzeniu muzycznej wrażliwości (jeśli dotąd pozostała ona uśpiona) lub jej kształtowaniu (jeśli uczeń ma pewne jej podstawy, ale nikt mu dotąd w jej rozwijaniu nie pomógł)?

Jako że istnieje duże prawdopodobieństwo, iż uczeń przystępujący do zajęć z wiedzy o kulturze niezbyt wiele na temat kultury wie (zaledwie tyle, co zostało mu przekazane na lekcjach innych przedmiotów humanistycznych), konstruując podręcznik *Człowiek – twórca kultury* trzeba było rozpocząć od spraw elementarnych, zwłaszcza w dziedzinie dotąd traktowanej po macoszemu – muzyki. Koncepcja części muzycznej tego podręcznika opiera się więc na przedstawieniu najbardziej istotnych elementów składających się na muzykę oraz ważniejszych aspektów wiążących się z jej wykonywaniem. Poruszone tematy omawiają to, co w muzyce najbardziej widoczne (a raczej słyszalne), a co zarazem dotyczy jej istoty, cech, bez których nie mogłaby istnieć. Forma każdego z rozdziałów pozwala uczniowi poznawać temat nie tylko na podstawie wykładu, ale także w sposób interaktywny, co jest szczególnie ważne w dziedzinie takiej jak muzyka. Tu trzeba podkreślić rzecz podstawową, która wydaje się truizmem, ale w praktycznym nauczaniu niestety nader często nim nie jest: nie ma nauki o muzyce bez słuchania muzyki. Im więcej się jej słucha, tym lepiej.

Tak więc, skoro z przyjętego w całym podręczniku założenia, że punktem wyjścia każdego rozdziału jest konkretny „tekst kultury”, w przypadku części muzycznej są to przykłady z lite-

ratury muzycznej: całe kompozycje lub ich fragmenty, dobrane tak, by ilustrowały omawiany temat. Nauczyciel może je odtwarzać z przygotowanej przez Wydawnictwo STENTOR płyty CD, ale oczywiście może też użyć innych nagrań, w miarę swoich możliwości.

Równie istotne jak rozpoczęcia są zamknięcia poszczególnych rozdziałów, którymi są, również ściśle dobrane do tematów, cytaty z literatury pięknej bądź dzieł teoretycznych, świadczące o ścisłych powiązaniach muzyki z literaturą oraz humanistyką w ogólności, a zatem o jej ważnym miejscu w świecie.

Język muzyki

Punktem wyjścia jest tu propozycja wysłuchania fragmentu II części *VI Symfonii* Ludwiga van Beethovena zwanej *Pastoralną* oraz fortepianowego preludium Claude'a Debussy'ego *Ślady na śniegu* (*Des pas sur la neige*). Fragment *Pastoralnej* (zatytułowany przez kompozytora – *Scena nad strumykiem*) jest przykładem muzyki ilustrującej zjawiska przyrody: łagodny szum strumienia oraz śpiewające ptaki (pod koniec flet naśladuje głos słowika, obój – przepiórki, klarnet – kukułki). Preludium Debussy'ego z kolei ilustruje raczej ogólny nastrój zimowego chłodu, tęsknoty (w domyśle: za kimś, kto odszedł), nostalgii. Nie ma w nim dosłownej ilustracyjności, odzwierciedla jedynie impresję – tu można dla porównania odwołać się do malarstwa impresjonistycznego, przedstawiającego często jedynie zamglony zarys pejzażu czy obiektu w celu oddania nastroju, wrażenia.

Treść wykładu jest rozwinięciem punktu wyjścia: czy muzyka może coś ilustrować, czy może być językiem, którym wyraża się określone stany lub sytuacje? Rozważania te wsparte są przez

cytaty z tekstów źródłowych. Wybitny filozof i estetyk Roman Ingarden we fragmencie dzieła *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości* mówi o – jak to określa – jakościach emocjonalnych specyficznych dla muzyki, acz podobnych „do analogicznych jakości występujących np. w krajobrazie, w wyglądzie żywej twarzy człowieka, który przeżywa jakiś wstrząs uczuciowy itp.”. Genialny Wolfgang Amadeus Mozart opowiada ojcu w liście, w jaki sposób oddaje emocje za pomocą środków czysto muzycznych, a Fryderyk Chopin w swych notatkach zastanawia się, czy muzyka to „wyrażanie myśli poprzez dźwięki”, czy też po prostu „sztuka posługiwania się dźwiękami”, a może „nieokreślona mowa człowieka”?

Tekst przywołuje ważniejsze role, jakie odgrywa w naszym życiu muzyka: wywoływanie określonych nastrojów (także poprzez ilustracje filmów i spektakli), wspieranie rytuałów, relaks. Uczeń poznaje przy okazji podstawowe – mówiąc językiem fizyki – parametry muzyki: czas, rytm, głośność, wysokość, barwa i wolumen brzmienia dźwięku, a także pojęcie formy muzycznej; zasygnalizowany jest też aspekt przestrzeni akustycznej, w jakiej słucha się muzyki, przy jednoczesnym zaakcentowaniu, że muzykę można sobie przecież również wyobrazić lub przypominać w myśli, jest więc ona nie tylko zjawiskiem fizycznym, lecz procesem intelektualnym. W uzupełnieniu problemów języka i ilustracyjności muzyki uczeń poznaje też definicje muzyki programowej i absolutnej (jako przykład tej ostatniej zalecane jest wysłuchanie I części *Eine kleine Nachtmusik* Mozarta).

W ćwiczeniach duży nacisk został położony na własne doznania ucznia i samodzielne dochodzenie do wynikających z nich wniosków (podobnie jest we wszystkich rozdziałach).

Czas muzyki

Od propozycji wysłuchania fragmentu ostatniej części *III Symfonii* Henryka Mikołaja Góreckiego rozpoczyna się rozdział poświęcony – by rzecz najogólniej – dramaturgii muzyki, czyli zarówno problemom związanym z zasadami dotyczącymi form muzycznych, jak i z charakterem muzyki oraz sposobami rozgrywania jej w czasie. Utwór Góreckiego ilustruje, że czas w muzyce można (subiektywnie) spowolnić, niemal zatrzymać. Porównanie z wysłuchanymi przy innej okazji utworami Beethovena, Debussy’ego czy zwłaszcza Mozarta będzie tu bardzo instruktywne, ponieważ nastroje, tempa i – co z tego wynika – subiektywne odczucie upływu czasu są w przypadku każdej z tych kompozycji zupełnie inne.

Równie pomocne w spojrzeniu na ten problem są teoretyczne teksty źródłowe. Fragment dzieła muzykologa Hansa Heinricha Eggebrechta to rozważania nad specyfiką czasu muzycznego. Opisy wrażeń ze słuchania muzyki znajdują się we fragmencie prozy Marcela Prousta *W poszukiwaniu straconego czasu* (w tym jednym z największych dzieł literatury pięknej muzyka odgrywa istotną rolę) oraz we wspomnieniach wybitnej kompozytorki Grażyny Bacewicz z podróży do Indii (ukazany jest tu specyficzny stosunek do czasu, jaki przejawiają Hindusi, także w muzyce).

Uzupełnieniem rozdziału jest opis najważniejszych form muzycznych oraz kilku epok w historii muzyki, a także krótki wykład z historii muzyki polskiej (ten ostatni niekoniecznie musi być związany z tym konkretnym rozdziałem).

Na początku był rytm

Zaproponowany do wysłuchania *Taniec ofiarny*, ostatnia część baletu *Święto*

wiosny Igora Strawiańskiego, utwór, w którym ogromną rolę odgrywa rytm, a którego charakter i transowość szokuje do dziś, inicjuje rozdział poświęcony rytmowi – podstawie nie tylko muzyki, ale i życia. Dlatego wykład rozpoczyna się od pokazania związków rytmu muzycznego z naturalnymi rytmemi związanymi z funkcjonowaniem istot żywych oraz – co z tych związków wynika – możliwością wprowadzania poprzez nią w trans (stąd ważna rola muzyki w obrzędowości). Omówiony został tu także taniec oraz najważniejsze zasady podziału rytmicznego utworów. Wspomniane są analogie i powiązania rytmów muzycznych i poetyckich, jest też wzmianka o jazzie – gatunku ściśle związanym z rytmem (muzyka popularna jest tu na razie tylko nadmieniona, więcej na jej temat będzie w dalszych rozdziałach).

W tekstach źródłowych muzykolog Curt Sachs mówi o roli rytmu w społeczeństwach pierwotnych, a historyk kultury Johan Huizinga w wycinku ze słynnego dzieła *Homo ludens* – o najpełniejszej formie ludyczności – tańcu. Frapujący jest fragment rozważań Bolesława Leśmiana na temat rytmu: wielki polski poeta mówi o tak charakterystycznej dla rytmu powtarzalności nie tylko w muzyce i poezji, ale i w architekturze, historii i życiu.

Melodia i harmonia: poziom i pion

Na początku propozycja porównania *Preludium C-dur* z I tomu *Das wohltemperierte Klavier* Johanna Sebastiana Bacha z utworem *Ave Maria*, w którym Charles Gounod użył owego *Preludium* jako akompaniamentu do dopisanej przez siebie melodii. Jest to przykład zupełnie różnych stylistyk (mimo iż jeden utwór został stworzony jako roz-

winięcie drugiego): w preludium Bacha rozłożone akordy przemawiają do słuchacza swą zmiennością, Gounod zaś sprowadził je do roli akompaniamentu towarzyszącego dodanej przezeń prostej melodii. Jest to niemal recepta na zamianę arcydzieła w kicz. Zalecone na wstępie ćwiczenie, by spróbować zaśpiewać samą melodię *Ave Maria*, ma pokazać, że bez akompaniamentu jest ona kaleka. *Preludium* zaś świetnie się bez dodatków melodycznych obchodzi.

W treści wykładu znajdziemy rozważania na temat, czym jest melodia i harmonia, a także – polifonia i homofonia. Uzupełnieniem będą tu wzmianki o skalach muzycznych, systemach tonalnych i atonalnych, a przy okazji również informacje o instrumentach muzycznych.

W tekstach źródłowych fragment wypowiedzi kompozytora Siergieja Prokofiewa o tym, czy melodie mogą się wyczerpać, jest tylko po części żartem z dziedziny kombinatoryki. Uzupełnia go ćwiczenie, w którym uczeń może sam pobawić się w kombinacje dźwięków i układanie z nich melodii. Wypowiedź filozofa Zygmunta Baumana na temat istoty sztuki ponowoczesnej ma „ponadrozdziałowy” charakter.

Interpretacje i improwizacje

Na początku propozycja wysłuchania czterech przykładów interpretacji *Walca Des-dur* zwanego *Minutowym* Chopina: dwie fortepianowe, skrajnie odmienne – np. Marka Drewnowskiego i Reginy Smendzianki, wokalna – zespołu Novi Singers i jazzowa – Andrzeja Jagodzińskiego. To punkt wyjścia do rozważań, jak różne mogą być oblicza tego samego utworu oraz jak ważny w dziedzinie muzyki jest jej odtwórca, na ile on sam jest twórcą tego, co słyszemy (tu także o tym, że niegdyś stałą praktyką było wykonywanie własnych

dziel przez kompozytorów; dziś w dziedzinie muzyki poważnej dzieje się tak sporadycznie), na ile istotny w poszczególnych gatunkach muzyki jest element improwizacji oraz jak ważne jest otoczenie i warunki, w jakich muzykę się odtwarza. Omówiona też została atmosfera różnego rodzaju koncertów: od niemal nabożnego słuchania w milczeniu na tradycyjnych koncertach muzyki poważnej po żywe reakcje publiczności na koncertach jazzowych i ekstatyczną atmosferę koncertów rockowych (przy okazji wprowadzenie Nietzscheańskiej podziału na dionizyjność i apollinijskość w sztuce). Następnie poruszony jest problem przełomu w przekazie muzyki, związanego z powstaniem urządzeń nagrywających i odtwarzających. Uzupełnieniem tej kwestii są teksty źródłowe: fragment publikacji autorstwa słynnego pianisty Glenna Goulda, fanatycznego zwolennika nagrań (do tego stopnia, że zrezygnował z publicznych występów), prorokującego zmierzch publicznego koncertowania; wypowiedź innego wielkiego pianisty, Artura Schnabel, dla którego właśnie kontakt z publicznością był inspiracją i źródłem energii; fragment głośnego dzieła *Masa i władza* pisarza-noblisty Eliasza Canettiego, opowiadający o roli dyrygenta i jego władzy nad orkiestrą i publicznością.

Muzyka a codzienność

Na początku przewidziane jest słuchanie przykładów ilustrujących muzy-

kę popularną różnych epok. Na płycie STENTORA znajduje się dworski taniec renesansowy oraz taniec ludowy (ten ostatni – to autentyczny, włączony tu w celu zademonstrowania uczniom, jak bardzo różni się prawdziwy folklor od częstych wyobrażeń o nim); aktualny przebój rockowy nietrudno będzie znaleźć w innych źródłach.

Wykład mówi o różnych rodzajach muzyki świeckiej – dworskiej oraz ludowej. Porusza też problemy współczesnej muzyki popularnej (m.in. powiązanie jazzu i bluesa z muzyką ludową, a rocka z ideologią protestu przeciw establishmentowi) i mówi o różnych jej gatunkach. Pobocznym tematem jest istnienie dwóch światów: profesjonalnego środowiska muzycznego oraz muzyków-samouków, którzy również potrafili tworzyć dzieła artystyczne.

Tradycyjnie, refleksję przynoszą teksty źródłowe. Filozof i muzykolog Theodor W. Adorno w dziele *Filozofia nowej muzyki* wygłasza płomienną filipikę przeciwko komercjalizacji muzyki i dyktaturze zysku nad kulturą. Ogromnie pouczające jest zestawienie dwóch poglądów dotyczących demokratyzacji sztuki i uproszczenia stosunku człowieka do niej pochodzących z *Doktora Faustusa* Thomasa Manna.

Uzupełnieniem powyższych poglądów jest przypomnienie ideologii towarzyszącej rockowi w latach 60., znajdujące się w tekście autorstwa legendarnego gitarzysty Jimiego Hendriksa, dotyczącym muzyki zespołu The Rolling Stones.

Piotr Sitarski

Czy Lara Croft maluje paznokcie?

O mediach audiowizualnych w szkolnej edukacji humanistycznej



Piotr Sitarski

adiunkt w Katedrze Mediów i Kultury Audiowizualnej Uniwersytetu Łódzkiego, znawca filmu i mediów elektronicznych; autor książek: *Rozmowa z cyfrowym cieniem. Model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej* (2002), *Kamera – światło – montaż* (wraz ze Stefanem Czyżewskim, 2001), redaktor prac zbiorowych: *Kino Europy* (2001) oraz *Interpretacja dzieła filmowego* (1995)

Szkolna edukacja humanistyczna w coraz większym stopniu uwzględnia problematykę mediów audiowizualnych. Nowe programy nauczania języka polskiego obejmują – choć w niewielkim stopniu – tematy dotyczące filmu, telewizji, a nawet internetu czy gier komputerowych. Zmiany te wydają się nieuchronne. Humanistyka szkolna, podobnie zresztą jak nauki przyrodnicze, nie może pozostać obojętna na przeobrażenia świata.

Wprowadzanie tej tematyki do nauczania napotyka jednak trudności. Są one dwojako rodzaju: dotyczą po pierwsze wizualnej natury tych mediów, po drugie – ich przynależności do niższych obszarów kultury. Media audiowizualne uważane są za podrzędne w stosunku do literatury, za zło konieczne, którym szkoła zajmuje się z obowiązku, a nie z autentycznej potrzeby dążenia do mądrości. Obrazy – zarówno te uruchamiane przez kinowy projektor czy kineskop telewizyjny, jak i te „zamrożone” w kadrach komiksu – są traktowane jak *Biblia pauperum*. Licha powieść jest według tego stanowiska z zasady lepsza niż lichego filmu, a być może nawet lepsza niż film dobry. O komiksach czy audycjach telewizyjnych w ogóle nie ma co wspominać. Ta niechęć bierze się stąd, iż rozumienie treści zawartej w obrazach utożsamiane bywa z ich fizjologiczną percepcją. Sądzi się więc, że jest ono bezproblemowe i natychmiastowe, nie angażuje intelektu ani wyobraźni,

w odróżnieniu od czytania, które wymaga znacznego wysiłku umysłowego. Pogląd taki jest jednak fałszywy. Procesy rozumienia komunikatów wizualnych i literackich są równie skomplikowane, co dotyczy nawet prostych przedstawień obrazowych, a tym bardziej złożonych form narracyjnych obecnych w kinie, komiksach czy grach komputerowych.

Często bywa powtarzany komunał głoszący, jakoby obrazy miały zabijać wyobraźnię, literatura zaś ją rozwijać. Rzeczywiście, obraz ukonkretnia opis literacki, choć zakres tego ukonkretnienia bywa różny. Opis Izabeli Łęckiej¹ jest nawet pełniejszy niż którekolwiek z jej filmowych wcieleń, w żadnym bowiem z filmów nie pokazuje się stóp panny Izabeli, o których wspomina Prus. Rzekoma jednoznaczność obrazu okazuje się jeszcze bardziej iluzoryczna, gdy wziąć pod uwagę nie wygląd rzeczy i osób, ale ich charakterystykę wewnętrzną. Komunał o zubażaniu wyobraźni przez obrazy sprowadza się więc do stwierdzenia oczywistego: obraz pokazuje to, co może pokazać, resztę zaś tylko sugeruje i pozostawia wyobraźni widza (na przykład fakt, że panna Izabela „miała serce życzliwe”). Podobnie czyni literatura, która z kolei tylko szkicuje wygląd postaci, zaś precyzyjnie wyraża się o ich psychice.

Warto zauważyć, że nie zniechęca się uczniów do poznawania dzieł malarzkich, te bowiem nie są uznawane za „gumę do żucia dla oczu”. Rezerwa edukacji humanistycznej w stosunku

do mediów audiowizualnych musi więc mieć także inne źródło oprócz przekonania o pośledniości przedstawień obrazowych. Rzecz w tym, że większość przekazów audiowizualnych, z którym stykają się zarówno uczeń, jak i nauczyciel, należy do obszaru kultury popularnej. Kultura ta coraz częściej staje się przedmiotem zainteresowania metodyków i praktyków edukacji nie tylko z uwagi na jej powszechność, ale także z powodu rozchwiania standardów i wzorców kulturowych, do którego prowadzi². Oczywiście brak tu miejsca na szersze omawianie tych kontrowersji, tym bardziej że chodzi mi raczej o naszkicowanie praktycznych wskazówek niż rozpoczynanie akademickiej debaty. Przede wszystkim nauczyciele najczęściej w ogóle nie radzą sobie z omawianiem zjawisk kultury popularnej, nie tylko tekstów audiowizualnych, ale także literackich. Stosowane przez polonistykę narzędzia i kryteria najczęściej na tym obszarze się nie sprawdzają. Przykładowo, podstawowe pojęcie, jakim dla analizy tekstu kultury wysokiej jest intencja autorska, w obszarze kultury popularnej zawodzi całkowicie. W odniesieniu do produktów przemysłu rozrywkowego należy raczej brać pod uwagę uwarunkowania rynkowe, kwestie recepcji, ideologiczne właściwości przekazu. Do takich analiz nauczyciele często nie są jednak przygotowani.

W najlepszej sytuacji znajduje się film, głównie dlatego, że w ciągu jego ponad stuletniej historii wiele dzieł

¹ „Panna Izabela była niepospolicie piękną kobietą. Wszystko w niej było oryginalne i doskonale. Wzrost więcej niż średni, bardzo kształtna figura, bujne włosy blond z odcieniem popielatym, noszek prosty, usta trochę odchylone, zęby perłowe, ręce i stopy modelowe”. Bolesław Prus, *Lalka*, Warszawa 1969, s. 60.

² Zob. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995.

zdołało awansować do obszaru kultury wysokiej. Warto jednak pamiętać, że polonistyczna matryca, którą na kino narzuca szkoła, nie zawsze odpowiada naturze filmu i jego społecznemu funkcjonowaniu. Filmy w praktyce szkolnej traktowane są jak „wizualne powieści”, które do komunikowania treści posługują się po prostu innym tworzywem i są dziełami reżyserów, traktowanych jak powieściopisarzy. W odniesieniu do pewnej liczby filmów – tych należących do kina autorskiego, zapewne często wartościowych – takie podejście jest słuszne. Większość filmów powstaje jednak w wyniku zbiorowego wysiłku, w skomplikowanych uwarunkowaniach ekonomicznych i organizacyjnych, które uniemożliwiają zastosowanie do nich kategorii autorskich. Nie dążą też do oryginalności, poprzestając raczej na sprawdzonej, przewidywalnej i znanej odbiorcy formie. Oczywiście to samo odnosi się tym bardziej do innych niż film utworów audiowizualnych. Nie musi to ich jednak dyskredytować. Wartości gotyckich katedr nie przekreśliła przecież fakt, że budowały je tysiące ludzi. Co zaś do oryginalności, to nie zawsze jest ona w sztuce ceniona, czasem wyżej stawia się rzetelne przestrzeganie reguł niż uleganie indywidualnym fantazjom, czego przykładem może być poezja klasycystyczna.

Wobec zjawisk kultury popularnej nauczyciel często zatem staje nieprzygotowany. Paradoks tej sytuacji polega na tym, że kultura popularna z definicji daje radość wszystkim. Trudność dla nauczyciela stanowi więc nie kontakt z takimi tekstami, a przynajmniej nie ze wszystkimi, bo przecież na co dzień ogląda telewizję, czyta popularną literaturę i prasę, słucha radia i kupuje płyty, czerpiąc z tego przyjemność. Dopiero przetworzenie tych doświadczeń w narzędzie edukacyjne staje się proble-

mem. Rozrywka uchodzi za przyjemność albo wstydliwą, albo tak oczywistą, że nie ma potrzeby o niej wspominać, a tym bardziej wnikliwie jej analizować. Inna sprawa, że niejednokrotnie uczeń porusza się w obrębie kultury popularnej sprawniej od nauczyciela, ma większe kompetencje i szerszą wiedzę (na przykład w odniesieniu do gier komputerowych czy muzyki). Wszystko to nie powinno jednak zniechęcać. Lepsza znajomość faktów nie oznacza wcale lepszego ich rozumienia. Można czerpać przyjemność z kultury, można nawet być swego rodzaju ekspertem, nie do końca rozumiejąc istotę zjawisk, z którymi się obcuje. Rola humanistki, moim zdaniem, polega właśnie na tłumaczeniu zjawisk dobrze znanych i pozornie oczywistych, które dopiero po głębszym zastanowieniu ujawniają skomplikowane sieci powiązań. Dlaczego Adam Małysz jest tak popularny? Dlaczego w filmach, które są adaptacjami gier komputerowych, zakończenie rzadko jest definitywne? Dlaczego prezenterzy audycji telewizyjnych zawsze patrzą wprost w kamerę, a bohaterowie filmów – prawie nigdy? A także – czy Lara Croft maluje paznokcie? Tego rodzaju pytań jest oczywiście multum, przeważnie nie zadajemy ich sobie na co dzień, ale umiejętność odpowiedzi na nie stanowi właśnie o świadomym korzystaniu z kultury popularnej. Marginalny szczegół kosmetyczny Lary Croft, bohaterki gier komputerowych, filmów i komiksów, odkrywa mechanizm rządzący konstrukcją tej postaci. W niektórych wcieleniach Lara ma paznokcie starannie pokryte karminowym lakierem, w innych – zupełnie zaniedbane, nawet brudne. Wynika to z zakorzenienia tej postaci w dwóch przeciwstawnych stereotypach kobiecości. Według pierwszego z nich, bardziej tradycyjnego, kobiecość jest spektaklem,

a przedzierająca się przez dżunglę bohaterka bardziej niż o przetrwanie powinna dbać o urodę. Stereotyp drugi, dziedziczący tradycję dwudziestowiecznych ruchów feministycznych, wyżej stawia działanie niż wygląd i sprawia, że ciało Lary jest nie tyle estetycznym obiektem, ile skutecznym narzędziem.

Zajęcie się przez humanistę kulturą popularną nie powinno jednak służyć wykazaniu jej pośledniości w stosunku do kultury wysokiej. Celem nie może być dezawuowanie, ale przede wszystkim rozumienie. Dopiero kiedy podda się teksty rzetelnej analizie i interpretacji, można ostrożnie pokusić się o ich wartościowanie, choć uważam, że to raczej indywidualna sprawa każdego odbiorcy.

Widać z tych rozważań, że poświęcając czas kulturze audiowizualnej, nie sposób zastosować do niej formy akademickiego wykładu, chronologiczne-

go wywodu, jak najczęściej przedstawia się historię literatury. Rozpoczynanie lekcji o filmie *ab ovo*, od pierwszych filmów braci Lumière, by potem żmudnie przechodzić przez kolejne dziesięciolecia rozwoju kina byłoby nie tylko nierealne czasowo, ale przede wszystkim niecelowe. Tym bardziej jest tak w odniesieniu do gier komputerowych, komiksu czy telewizji. Wobec tego rodzaju zagadnień szczególnie trafne jest przykazanie, by uczyć rozumienia poprzez fakty, a nie ograniczać się do samych faktów.

Celem obecności tak pojmowanej humanistyki zarówno na lekcjach języka polskiego, jak i wiedzy o kulturze, jest przede wszystkim nauczenie młodzieży aktywnego i świadomego istnienia w rzeczywistości kulturalnej. Wszelkie poznawane fakty i teksty, wszelka praca wykonana przez ucznia służyć powinny temu zadaniu.

Marek Łaziński

O tytułach i tytułomanii

Badanie form zwracania się do siebie (zwanym uczenie adresatywnymi) sytuuje się na granicy językoznawstwa i socjologii. To, jak do siebie mówimy, świadczy nie tylko o stopniu bliskości rozmówców, lecz także o prestiżu poszczególnych zawodów oraz o stereotypowej strukturze społeczeństwa: zhierarchizowanej lub egalitarnej.

System polski wydaje się szalenie skomplikowany, nie tylko dla obcokrajowca. Oprócz użycia wyrazów homonimicznych *pan/pani* w funkcji zaimka 2 osoby, np. *Niech pan siada*, mamy mnóstwo tytułów wołaczowych, które wraz z *panem* i *panią* budują bardziej skomplikowane tytuły profesjonalne, np. *panie profesorze/ mecenasie/ trenerze*. Czasownik i zaimek w zdaniu *Niech pan siada*, wypowiedzianym do gościa, można traktować (wbrew tradycji) jako grzeczną formę drugiej osoby, odmiennie niż w podobnym zdaniu trzeciosobowym: „Niech ten pan z trzeciego piętra przestanie stukać młotkiem”, w którym *pan* jest pełnoznacznym rzeczownikiem i oznacza osobę, o której się mówi.

Władza i solidarność

Opozycja *ty – wy* (w polszczyźnie *ty – pan/pani*) nie jest w językach świata ani uniwersalna, ani ponadczasowa. Starożytność nie знаła rozróżnienia *ty – wy*, więc nawet królów i cesarzy tykano (czasem z odpowiednim tytułem w wołaczu). Cesarzom rzymskim *wy (vos)* przysługuje dopiero od IV w., a więc od chwili, gdy oni sami zaczęli o sobie mówić *my (nos)*. Nie bez znaczenia był fakt, że cesarzy było wtedy dwóch, a każdy z nich występował na początku w imieniu obydwóch. Do cesarza zaczęto więc mówić *wy* i wkrótce zwyczaj ten przeszedł na innych władców. W późnym średniowieczu przysługiwał już wszystkim możliwym i wszystkim, którzy w akcie komunikacji znajdowali się w pozycji nadrzędnej, uprzywilejowanej.

Socjologowie języka nazywają takie podstawy systemu adresatywnego semantyką władzy. Alternatywnym kryterium wyboru zaimka był stopień bliskości rozmówców. Tę motywację socjolingwiści nazwali semantyką solidarności. Nieznajomi z klasy wyższej stosowali formę grzeczną, znajomi się tykali. Tykali się powszechnie także chłopci i mieszcianie, nawet nieznajomi.

Choć we wszystkich językach na wybór form adresatywnych wołaczowych i zaimkowych wpływają czynniki władzy i solidarności, to inaczej układają się ich proporcje. Najbardziej egalitarny jest system angielski. Zanikła tam opozycja form bezpośrednich i grzecznych, więc rozmowa znajomych i nieznajomych wygląda podobnie. Jeszcze w czasach Szekspira *you* było zaimkiem liczby mnogiej i grzeczną formą liczby pojedynczej, natomiast polskiemu *ty* odpowiadało *thou* – zaimek dziś archaiczny i spotykany tylko w egzaltowanych apostrofach. Na tle dzisiejszej angielszczyzny polszczyzna z mnóstwem asymetrycznych tytułów wydaje się zdominowana przez semantykę władzy. Nie zawsze tak było.

Panowie bracia

Aż do XVII w. *ty* było formą neutralną, oczywiście z tytułem *panie/ waszmość/ waść*. W *Krótkiej rozprawie...* Reja wszyscy się tykają, a Kochanowski tak rozpoczyna dedykację dla króla w *Satyrze*: „Panie mój (to największy tytuł u swobodnych)...”. O takiej poufałości w stosunkach z królem (pomijającej tytuł rytualny *Wasza Wysokość*) ówczesni poeci francuscy mogli tylko marzyć.

Wkrótce jednak tytuły *waszmość, waść* lub *waszmość pan/ pani* zaczęły być stosowane także wobec mieszczan. Zapewne dlatego szlachta wprowadziła dla siebie specjalną formę, która nie zachwyca prostotą: *Wasza Miłość Mój Miłościwy Pan*. W piśmie skracano ten twór do WMMP i łączono już z czasownikiem w 3 osobie liczby pojedynczej, np. *niech WMMP zechce...* Dla wygody odczytywano ten skrót *pan/ pani* i stąd od końca XVIII w. pojawiają się te pojedyncze wyrazy jako samodzielne zaimki ze składnią formalnie trzecioosobową, np. *niech pan/ pani zechce...* Jednocześnie aż do połowy XX w. dopuszczalne jest mniej formalne uzgodnienie z 2 osobą liczby pojedynczej, które dziś brzmi niegrzecznie, np. *sluchaj pan...*

Zaimki *pan* i *pani* od początku miały zaciekle wrogów. Niemcewicz tak pisał w przedmowie do dramatu *Samolub*: „Ile tylko wiersz dozwalał, usiłowałem usunąć największą w rozmowie polskiej zawadę, to jest miasto WcPan, WcPan Dobrodziej używałem, jak używają inne narody, Wy”. Taką samą zamianę proponował książę Czartoryski w liście do Lindego, autora pierwszego słownika języka polskiego. Aleksander Brückner grzmiał w roku 1916:

Pan skrócony z miłościwego pana, albo z waszej miłości pana, jest [...] zaśniedziałym zabytkiem feudalnym, kiedy to człowiek od szlachcica-pana się zaczynał; jest dziś po prostu anachronizmem; do twarzy mu przy kontuszu i karabeli lub przy peruce i żabocie, nie przy naszym stroju „cywilnym”, szczególnie dzisiaj, gdzie ludzie już „wy” zarzucać zaczynają i do „ty” wracają.

(Z broszury pod wymownym tytułem: *Ty – Wy – Pan*.)

Kartka z dziejów próżności ludzkiej)

Jednak mimo gorących apeli powszechne w większości języków *wy* nie zdobyło u nas popularności. Formy tej używał tylko lud i do dziś żyje ona w dialektach. Bezpośrednio po drugiej wojnie światowej władza bezskutecznie próbowa-

ła *pana* zastąpić *obywatelem* lub *towarzyszem* ze składnią *wy*. Nie powiodło się to, kultura polska bowiem czerpała ze wzorów szlacheckich. Nawet *towarzysz* wymagał często składni trzecioosobowej, np. *niech towarzysz zechce...* (wbrew socjalistycznemu braterstwu). Zaimki *pan* i *pani* zadomowiły się także na wsi i stały się formami zwracania standardowymi i symetrycznymi.

Są w Europie języki, w których do rozmówcy zwraca się formalnie w 3 osobie liczby pojedynczej: włoski, hiszpański czy portugalski, przy czym w hiszpańskim i portugalskim zaimki także są skrótami dawnych tytułów szlacheckich.

Prezes prezesowi nierówny

Większy kłopot niż zaimki *pan/pani* sprawiają nam dziś równobrzmiące tytuły wołaczowe. W polszczyźnie brak tytułu uniwersalnego, który przysługiwałby wszystkim niezależnie od piastowanej godności. W większości języków taką funkcję pełni połączenie *pan/pani* + nazwisko, u nas odczuwane jako biurokratyczne lub wręcz niegrzeczne (nieco częściej niż na Mazowszu to połączenie występuje w Poznańskim, na ziemiach dawnego zaboru pruskiego, ale i tam nie jest to zwrot standardowy).

Problem w tym, że nie mamy nic w zamian, a więc tytułujemy na okrągło: nie tylko *pana profesora* i *ministra*, ale także *pana trenera*, *sąsiada* czy *kierowcę*. Ostatnie dwa tytuły są potoczne, ale pierwszy słyszy się także w telewizji. W Niemczech dyrektor małej firmy jest *panem dyrektorem* (*Herr Direktor*) dla podwładnych w biurze, jeśli jednak bierze udział w dyskusji telewizyjnej o podatkach, dziennikarz stosuje wobec niego uniwersalne połączenie *pan* + nazwisko. Polski dziennikarz musi za to dokładnie wiedzieć, czy jego rozmówca jest dyrektorem, prezesem spółdzielni mieszkaniowej czy przewodniczącym komitetu blokowego.

Tytuły mają swoją hierarchię. Wyższe stopnie oficerskie, tytuł profesora oraz nazwy najwyższych urzędów państwowych (prezydent, premier, minister) trzeba stosować zawsze. Co ciekawe, prezydenta generała chętniej tytułujemy *generałem* (vide generałowie Jaruzelski i Pinochet), a ministra profesora – *profesorem* (vide ministrowie Geremek i Handke). Inne tytuły: *dyrektor*, *kierownik* czy *prezes* są ściśle związane z wykonywanym zawodem. W krajach, gdzie mamy do dyspozycji alternatywne połączenie *pan/pani* + nazwisko, tytuły zostawia się za drzwiami biura.

W Polsce niechętnie stosuje się niższe tytuły naukowe. Choć w Niemczech tytuł doktora jest niemal częścią nazwiska, figuruje na drzwiach mieszkania i w prawie jazdy, u nas tytułuje się tak pracowników naukowych wyłącznie w sytuacjach oficjalnych na uczelni. *Doktor* jest też oczywiście grzecznościowym tytułem zawodowym każdego lekarza, a *profesor* każdego nauczyciela szkoły średniej. Oba tytuły pozostawiamy za drzwiami szkoły czy przychodni (tak przynajmniej się dzieje w wielkich miastach).

Tytuły złożone mają dziwną własność gramatyczną: pozostają w formie męskiej i przy *panu* i przy *pani*, w drugim wypadku w formie nieodmiennej, np. *pani dyrektor*. Rzeczowniki tytułarne (*minister*, *prezes*) najczęściej nie mają w ogóle odpowiedników żeńskich, a nawet jeśli je mają, to w tytułach wybieramy rzeczownik męski (*pani minister*, *pani prezes*).

Gdy tytułu brak

Ten problem dotyczy szczególnie jednej grupy, obdarzonej wysokim społecznym szacunkiem – artystów. Kiedy Andrzej Wajda został uhonorowany Oskarem, dziennikarka prowadząca z nim wywiad zwracała się doń konsekwentnie *panie Andrzeju*. Reżyserowi chyba nie w smak była ta forma, gdyż jej nie odwzajemnił. Ale czy dziennikarka miała lepsze wyjście?

Dlaczego więc nie mówić po prostu *proszę pana/ pani*? Otóż ta forma jest zbyt anonimowa, poza tym ograniczona do pierwszego kontaktu. Można powiedzieć: „Dziękuję panu za rozmowę, panie profesorze”, ale nie „Dziękuję panu, proszę pana”.

Stosowanie konstrukcji *pan/ pani* + imię jest dziś odczuwane przez odbiorcę jako nieuprawnione skracanie dystansu. Chyba jednak trzeba się będzie przestać obrażać i powoli przyzwyczajając do tej formy. Jak ma mówić lekarz do pacjenta na sali szpitalnej albo kontrahent w kolejnej rozmowie z klientem? Jeśli mój rozmówca nie ma utartego tytułu, mogą zaryzykować przy kolejnym kontakcie *pan* + imię, ale uwaga: tylko pełne imię. *Panie Janie* szerzy się jako forma coraz bardziej powszechna. *Panie Janku* jest o krok od *Janku*.

Przejdzie od zwrotu formalnego do *ty* nie jest już problemem wyboru formy językowej, lecz czysto socjologicznym. Na każdym kroku czujemy dziś niestosowność bezmyślnego powielania wzorów amerykańskich. Tak jak to się dzieje w polskiej wersji teleturnieju „Milionerzy”, gdzie prowadzący tykał nawet sześćdziesięciolatków, nie przyjmując do wiadomości, że jeśli rozmówca nie odwzajemnia naszego zwrotu, należy wybrać bardziej oficjalny. W wypadku teleturnieju, gdzie trzeba odróżnić kilku uczestników, narzuca się wzór *pan* + imię.

Ani w rosyjskiej, ani w niemieckiej wersji „Milionerów” prowadzący nie tykał uczestników. Sąsiedzi widocznie lepiej rozumieją, że angielskie *you* + imię nie zawsze znaczy *ty*. Andrzej Wajda otrzymał od prezydenta Clintona list gratulacyjny zatytułowany „Dear Andrew”. Gazeta Wyborcza przełożyła ten list „Szanowny Andrzeju” i dalej na *ty*. W wiadomościach telewizyjnych odczytano „Drogi Panie Andrzeju”. Mniej dosłownie, ale odpowiednio do sytuacji.

Obcokrajowców dziwi także ekspansja polskiego *ty* w reklamie, ogłoszeniach, regulaminach oraz innych tekstach skierowanych do anonimowego odbiorcy. Niemiecka reklama zwraca się do odbiorcy najczęściej przez *Sie*, a rosyjska przez *wy*, tak samo formuluje się instrukcje obsługi czy przepisy kulinarne. Tymczasem polskie teksty do anonimowego odbiorcy stosują bezceremonialne *ty*. I to nawet teksty tak oficjalne, jak pytanie referendum konstytucyjnego z 1997 r.: „Czy jesteś za...?”.

Ten obszar ekspansji *ty* wynika z ekonomii. Polszczyzna jest jedynym językiem, w którym w każdym zdaniu w formie grzecznej musimy określić płeć odbiorcy: *pan* lub *pani*. Referendum unijne z 2003 r. stawiało pytanie „Czy zgadza się pan/ pani...?”. Być może i tu polszczyzna się zmieni...

Kiedy nie wolno mówić pan/ pani?

Polski system adresatywny wyróżnia duchownych. Nie wolno mówić *pan* do nich ani o nich. Tak jest już od epoki staropolskiej. Trzeba pamiętać, że dotyczy

to wszystkich wyznań chrześcijańskich. Do pastora i księdza prawosławnego także mówimy *proszę księdza*, rzadziej *pastorze*, ale nigdy *popie*! Do zakonnic mówimy *siostr* (lub *matko*), do zakonników *ojcze* lub *bracie*, ale jeśli nie wiemy, czy stoi przed nami brat, czy ojciec, wystarczy *proszę księdza*. W końcu ksiądz Piotr też był zakonnikiem. Poprawił Nowosilcowa, gdy ten się doń zwrócił *kapłanie*, ale zwrot *księżę* przyjmował jako naturalny.

Oczywiście wobec wyższych urzędów kościelnych stosujemy odpowiednią tytulaturę rytualną: *wasza ekscelencja*, *eminencja* i *świętobliwość*. Podobne tytuły rytualne, alternatywne wobec *pan/ pani*, zna także arystokracja i dyplomacja.

Tytuł *pan* w odniesieniu do księży i dostojników Kościoła od dawna bywa używany ironicznie lub lekceważąco. Jak drażliwa jest ta kwestia, przekonaliśmy się w roku 1999, gdy ówczesny naczelny rabin RP Pinchas Menachem Joskowicz zwrócił się do Jana Pawła II: *Panie Papieżu*. Forma odebrana przez wielu Polaków jako obraźliwa, nie była taka w intencji rabina, który mimo lat pobytu w Izraelu zapamiętał polszczyznę Żydów sprzed wojny. Zdarza się także nie raz, że obcokrajowiec zwraca się do polskiego księdza *proszę pana*, bo w jego języku księżom przysługuje tytuł standardowy.

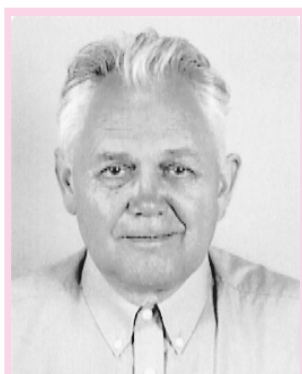
W praktyce szkolnej warto wystrzegać się jeszcze jednego niebezpiecznego użycia naszego standardowego tytułu *pan/ pani*. Tym razem chodzi o użycie opisowe, nieadresatywne. Nieraz poprawiałem finalistów olimpiady polonistycznej, którzy mówiąc o książce autora, tytułowali go „pan X”. Wystarczy poczytać trochę złośliwych recenzji i polemik prasowych, by się przekonać, że książka czy artykuł p a n a Kowalskiego są oceniane znacznie gorzej niż po prostu Kowalskiego. Nazwisko osoby znanej jest wystarczająco godnym znakiem rozpoznawczym. Kiedy dodajemy do niego słowo *pan* lub *pani*, tak jakbyśmy napisali „jakiś tam” Kowalski. Trzeba o tym pamiętać.

Marek Łaziński

adiunkt w Instytucie Języka Polskiego UW, pracuje także w Redakcji Słowników Języka Polskiego Wydawnictwa Naukowego PWN

Stanisław Bortnowski

R Rejestr zdziwień nad kulturą współczesną

**Stanisław Bortnowski**

starszy wykładowca w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej w Instytucie Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego; autor licznych publikacji, m.in.: *Spór z polonistyką szkolną* (1988), *Jak uczyć poezji?* (1991), *Ferdynandizm w szkole* (1994), *Scenariusze półwariackie* (1997), *Warsztaty dziennikarskie* (1999), *Nowe spory. Nowe scenariusze* (2001), *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach polskiego* (2003)

„Zdziwienie” to kategoria oglądu świata szczególnie upodobana przez filozofów i poetów, kategoria która pozwala zachować dystans wobec świata. Nawet to, co naturalne – np. że krowy są krowami, słońce weszło o trzeciej czternaście, a zajdzie o dwudziestej zero jeden, i że w ogóle jest nasz wszechobecny świat – może powodować zdziwienie.

Opisywane poniżej zdziwienia będą inne: nie chodzi w nich o to, jak zrozumieć to, co oczywiste (choć niewytłumaczalne), lecz jak zrozumieć to, co nienaturalne, co wymyka się klasyfikacji, nie poddaje wyjaśnieniu, jest obce, często niezrozumiałe, niepojęte, a nawet przeciwne logice i zdrowemu rozsądkowi. Taką przestrzenią stała się – moim zdaniem – szeroko pojęta kultura współczesna.

W moich zdziwieniach nie pozostają odosobniony. Dziś, poniekąd jak w starożytności, być odbiorcą kultury to sytuować siebie w kręgu zdziwienia niezależnie od metryki i pokolenia, do którego się przynależy. Zatem spojrzę moimi oczyma – polonisty, który dobiega siedemdziesiątki – na budzące moje zdziwienie działania kulturowe te najnowsze (z obecnej dekady), a oczyma uczniów, nastolatków – na działania kulturowe budzące ich zdziwienia.

Moje zdziwienia

Otwieram gazetę i czytam o tym, co jest *trendy*, czyli modne, inaczej *cool*. Mieszają mi się nazwy zespołów, producentów odzieży, kierunków w muzyce. Zapisuję w cha-

osie słowa (część z nich jest angielska, a ja – wychowany w kulturze francuskiej – angielskiego nie znam). Jakieś przebłyki znaczeń, ale częściej ciemność: metalowcy, hip-hopowcy, cyberpunk, punkrock, rap, break dance, britpopowy zespół Onasis, muzyka house i techno, rockhabilli, psychobilli, drum & bass, 2 step, Sisters of Mercy, London after Midnight, Closterkeller, Arkandel, Hot Tomato Records, moro, Clinic, Etylina, Troublemaker, Hooligan, Pitt Bull, Lonsdale. Na pewno popełniłem jakieś błędy w zapisie, z dyktanda miałbym jedynekę z wykrzyknikiem. Gdyby jakiś wstęp do tego, jakieś rysunki ze spodniami typu *baggy*, z kurtką Lonsdale, z irokezami (czy to aby nie fryzura lub spłot włosów, ale licho wie), gdyby dźwięki na płytach z tłumaczeniem, kto czym tłucze i jak tłucze, może wybroniłbym się na ocenę dopuszczającą i pojąłbym, na czym polegają te muzyczne omłoty siedemnastolatków. Czy młodzi ode mnie o lat trzydzieści też są tak zdezorientowani w świecie obyczajów, mody, gadżetów, programów radiowych, telewizyjnych, koncertów na stadionach, czy też przeskoczyli barierę, która dla mnie jest nie do przeskoczenia?

Świat mody po dziś dzień pozostał mi obcy: modę najchętniej bym zamroził. W świat muzyki – tej granej przez zespoły – nie wszedłem nigdy. Nie nosiłem też dżinsów. Pozostałem na etapie świadomości dawnej, nazwijmy ją – *r e a l i s t y c z n ą*, która odbiera świat naiwnie, może szczerze, która nie rozumie, jak można zamknąć się w getcie subkultury i ulegać temu, co dyktują inni.

*

Dlaczego poprzestaję na zdziwieniu? Dlaczego nie usiłuję zrozumieć? Oni są przecież o 50 lat ode mnie młodszy, muszą wchłaniać współczesność wszystkimi zmysłami, muszą być dziw-

ni w multimedialnym świecie, który ich wychował i ciepło przytulił. To niby wiem, ale pozostaje w mej świadomości dysonans poznawczy: racjonalne klóci się z emocjonalnym, usprawiedliwiające z oskarżycielskim.

Ich zdziwienia

Odwracamy zatem sytuację: to oni teraz są prostoduszni i ufni i chcieliby rozumieć.

Ale dlaczego Józio, mając lat trzydzieści, idzie dopiero do szkoły, a w dodatku wszyscy się doń zwracają jak do dziecka? Co znaczy gałązka w zębach dziada? Dlaczego wiersz został przetłumaczony: «Łydko! Łydko!»? Jak przetłumaczyć takie zdanie: «Lecz on siedział, a siedząc siedział i siedział jakoś tak siedząc i tak się zasiedział w siedzeniu swoim, tak był absolutny w swym siedzeniu, że siedzenie, będąc skończenie głupim, było jednak zarazem przemożne»? A poszukiwanie parobka i bratanie się z nim jako bicie po głębie? A to strzelanie, którego rezultatem jest fakt, że sama noga puszcza się na spacer po pokoju, że trzeba ją trzymać rękami, ale ręce też nie chcą i powstaje wielkie obrzydlistwo a potem robi się z tego kupa?

Zdziwienie za zdziwieniem. Na razie nad literaturą. A sztuki plastyczne?

Kiedyś to malowano pięknie i normalnie: jacyś święci, jakieś bitwy, gołe baby, zielenina w wazonie i jabłka na stole. Aż przyszły «-izmy», zrobiły się z tego jakieś linie proste, czarne kwadraty na białym tle, krzesła pocięto, gitary pocięto, kobiety tak pocięto, że noga osobno, oko osobno, drugie oko gdzieś indziej, piersi powykręcane jak śruby, patrzeć nie można. Teraz jakiś artysta bierze kawałki siatki, kamyczki, sznu-

rek, części od konserw, odpadki drewna i metalu, pudełka od zapalek, drut, szkło, gips, święte figurki, plastikową laleczkę (przeszywa ją maszyną), wózek dziecięcy (napelnia go ziemią i zapala świece), łączy to wszystko, przykleja do narzuty czy kilimu, wiesza, dodaje trochę włosów, wyciska czerwonej farby i każe wierzyć innym, że to coś znaczy i że sens tego jest bardzo głęboki. Albo na brzydkim kuchennym stołku sadza ciało z mydła z głową prawie niewidoczną, wbija trochę drutów, pokrywa pajęczyną, wyszarpuje kawałki czegoś, zapala świece (znów świece) i nazywa to Niobe.

Zdziwień ciąg dalszy w teatrze.

Ktoś – poeta chyba – chodzi razem z nią po wielkim wnętrzu (jakim?). Ona jest w smolowej, on w błękitnej sukni, ona ma łysinę, każe mu wieszać na gwoździu cytrę obu rąk, on się pyta, czy szczygła też. Ona jest głucha w obu czarnych gwiazdach, ale choć głucha, każe mu wieszać srebrny woal płuc, a potem głowę z dziobem dołem do podłogi. I jeszcze pojawia się Jan Chrzciciel na drucianej szyi. Jak to zrozumieć i jeszcze z tego zdać maturę? Piwko pijemy, owszem, ale po co w sztuce cytować z gazety, jak się myje butelki po piwie, i dawać opis kimonowej sukienki, a potem opisywać kampanię w cukrowni i podczas egzaminu maturalnego (który tam jest bez sensu przedstawiony) kazać tłumaczyć jakieś głupie listy zakochanych bab do «Przyjaciółki» pisane. «Urodziłem się w roku 1920, po ukończeniu szkoły ludowej... zapomniałem, że w szkole ludowej miałem kolegę, który mi dawał ser, ten kolega był ze wsi. Po ukończeniu. Po otrzymaniu świadectwa starałem się o przyjęcie do magistratu. W roku 1938 wyczyściłem

buty kapą z łózka». – No nie, niech ja skonom, kto tak pisze życiorys. Psychol jakiś. Niech tak napisze list intencyjny, a zobaczy, jak zostanie przyjęty do pracy.

*

Dlaczego poprzestają na zdziwieniu? Dlaczego nie usiłują zrozumieć? Sztuka awangardowa XX w. przegrywa z ich werystyczną mentalnością, nieustannie dziwi, ale u nich niezrozumiałe równa się głupie i dotyczy to nie tylko ich. W społeczeństwie widoczne jest, jak sprawdza się sformułowane przez badaczy percepcyjne prawo równania w dół. Oznacza ono, że inteligent przejmie gusta człowieka niewykształconego: lekarka, adwokat, inżynier, nauczycielka tak zaczynają odbierać literaturę i sztukę, jak czyni to robotnik lub sprzątaczką czy kierowca (nie obrażając nikogo). Wie o tym dobrze telewizja, kierując się tak zwaną oglądalnością, czyli propagowaniem sztuki łatwej, homogenizowanej, przyjemnej, intelektualnie pustej.

Samo-zdziwienie

Ale ja nie mam masowych gustów i chcę zrozumieć sztukę elitarną. Pelen teoretycznej wiedzy o „-izmach”, o minimal art, o pop arcie, konceptualizmie, o happeningach i performance, o hiperrealizmie i przedmiotach gotowych, czyli *ready made* zwiedzam muzea sztuki współczesnej i galerie w Krakowie, Warszawie, Paryżu, Zurychu, Nicei, oglądam też artystów zachodnich, gdy są u nas.

Kieruję się dobrą wolą, ale to, co oglądam, wydaje mi się bardzo często jednym wielkim nadużyciem wielkich słów, które nic a nic nie znaczą. Czego to ja w centrach sztuki nie widziałem? Puste ekrany, ocembrowane stud-

nie, skakanki, druty (bardzo dużo drutów), przewody elektryczne (bardzo dużo przewodów elektrycznych), projekcje wideo, jarzeniówki, puszki po farbach, namioty, myjnię samochodową, zgniecione samochody, stopy puszek w opakowaniu z plastiku, budziki w szafach (na oko z 300), grahamki, jabłka, gruszki, klocki lego, kilkaset przeróżnych napisów, stopy materacy, namioty, jajko kręcące się na płycie muzycznej fotografowane przez 10 minut, klatki (szczególnie dużo klatek), żelazne płotki, krzesła, łóżka, rusztowania, przepieczętowania, cement, cegły, wodotryski, pucho-we koldry w kolorze róż, puste podłogi (no nie, coś na nich leżało), balony, kubły na śmieci, korytarze z mydła, składy rupieci, łóżka, próbówki z kawałkami jakichś tkanek (czy prawdziwych?), grotty pomalowane w biało-czarne pasy, kamienie, płyty nagrobne z napisami, pnie drzew, bruk ułożony w jakiś wzór itp., itd.

Na ogół podczas oglądania tak zwanych instalacji lub filmów wideo sale są w sensie dosłownym podwójnie puste – nie ma w nich publiczności, a w wielkiej przestrzeni mieści się jeden, najwyżej dwa eksponaty. Więcej z nich przerażającą nudą (z ekranów także), zwiedza się całą ekspozycję w tempie błyskawicznym i dziwi się, dziwi, dziwi. I wtedy można przestać się dziwić zdziewieniu dziwiącej się młodzieży nad dziwną sztuką minionego wieku!

Kilka zbliżeń: Muzeum Sztuki Współczesnej w dawnym Zamku Ujazdowskim (sztuka współczesna w zamku – ależ to paradoks). Na białym tle z czarnym marginesem napisy: *to / jest / zdjęcie / tego / napisu* oraz: *to / jest / ten / napis*. Ot, żart rysunkowy, wyglup szczeniacki, pur nonsens kabaretowy, ale żeby od razu do muzeum? Dwie szkolne tablice: seledynowa i czarna. Podpis pod ar-

cydzielem: *Asymetria*. Koło mające metr średnicy, po jego lewej i prawej stronie półkola, chyba z blachy, na każdym jakiegoś narzędzia, np. obcęgi, piłka do cięcia, młotek. Napis: *no to co / ? NIC no właśnie*. Prawda, że mądre, pobudzające do refleksji, jak żart opowiedziany w towarzystwie? Trzy kwadratowe płótna z czarnymi znakami: na pierwszym kilkadziesiąt ??????????, na drugim ?!?!?!?!?!?!?, na trzecim !!!!!!!!!!!!!!! *Wahanie, niepewność, pewność*. O, to jest skrót matematyczny z ambicjami filozoficznymi.

Inspekty, wysoka na kilkanaście centymetrów trawa nie trawa z czerwonymi małymi kwiatami. Wszystko z kolczastego drutu. Nad ogrodem świecą się cztery lampy, by rośliny mogły szybciej rosnać. Wreszcie coś zrozumiałem – obrona przyrody przed konsumpcyjną cywilizacją.

Wystawa głośnego Mirosława Bałki w Zachęcie. Duża sala, w niej zbudowany w porpcjach 1:1 barak bez okien – jakby pracownia artysty przeniesiona do muzeum. U dołu jednej ze ścian sączy się z kraników woda. Podobno krzesła do tej sali zostały przewiezione z Otwocka (co za odważny gest twórczy!). Krytyk wszystko tak tłumaczy (a ja się stukam w czoło i dziwię...):

Łukowata forma ze stalowego pręta, inkrustowana fragmentami porcelanowego uzębienia, przekazuje informację o zagrożeniu, potencjalnym ciosie, zabawie, która może się przekształcić w „grę wojenną”, prowadzącą do uszkodzenia ciała. [...] Ściany domu natarte są popiołem w geście pożegnania schronienia dla ciała. Z rurek o rozstawie oczu wychodzących na zewnątrz w miejscach, w których znajdowały się okna trzech sypialni, do zbiorników try ska woda (Ściana Płaczu?). Umieszczone

na ścianach naprzeciwko zbiorników z wodą metalowe uchwyty nawiązują do *Piety Rondaniny* Michała Anioła.

Proszę, proszę, Ściana Placzu i Michał Anioł, co za wyżyny sztuki współczesnej, jakże nadsymbolicznej, a ja myślałem, że to barak stoi i nic więcej. Więc na zakończenie zdumień i zaskoczeń zapraszam do Cetrum Pompidou w Paryżu. Rury idą po wierzchu, nikt niczego nie ukrywa. W przepierzeniach na czwartym piętrze fortepian okryty filcem z czerwonym krzyżem, takiż filc z czerwonym krzyżem na ścianie. Osiem stosów wojłoków: jeden wyższy, drugi niższy, sześć jednakowych. Pokażne porwane afisze, ale za szkłem. Na wielkiej pustej ścianie okrągłe lustro w brązowej ramie, nad nim kawałek ramy. Ten

sam chwyt z krzesłem: prawdziwe krzesło, jego fragment na ścianie oraz powiększona fotografia hasła „krzesło” z encyklopedii. Na czarnym tle czerwony napis: „Nie mam wam nic do powiedzenia” (to chyba w Nicei?).

I ja też nie mam nic do powiedzenia poza nieustannym zdziwieniem. Świat humanistyki skomplikował się dla wszystkich: dla mnie – polonisty z półwiecznym stażem w służbie sztuki, i dla nich, dla których sztuka ma zupełnie inny wymiar: wszechwładnej i głośnej reklamy. Pozostaje do napisania trudny dialog o porozumieniu stron: starych z młodymi, artystów z publicznością, przeszłości z nowoczesnością. Czy sprosta temu nowy przedmiot poświęcony sztuce? Jeśli będzie w swym założeniu akademicki – nie sprosta!