

Rafał G. Nowicki

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Miejsce sztuki na intelektualnym horyzoncie studentów studiów interdyscyplinarnych na kierunku Turystyka

Zarys treści: Celem artykułu była diagnoza stanu wiedzy o sztuce oraz identyfikacja sposobów praktykowania kontaktów ze sztuką w grupie kandydatów na studia interdyscyplinarne na kierunek Turystyka i Rekreacja. Metodologia badań obejmowała przede wszystkim testy sprawdzające wiedzę o sztuce, swobodne wywiady przeprowadzone podczas zwiedzania wybranych wystaw sztuk wizualnych oraz zestaw ankiet, w których głównym wątkiem tematycznym była kwestia odbioru i obcowania ze sztuką. Badania miały profil analizy jakościowej. Uzyskany materiał badawczy uprawnia do stwierdzenia, że stan wiedzy o sztuce w testowanej grupie okazał się alarmująco niski, a kontakty ze sztuką lub opracowaniami o sztuce nieomal w ogóle nie były praktykowane lub miały przypadkowy charakter. Wyniki badań ukazały także aktywację postaw preferujących jednostronność kształcenia zawodowego w opozycji do kształcenia typu „universitas”. Niemniej pomimo tego uczestnicy badań podczas badań w większości wykazywali żywe zainteresowanie sztuką i otwartość na jej oddziaływanie oraz chętnie opisywali swoje emocje związane z przeżywaniem sztuki, deklarując chęć zbliżenia się do niej.

Obecnie powyższa problematyka nie należy do szczególnie popularnych w naukowym doświadczeniu. Artykuł niniejszy, będąc swoistym studium „zbiorowego przypadku”, jest więc głosem uzupełniającym badania z lat poprzednich, prowadzone przez innych autorów i potwierdza, że sfera edukacji plastycznej wciąż znajduje w stanie wyraźnej zapaści.

Słowa kluczowe: edukacja artystyczna, wychowanie estetyczne, wiedza o sztuce, percepcja sztuki, kultura artystyczna, uczestnictwo w kulturze.

1. Wprowadzenie

Wielu autorów wskazuje dziś na zjawisko ograniczania wszechstronności procesu edukacji (Bloom 1997, Chłódna 2008, Kobylarek 2002, Kowalewski 2012, Morawski 1987). Zdaniem S. Morawskiego (1987) przyczyną tej sytuacji jest jednowymiarowość ery cyfrowych technologii i bezprecedensowy w dziejach progres cywilizacyjny, który podporządkowuje człowiekowi domenę konsumpcji rzeczy. Jednym z symptomów tego kryzysu jest – jak powiada H.G. Gadamer – odchodzenie od filozofii doświadczenia

świata poprzez humanistykę, a w konsekwencji niezrozumienie człowieka i otaczającego świata, także świata sztuki (Czakon 2013).

Pomimo że kultura zachodnia w dużej mierze przyjmuje dziś postać kultury obrazów, zdominowanej przez media wizualne, szeroko pojęta edukacja plastyczna wciąż pełni rolę drugorzędną, tak jakby estetyczne i poznawcze wymiary plastyki, jej warstwa emocjonalna i kognitywna wraz z jej humanistyczną nadbudową, nie do końca przystawały do percepcyjnych standardów i pragmatycznych priorytetów współczesnego świata. Możliwe więc, że rację ma G. Satori (2005), kiedy wskazuje na ujemną korelację pomiędzy natłokiem obrazów i aktywnością intelektualną ich odbiorców, sugerując jednocześnie swego rodzaju regres od stanu erudycyjnego i refleksyjnego *homo sapiens* do *homo videns*, nastawionego na zmysłowość, przyjemność doznań i emocjonalność doświadczeń.

Odczuwalny w kręgu codziennych praktyk przeciętnego współczesnego człowieka deficyt wiedzy o sztuce skłania do bliższego przyjrzenia się chociażby wybranym zagadnieniom z pojemnego i wielowątkowego obszaru humanistycznej sfery kształcenia. W niniejszym tekście rozważania te podjęto z perspektywy empirycznych badań grupy 90 kandydatów przygotowujących się do podjęcia studiów na kierunku Turystyka i Rekreacja. Program nauczania o tym profilu ma charakter interdyscyplinarny i obejmuje zagadnienia z różnych dziedzin nauki, także z zakresu edukacji estetycznej dostosowanej do specyficznych wymogów i potrzeb animacji turystyki.

W badaniach tych główny nacisk położono na kwestie poziomu wiedzy o sztuce, zwłaszcza jej historii. Istotnym wątkiem analizy była także płaszczyzna odbioru i percepcji dzieł artystycznych przez kandydatów na studentów. W kręgu zainteresowań badawczych znalazła się więc diagnoza stopnia znajomości podstawowych faktów i zjawisk dotyczących dziejów artystycznej działalności człowieka, określenie praktykowanych schematów odbioru dzieł sztuki, identyfikacja niektórych postaw młodzieży wobec szkolnego przedmiotu „wiedza o sztuce” oraz wobec uczestnictwa w kulturze artystycznej, a w mniejszym stopniu – opinie badanych osób na temat funkcji i użyteczności sztuki w życiu codziennym i w praktyce zawodowej organizatora turystyki.

Metodologia badań została oparta głównie na technikach sondażowych. Narzędziem oceny stanu wiedzy o sztuce były przekrojowe testy sprawdzające. Pytania dotyczyły rozpoznawania i charakterystyki stylów, znajomości periodyzacji dziejów sztuki, znajomości konkretnych dzieł architektury i sztuki oraz ich twórców, wiedzy z zakresu podstawowych pojęć sztuk plastycznych i historii architektury. Natomiast badania recepcji oraz postaw wobec materialnych wytworów sztuki przeprowadzono na podstawie techniki ankiety, w której poproszono

respondentów o odpowiedzi na pytania otwarte, dotyczące stopnia zainteresowania zagadnieniami kultury i sztuki, wrażeń z wizyty w galerii lub muzeum (zwiedzanie wystawy było elementem procedury badań) oraz typowych okoliczności i czynników sprawczych spotkań z dziełami sztuki. W poniższym tekście w nawiasach i pochyłą czcionką zostały zacytowane najbardziej znamienne dla wyników niniejszych badań wypowiedzi respondentów.

2. Ocena poziomu wiedzy o sztuce w badanej grupie

Założeniem edukacji estetycznej jest efektywne, tj. trwałe przysposobienie człowieka do kultywowania pryncypialnych wartości, konstytuowanych przez triadę platońską – Dobro, Piękno i Prawdę. Istotnym celem edukacyjnym jest również modelowanie postawy refleksyjności i odpowiedzialnego traktowania własnej edukacji (w tym podnoszenia kompetencji kulturowych) jako permanentnej czynności podejmowanej przez całe życie. Edukacja estetyczna łączy elementy afektywne i kognitywne, tzn. z jednej strony kładzie nacisk na doskonalenie umiejętności przeżywania, doświadczania sztuki, z drugiej zaś – kształtuje sferę poznania umysłowego, akcentując wiedzę o sztuce oraz znajomość historii jej tworzenia (Tytko 2012).

Podsumowując rezultaty testów sprawdzających, przeprowadzonych w ramach niniejszych badań, należy podkreślić, że znajomość historii architektury i sztuki kształtowała się na poziomie bardzo miernym. Prezentowana przez badanych wiedza była fragmentaryczna, najczęściej oderwana od kontekstu historycznego i niepoparta rzeczową charakterystyką formalną. Nieliczne jednostki wykazywały się wprawdzie wiadomościami stosunkowo poprawnymi, ale i tu przeważały raczej potoczne uogólnienia, niż rzeczowa znajomość faktów i zjawisk.

Spore problemy respondentom stwarzała prawidłowa identyfikacja wybranych dzieł architektury i sztuki. Trudności dotyczyły rozpoznawania i nazywania nawet popularnych i, wydawałoby się, powszechnie znanych obiektów, wpisujących się w najbardziej nośne wersje kanonu atrakcji kulturowych. (m.in. Partenon w Atenach, Panteon w Rzymie, kościół Hagia Sophia, zespół sakralny w Pizie, reprezentatywne przykłady klasycznej i hellenistycznej rzeźby greckiej, np. Dyskobol, grupa Laokoona itp.).

Na podobnie niskim poziomie stała orientacja w zakresie periodyzacji i chronologii dziejów sztuki, prawidłowe rozpoznawanie stylów oraz umiejętność przyporządkowania nazwisk wybitnych twórców do adekwatnych epok i dzieł. Wachlarz popełnianych przez respondentów błędów merytorycznych był bardzo szeroki, a ich ciężar gatunkowy niejednokrotnie zatrważający. Uchybienia dotyczyły rozróżniania motywów niejednokrotnie bardzo dystynktywnych, gdzie – jak

można byłoby sądzić, trudno o pomyłkę. Skalę zaniedbań w tej sferze ilustrowały chociażby takie przypadki, jak identyfikacja obiektów gotyckich jako rudymentów sztuki antycznej, datowanie twórczości Salvadora Dali na okres renesansu czy umiejscawianie impresjonizmu w okresie baroku. W tych okolicznościach trudno się dziwić, że uczestnicy badań nie byli zdolni operować uporządkowanym aparatem pojęciowym, a charakterystykę wybranych stylów w architekturze lub plastyce w najlepszym wypadku opierali na prostych, kolokwialnych skojarzeniach, np. „kolumnowość” – w odniesieniu do architektury starożytnej Grecji lub „kamienność” – w odniesieniu do architektury romańskiej.

W badanej grupie częste były opinie, że historia architektury i sztuki należy do dyscyplin trudnych, narzucających konieczność odczytania i przyswojenia szerokiego zasobu wiadomości pojęciowych, opisowych i faktograficznych. Niektórzy z badanych otwarcie deklarowali antypatię względem tego obszaru wiedzy (*nie chcę zaśmiecać umysłu niepotrzebnymi informacjami, teraz wszystko jest w Internecie*), jednocześnie przyznając, że dotychczas we własnej praktyce edukacyjnej nie próbowali lub nie mieli okazji znacząco dotknąć tych zagadnień.

Te niepokojące rezultaty testów sprawdzających są nie tylko efektem mankamentów systemu edukacji estetycznej, ale stanowią również symptom deklarowanych przez młode pokolenie preferencji edukacyjnych, coraz częściej związanych z przewartościowywaniem się postaw wobec wszechstronnego, humanistycznego kształcenia na rzecz podejścia zorientowanego pragmatycznie, tzn. nastawiania się na praktyczną użyteczność wiedzy przy jednoczesnym odsuwaniu jej autoteliczności na plan dalszy.

W cywilizacji łacińskiej koncepcje kształcenia młodych ludzi podlegały przemianom co najmniej od czasów średniowiecza i – co oczywiste – zawsze były wyrazem kondycji szeroko rozumianej kultury ludzkiej (Daszkiewicz 2009). Utworzona w 1088 r. przez bolońskich prawników pierwsza zachodnioeuropejska korporacja, której celem było uprawianie wiedzy i przekazywanie jej na możliwie najwyższym poziomie, miała charakter uczelni praktycznej. Wkrótce na ideowo przeciwnym biegunie pojawiły się słynne ośrodki nauki, bardziej otwarte na teoretyczne dyscypliny wiedzy: teologię (wydział teologii na uniwersytecie bolońskim powołano dopiero w 1352 r.) i filozofię. Do ośrodków tych należało m.in. studium generale w Padwie, w odniesieniu do którego po raz pierwszy oficjalnie użyto określenia „uniwersytet”. W dużym uproszczeniu za wspólny mianownik obu tych przeciwstawnych tendencji może uchodzić renesansowa idea uniwersytetu postrzeganego jako *officina humanitatis*, jako warsztat człowieczeństwa. W tej perspektywie uniwersytet nie powinien zadowalać się edukacją zredukowaną jedynie do kształcenia biegłości zawodowej, ale ma być wspólnotą ludzi

wszechstronnych, zdolnych nie tylko do doskonalenia kompetencji zawodowych, ale także do szerokiej, wnikliwej i odpowiedzialnej refleksji o człowieku i jego świecie zewnętrznym (Kamiński 2004).

Dziś uwarunkowania rynku pracy niejednokrotnie sprawiają, że głównym aksjologicznym kryterium „profilowania” wiedzy okazuje się jej wartość w kontekście zapotrzebowania praktyki zawodowej. O sukcesie na rynku pracy zdają się bowiem decydować inne przymioty niż np. znawstwo sztuki (*sztuka nie ma dla mnie żadnego znaczenia; po co mam się uczyć tej historii sztuki, przecież to jest mi niepotrzebne do wykonywania zawodu*). Pogłębia się więc sprzeczność pomiędzy potrzebami kształcenia ogólnego oraz specjalistycznego. Wielu autorów jest zaniepokojonych faktem, że być może owa „ekonomia kompetencji profesji” niezadługo zacznie przesłaniać konieczność troski o duchowy wymiar człowieka, o potrzeby umysłu, tym samym sprzyjając narastającej dominacji pospolitości i barbarzyństwa (Gombrich 2011). W podobnym, choć nie tak radykalnym tonie, wypowiada się A. Kłoskowska (2007), wskazując na zaznaczające się rozbieżności pomiędzy humanistyką a praktyczną techniką, skutkujące nieproporcjonalnym względem kultury wyższej rozrostem kultury popularnej.

Pragmatyczne motywacje oraz wybiórcze i instrumentalne nastawienie do wiedzy znajdują bezpośrednie przełożenie w obszarze doświadczania i kreowania przez jednostki własnej codzienności. Znaczna część respondentów przyznała, że treści kultury artystycznej zajmowały w ich dotychczasowym życiu miejsce drugorzędne. Na przykład czytelnictwo publikacji z omawianej dyscypliny miało charakter zdecydowanie marginesowy, już to – z powodu braku zainteresowania, już to – z racji braku czasu. Sporadycznie deklarowano zaciekawienie dokumentalno-edukacyjnymi programami telewizyjnymi tematycznie związanymi z historią architektury i sztuki, traktowano je jednak bardziej w kategoriach wartościowej, choć doraźnej rozrywki, niż jako sposób realizacji zamiłowań i pasji. Wprawdzie programy te, ze względu na swój popularyzatorski charakter i fragmentaryczność ujęcia tematu, nie są zdolne pełnić roli istotnego źródła pogłębionej i usystematyzowanej wiedzy, to jednak mają one moc emocjonalnego angażowania widza w krąg artystycznej tematyki oraz oddziaływania na stan jego „plastycznego uświadomienia”, a także zachęcają do czynnego partycypowania w sztuce.

Szczególna rola, jaką pełnią media w edukacji, urealnia się przede wszystkim w odniesieniu do internetu, toteż nie było zaskoczeniem, że główną kopalnią informacji dla badanej grupy okazał się właśnie internet. Dependencja w stosunku do wspieranego elektronicznymi gadżetami internetu jako głównego katalogu danych uzewnętrzniła się chociażby przy okazji wykonywanych przez zespoły

badanych osób ćwiczeń praktycznych. Polegały one na przygotowaniu krótkich prezentacji na tematy związane z problematyką architektury i sztuki. Okazało się, że zrealizowane prace w większości miały charakter mechanicznych, pozbawionych autorskich refleksji kompilacji złożonych z materiałów kopiowanych z „sieci”, przy czym jedynie z rzadka autorzy podawali źródło pochodzenia cytowanych materiałów. Natomiast prace w pełni oryginalne, charakteryzujące się pomysłowością lub autentycznym zmysłem badawczym oraz dowartościowane pogłębionym indywidualnym wkładem autora, zdarzały się stosunkowo rzadko.

W zasadzie można przyjąć, że powyżej naszkicowany obraz poziomu wiedzy o sztuce koresponduje z wynikami przekrojowych badań przeprowadzonych przez A. Boguszewską i M. Stępnik (2013) w szkołach na terenie Lublina. Stwierdzono tutaj, że usystematyzowaną wiedzą o sztuce legitymowało się mniej niż 6% badanych uczniów. Autorzy tych analiz stan ten uznali za alarmujący, a wśród jego przyczyn wskazali na tendencję do obniżania w ostatnich dekadach rangi przedmiotów humanistycznych, co z jednej strony skutkowało zmniejszaniem czasu przeznaczonego na przedmioty artystyczne, z drugiej zaś kształtowało wśród młodzieży poczucie niskiej ważności plastyki na tle całego pakietu zajęć szkolnych. Podkreślono także niekorzystną rolę eksperymentów w zakresie ofert programowych finalizowanych w szkolnictwie w okresie ostatnich kilkunastu lat i związaną z tym wielość programów edukacyjnych oraz różnorodność podręczników (Boguszevska, Stępnik, Tarasiuk 2013). Rzecz jasna, ogromne znaczenie mają w tym względzie szeroko rozumiane czynniki środowiskowe, nie tylko szkolne, ale również rodzinne i społeczne, w tym obcowanie z autorytetami w dziedzinie sztuki czy kontakt z wartościowym przekazem mediów.

Pewnym orientacyjnym punktem odniesienia, wyraźnie pokazującym niepokojący spadek efektywności kształcenia estetycznego w ciągu kilku ostatnich dekad, mogą stanowić badania diagnostyczne poziomu wiedzy o sztuce wśród dzieci i młodzieży, wykonane w latach 70. XX w. przez M. Cackowską. Poziom osiągnięć na tym polu oceniono wówczas na około 67% , przyjmując to jako wynik dostateczny (Boguszevska, Stępnik, Tarasiuk 2013).

3. Odbiór sztuki i praktyki percepcyjne deklarowane przez uczestników badań

Niektórzy autorzy nie bez racji podkreślają, że wiek XIX zapoczątkował proces, wskutek którego język artystycznej wypowiedzi zaczął przyjmować coraz mniej zrozumiałe dla odbiorców formy, a kontakt ze sztuką stopniowo przeistoczył się w intelektualny i wzbudzający poczucie obcości dylemat (Czakoń 2013, za: Gadamer 1993). Trudno jednoznacznie wskazać, czy przekaz sztuki przed epo-

ką awangardy był dla ówczesnych odbiorców bardziej zrozumiały niż dziś. M. Popczyk (2013) pisze, że nigdy nie panował tutaj jeden paradygmat, a raczej równolegle obok siebie funkcjonowało kilka paradygmatów o zawężonym zasięgu. Z drugiej jednak strony niejednokrotnie w dziejach starano się oferować sztukę jako przystępny dla wszystkich obszar komunikacji, czego przykładem niech będzie dydaktyzm założeń plastyki średniowiecznej albo artykulacja form architektury gloryfikacji władzy (pomimo że architekturze poniekąd zwykło się przypisywać asemiotyczny charakter).

Pamiętając, że pojęcie odbioru dzieła sztuki jest bardzo szerokie i dotyczy wszelkich rodzajów reakcji na styczność z przedmiotem semiotycznym (Kłoskowska 2007), warto zasygnalizować niektóre aspekty tej problematyki, uchwycone w kontekście niniejszych badań.

Nie bez racji uważa się, że mechanizm potocznego odbioru sztuki opiera się na dominującym od czasu renesansu percepcyjnym nawyku preferującym formy mimetyczne. Niejako potwierdzając tę opinię, uczestnicy niniejszych badań większą predylekcją otaczali te dzieła sztuki, których głównymi właściwościami estetycznymi były realizm i klasyczne piękno. Sztuka abstrakcyjna i eksperymentalna budziła raczej dystans lub sprzeciw (*forma niektórych obrazów zadziwiła mnie, bo trudno było przyznać, że „takie coś namazane” jest uznawane za sztukę*).

Przywoływane w literaturze przedmiotu terenowe i eksperymentalne badania sygnalizują istotny udział w odbiorze sztuki postaw semiotycznych, nastawionych na poszukiwanie znaczeń (Kłoskowska 2007). Uwydatniły się one także w niniejszych badaniach (*odczytuje te prace jako chęć pokazania, że pomimo okrucieństwa dzisiejszego świata, wciąż można komuś zaufać, w kimś pokładać nadzieję*). Większość respondentów wyrażała przekonanie, że źródłem satysfakcjonujących relacji z dziełem sztuki jest możliwość jego pełnej „eksploracji”, tak w sferze rozumowej, interpretacyjnej, semantycznej, jak afektywnej, tj. w sferze doznania, które – jak to precyzuje Gadamer (1993) – jest ubogacone autentyzmem rozpoznania (*sztuka daje przyjemność, jeśli się ją rozumie*).

Realizowane w ramach badań wizyty w galerii sztuki okazały się dla wielu ich uczestników doświadczeniem niepowszednim. Następstwem niepewności, jaką zawsze wzbudza sytuacja poruszania się w nieznanym terenie, były: konsternacja (*na wystawie poczułam się zakłopotana, miałam mieszane uczucia patrząc na dzieła sztuki, nie wiedząc, co to jest*) i nieodparta skłonność do traktowania utworu artystycznego jako łamigłówki, którą wystarczy rozwiązać, aby kontakt można było uznać za pełnowartościowy (*chciałbym rozszyfrować, co właściwie znaczą poszczególne dzieła*). Uwidoczniała się tutaj zaakcentowana m.in. w filozofii A. Hausera (1970) koncepcja sztuki jako gry pomiędzy odbiorcami

a twórcami i/lub specjalistami. W tym znaczeniu sens dzieła sztuki zawiera się w znajomości odgórnie określanego jego znaczenia, którego odszukanie jest celem owej gry (Kłoskowska 2007). Jest to istotny moment, w którym E.H. Gombrich (2011) dostrzega niebezpieczeństwo, że odbiorca będzie próbował szukać kodów we wszystkich dziełach, zamiast po prostu cieszyć się harmonią form i wartości plastycznych. Jednak odbiór nie musi bezwarunkowo podlegać obiektywnym instytucjonalnym wytycznym poznawania treści, a równie dobrze może nabierać subiektywnego zabarwienia (Kłoskowska 2007). Inaczej mówiąc – dzieło można postrzegać w dowolny sposób, zanim nie określi go oznacznik (MacCannell 1970), ale i on zwykle pozostawia spory margines interpretacyjnej swobody. Tak więc w praktyce badani odbiorcy z jednej strony – poszukiwali w oglądanych dziełach zakodowanych sensów, próbując możliwie najwierniej odtworzyć intencje autora, z drugiej zaś – podejmowali także próby współtworzenia przekazu dzieła poprzez subiektywną interpretację (*żeby nawiązać kontakt z tym obrazem, musiałam odwołać się do swojej wyobraźni*). Te dwa różne sposoby percepcji dzieła sztuki opisuje m.in. A. Kłoskowska (2007).

Brak wiedzy o sztuce oraz silne przeświadczenie o referencyjnym obliczu sztuki okazały się silnie odczuwalną przez odbiorców barierą (*nie wiem, co ta sztuka znaczy i jak ją objaśnić; łatwiej byłoby zwiedzać tę wystawę z pomocą przewodnika, który mógłby powiedzieć kilka słów o każdej z prac*).

Niezależnie jednak od tego, w niniejszych badaniach główną dyspozycją, która pozwoliła sztuce „przemówić”, była wrażliwość odbiorcy (*było pięknie, ciekawie, wspaniale, cudownie, intrygująco, zachwycająco, podobało mi się; niektóre dzieła oglądało się z przyjemnością i podziwem, inne były przerażające i zapadły mi w pamięć; czułam przygnębienie, obrzydzenie i lęk*). Pomimo nieznajomości lub nieświadomości składni języka plastycznego i braku umiejętności jego „czytania”, ankietowani uznali oglądane dzieła za przedmioty estetycznie przyciągające, sygnalizując jednocześnie potrzebę pełniejszego ich poznania. Jednym z postulatów była więc potrzeba dostępności (np. w salach wystawowych) komunikatywnych wyjaśnień i komentarzy, które wykraczałyby poza standardy utrzymanych w eksperckim tonie katalogów, oznaczników, trafiając w zróżnicowane oczekiwania i możliwości percepcyjne przeciętnej publiczności i pozwalających oswoić się z tajemniczym i pozornie niedostępnym, a jednocześnie atrakcyjnym i ekscytującym światem artystycznych wartości (*chciałam zrozumieć tę sztukę, ale znikąd nie było pomocy*).

E.H. Gombrich, zastanawiając się, czy sztukę można odbierać bez zasobu wiedzy, odpowiada, że tak, ale najprawdopodobniej sytuacja ta będzie motywować do podejmowania dalszych studiów (Gombrich 2011). Pewne potwierdzenie

tej refleksji znajdujemy także u innych autorów, którzy twierdzą, że nie będąc merytorycznie przygotowanym, nie można w pełni i świadomie kontemplować sztuki, poszukiwać i odnajdywać jej treści oraz wartości, zwłaszcza że brak przygotowania do odbioru sztuki utrudnia laikom zdefiniowanie tego, co oglądają, wikłając ich często w stereotypowe ujęcia (Nieroba, Czerner, Szczepański 2010). W każdym razie jeszcze raz należy podkreślić, że kwestia wrażliwości i jej kształtowania wydaje się sprawą co najmniej równie istotną, jak kwestia dydaktyzmu, sztuka jest przecież domeną ducha. Pożądane byłoby w tym miejscu przywołać sformułowany przez W. Kandinsky'ego (1996) koncept tzw. wewnętrznej konieczności, który kieruje uwagę na tkwiącą w dziele sztuki moc dotarcia do każdego odbiorcy. Idea ta zakłada, że jeśli artysta powodowany był szczerymi intencjami, emanująca z dzieła sztuki „wewnętrzna konieczność” powinna być odczuwalna bez względu na poziom wykształcenia i przygotowania odbiorcy, i będzie on w stanie rozpoznać i przeżyć prawdę dzieła sztuki.

Koncepcja dzieła plastycznego jako komunikatu oraz problematyka jego odbioru zajmowała wielu badaczy (m.in. Roland Barthes, Umberto Eco, Władysław Tatarkiewicz). Bez względu jednak na to, jakie aspekty odbioru akcentowane były przez poszczególnych autorów, trudno nie przyznać racji D. Bachmann-Medick (2012), która konstatowała, że ostatecznie w sztuce nie tyle chodzi o to, by rozumieć obrazy, ale o to, by w obrazach rozumieć świat.

Wielu spośród badanych respondentów przyznało, że ich dotychczasowe kontakty ze sztuką miały charakter incydentalnych wydarzeń (wycieczki szkolne, wyjazdy motywacyjne, urlop z rodziną, przypadkowa wizyta w muzeum). Z perspektywy udziału w niniejszych badaniach możliwość bezpośredniego zetknięcia się z dziełem sztuki oceniali oni entuzjastycznie lub co najmniej aprobowując, przedkładając je ponad kontakty „z drugiej ręki” (*fajnie jest oglądać dzieła sztuki na żywo*). Tylko niektóre osoby manifestowały wyraźną rezerwę względem perspektywy spędzania czasu wolnego w galeriach sztuki, preferując inne style zwiedzania (*nie lubię wystaw i muzeów, wolę poznawać miasta z zewnątrz*). Niedoceniana do tej pory wartość bezpośredniego kontaktu ze sztuką okazała się dla wielu respondentów nowym i rozwijającym odkryciem. Spotkanie to wzbudziło zainteresowanie różnorodnymi aspektami poznawanych dzieł, prowokując do rozmów na tematy związane z wartościami formalnymi, problemami warsztatowymi, z treścią dzieła oraz dotyczące światopoglądu i biografii twórcy (*nie wszystko przykuwało uwagę; zaledwie kilka prac zasługiwało na wyróżnienie; podobało mi się zróżnicowanie kształtów i materiałów, z których były wykonane poszczególne dzieła; prace były perfekcyjnie dopracowane; chciałbym coś więcej wiedzieć o tym twórcy*). Były to ważne spostrzeżenia, bowiem częścią sztuki i jej dziejów są

przecież nie tylko poszczególne dzieła, ale świat wewnętrzny i zewnętrzny ich twórców, ich filozofia, idee, ambicje (Gombrich 2011) oraz wszelkie zasoby opracowań naukowych i popularyzatorskich na ten temat.

Wśród ankietowanych nie brakło głosów komunikujących zamiar lub nawet gotowość bliższego zainteresowania się zagadnieniami artystycznymi, a szczególnie tzw. „sztuką światową”. Przyznawano się do marzeń ukierunkowanych na zwiedzanie słynnych atrakcji kulturowych – muzeów, zabytków architektury lub kolekcji sztuki, ale cytowano także własne wspomnienia dotyczące kontaktów ze „skromnymi” lokalnymi dziełami architektury lub plastyki (*do dziś pamiętam przypadkowy pobyt sprzed wielu lat w małej drewnianej świątyni za miastem, jej nastrój, piękne obrazy i rzeźby na ołtarzu i na ścianach*). Kilka osób deklaroowało wolę systematycznego zgłębiania zagadnień związanych z wiedzą o sztuce, już to w ramach swoich przyszłych studiów na uczelni i w wyraźnym związku z profilem swojej przyszłej pracy zawodowej, już to w kontekście zainteresowań hobbystycznych.

4. Funkcje sztuki w opinii uczestników badań

A. Kłoskowska (2007), omawiając z perspektywy socjologiczno-psychologicznej funkcje sztuki, zwraca uwagę m.in. na cztery aspekty: 1) ekspresyjny wymiar sztuki, dotyczący sposobu wypowiedzi, wyrażania i oddziaływania na odbiorcę; 2) katartyczny wymiar sztuki, związany z uwalnianiem, oczyszczaniem i odzyskiwaniem wewnętrznej harmonii człowieka; 3) eskapistyczny wymiar sztuki, stanowiący moment ucieczki, izolacji od rzeczywistości; 4) kompensacyjny wymiar sztuki, tj. zaspokajający potrzeby oraz wyrównujący i uzupełniający braki.

W wypowiedziach badanych osób wyraźnie zaznaczyła się przede wszystkim ekspresyjna rola sztuki (*byłam zachwycona wystawą, kiedy oglądałam te piękne obrazy i rzeźby*). Dla niektórych jednostek kontakt ze sztuką miał także charakter odświeżający i katartyczny (*z wystawy wróciłam odmieniona*). Zarejestrowano także symptomy świadczące o tym, że respondenci dostrzegli w sztuce pierwiastki kompensacyjne (*czułam się bardzo dobrze, jakbym odnalazł siebie*) oraz w pewnym stopniu elementy eskapistyczne (*to było jak przejście do innego świata*).

Adresowane do respondentów pytanie o możliwość wykorzystania sztuki w swojej pracy zawodowej przyniosło stosunkowo niewiele odpowiedzi. Wskazuje to na fakt, że badani być może nie mieli dotychczas ani sposobności, ani powodu rozważać tej kwestii, w związku z czym nie dysponowali pogłębionymi autorefleksjami na ten temat i uchwycili jedynie najbardziej oczywiste aspekty, tzn. estetyczno-dekoracyjny (*chciałabym ozdobić obrazami biuro mojej firmy*) oraz poznawczo-edukacyjny (*wizyta na wystawie sztuki była spotkaniem z prawdziwym pięknem i dała możliwość poznania czegoś nowego*). Jako przyszli pracownicy

branży turystycznej, ankietowani słusznie umiejscawiali dorobek kultury artystycznej pośród głównych uwarunkowań atrakcyjności turystycznej, dodając jednocześnie, że stanowi on jeden z istotnych motywów podejmowania podróży turystycznych (*kultura, a w tym sztuka, jest jednym z najważniejszych turystycznych aspektów, charakteryzuje dane miejsca i przyciąga turystów*).

5. Podsumowanie

Zebrany materiał z badań, obejmujący głównie – jak wspomniano wcześniej – wyniki testów sprawdzających i ankiet pokazuje, że uczestniczący w badaniach kandydaci na studentów dysponowali na ogół bardzo znikomą wiedzą o sztuce. Dotyczyło to w szczególności: 1) słabej znajomości periodyzacji i chronologii dziejów artystycznej działalności człowieka; 2) nieznajomości charakterystyki głównych epok w historii sztuki europejskiej; 3) braku orientacji w zasobach reprezentatywnych dzieł architektury i sztuki oraz nieznajomości ich twórców; 4) nieznajomości podstawowych pojęć z zakresu historii sztuki. Niejednokrotnie towarzyszyły temu postawy roszczeniowe skoncentrowane na poszukiwaniu gotowych, syntetycznych informacji i świadczące o pewnym osłabieniu odpowiedzialności za własne kształcenie i ostatecznie prowadzące do symplifikacji wiedzy (Gombrich 2011). Trudno też mówić o elementarnych kompetencjach odnośnie formalnej analizy dzieła, o rozumieniu procesów kształtowania się historycznych form artystycznych czy wykorzystywaniu wiedzy z zakresu historii sztuki do interpretacji zjawisk ogólnokulturowych.

Obecnie decydującym kryterium użyteczności wiedzy okazuje się *praxis* zawodowa, która może przyczyniać się do dewaluacji studiów typu *universitas*. Otwiera to perspektywę nadmiernej specjalizacji (Chłodna 2008) i sprawia, że w szkole aspiracje wszechstronnego kształtowania intelektu ustępują miejsca motywacjom ukończenia praktycznych kursów przygotowujących do zawodu (Kobylarek 2002). Pragmatyczne nastawienie do wiedzy stwarza być może większe możliwości przyszłego powodzenia w pracy zawodowej, ale nie stymuluje wszechstronnego rozwoju człowieka – zwłaszcza jego duchowej sfery. Jest rzeczą prawdopodobną, że dziś coraz to częściej traktuje się człowieka nie jako wielowymiarową osobę, lecz jako zredukowaną do statusu *homo faber* rolę społeczną (Terzani 2010).

Pełne uchwycenie zjawisk artystycznych przez odbiorcę wymaga spełnienia dwóch podstawowych warunków – umiejętności poznania treści i struktury formalnej dzieła oraz jego wrażliwego przeżycia (Szuman 1969). Kształtowanie tych umiejętności jest w swej istocie permanentnym procesem polegającym na gromadzeniu doświadczeń i stanowi wspólny mianownik dla dwóch biegunów

percepcji sztuki: płaszczyzny intelektualnej i emocjonalnej. W badanym środowisku zarysowała się wyraźna dysharmonia w ramach tych dwóch kanałów percepcyjnych. Antytezą sygnalizowanej po wielokroć przez samych ankietowanych własnej „nieporadności” w przedmiocie rozumienia sztuki była pewna swoboda i łatwość jej doświadczania na płaszczyźnie emocjonalnej.

Przekonanie odbiorcy o własnej niekompetencji wywiera niedobry wpływ na sposób myślenia o sztuce i jego uczestnictwo w niej. Aby oswoić się ze sztuką, trzeba jej doznawać w szerokim znaczeniu – nie tylko w sztucznym środowisku galerii i muzeów, ale biorąc pod uwagę wszelkie możliwości uczestnictwa w kulturze artystycznej, zapewniające przekaz zróżnicowanych treści. W tym odniesieniu niewątpliwie pozytywnym zjawiskiem odnotowanym podczas badań jest deklarowana gotowość do obcowania ze sztuką, pomimo przeświadczenia o jej elitarności i hermetyczności.

Dziś zastanawianie się, jak zachęcić dorosłych do zainteresowania się sztuką, należy do zadań ważnych, lecz nie priorytetowych. Przede wszystkim należy pomyśleć o tym, jak zachęcać ludzi do uczestnictwa w sztuce, zanim staną się dorosłymi. Oczywiście nie chodzi o to, żeby każdy stał się koneserem sztuki i jej odbiorcą na poziomie eksperckim, ale o to, aby kultura artystyczna była naturalnym elementem intelektualnego horyzontu wykształconego człowieka.

Podstawowe dyspozycje w tej sferze przekładają się nie tylko na jakość spędzania wolnego czasu. Poziom indywidualnej i społecznej wrażliwości wobec wartości humanistycznych znajduje odzwierciedlenie w wielu dziedzinach życia codziennego, począwszy od kultury bycia jednostki po jakość kształtowania różnych aspektów przestrzeni życia zbiorowego. Niezmiernie ważne jest więc stwarzanie afirmatywnego klimatu społecznego i środowiskowego wokół sztuki i obcowania z nią, a szerzej rzecz biorąc, wokół całej sfery życia kulturalnego. Pożądana jest zdecydowanie bardziej intensywna promocja misji kultury i sztuki, tj. udostępnianie, upowszechnianie i uprzystępnianie praktyki artystycznej oraz wyprowadzenie jej z galerii sztuki do szerokiej publiczności (np. do centrów miast, galerii handlowych) ze szczególnym uwzględnieniem towarzyszących jej działań edukacyjnych.

Bibliografia

Bachmann-Medik D., 2012, *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Bloom A., 1997, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

Boguszewska A., Stępnik M., Tarasiuk R., 2013, *Stan wiedzy o sztuce i kulturze plastycznej i muzycznej uczniów kształconych według podstawy programowej obowiązującej w latach 1999–2010*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Chłodna I., 2008, *Edukacja amerykańska. Drogi i bezdroża*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Czakon E., 2013, *Tradycja a rozumienie sztuki w filozofii Hansa-Georga Gadamera*, „Estetyka i Krytyka”, nr 30, s. 11-26.

Daszkiewicz W., 2009, *Dziedzictwo uniwersytetu średniowiecznego*, „Cywilizacja”, nr 30, s. 30-40.

Gadamer H.G., 1993, *Aktualność piękna – sztuka jako gra, symbol i święto*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Gombrich E.H., 2011, *Pisma o sztuce i kulturze*, Universitas, Kraków.

Hauser A., 1970, *Filozofia historii sztuki*, PIW, Warszawa.

Kamiński Z., *Homilia ks. abpa Zygmunta Kamińskiego wygłoszona 8 października 2004 r. w Katedrze pw. św. Jakuba podczas Mszy świętej z okazji inauguracji nowego roku akademickiego na Uniwersytecie Szczecińskim*.

Kandinsky W., 1996, *O duchowości w sztuce*, Państwowa Galeria Sztuki w Łodzi, Łódź.

Kłoskowska A., 2007, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kobylarek A., 2002, *Uniwersytet, zarys ewolucji idei podstawowych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1 (12), s. 90-100.

Kowalewski T., 2012, *Potrzeba zmiany paradygmatu kształcenia wobec kryzysu edukacji*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, nr 24, s. 229-247.

McCannell D., 1970, *Turysta czyli nowa teoria klasy próżniaczej*, Muza, Warszawa.

Morawski S., 1987, *Zmierzch estetyki – rzekomy czy autentyczny?* Czytelnik, Warszawa.

Nieroba E., Czerner A., Szczepański M.S., 2010, *Flirty tradycji z popkulturą. Dziedzictwo w późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Popczyk M., 2013, *Konteksty intermedialności*, [w:] M. Popczyk (red.), *Konteksty intermedialności*, Wyższa Szkoła Zarządzania Ochrona Pracy w Katowicach, Katowice.

Satori G., 2005, *Homo videns. Telewizja i post-myślenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Szuman S., 1969, *O sztuce i wychowaniu plastycznym*, PZWS, Warszawa.

Terzani T., 2010, *Koniec jest moim początkiem*, Zysk i S-ka, Poznań.

Tytko M.M., 2012, *O problemach kultury plastycznej w edukacji – cz. 2*, „Kultura i Wychowanie”, nr 4, s. 123-144.

The place of art in the intellectual horizons of students of interdisciplinary studies in the field of tourism

Abstract: The aim of the paper was to diagnose the state of knowledge on art and to assess the ways of making practical contact with art among a group of candidates for interdisciplinary studies. Survey methodology included first of all tests which checked the candidates' knowledge on art, interviews carried out while visiting selected art exhibitions and a set of surveys focusing on the issue of reception and contact with art. The study was based on qualitative analysis. The obtained results allow us to conclude that the respondents turned out to have very limited knowledge on art and they had hardly any contact with art or publications on art. Moreover, the results show that a number of respondents preferring one-field vocational training to “universitas” type of training has increased recently. Nevertheless, despite these tendencies, during the survey the respondents took a lively interest in art and turned out to be open to its influence and willing to describe their emotions connected with experiencing art, declaring their willingness to become more interested in art.

At present this issue is not very popular in academic research. Therefore, this paper, being a certain “collective case” study, is an opinion complementing the studies carried out in the previous years by other authors and confirms that the area of art education is still in a state of collapse.

Key words: visual art education, aesthetic education, knowledge about the art, perception of the art, artistic culture, involvement in the culture.