



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Spotkanie parasola i maszyny do szycia? : sztuka najnowsza w dydaktyce polonistycznej

**Author:** Piotr Bogalecki

**Citation style:** Bogalecki Piotr. (2016). Spotkanie parasola i maszyny do szycia? : sztuka najnowsza w dydaktyce polonistycznej. W: E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek; przy współpracy D. Jagodzińskiej i A. Zok-Smoły (red.), "Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie : powszechność i elitarność polonistyki. T. 2" (S. 135-146). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Piotr Bogalecki

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Spotkanie parasola i maszyny do szycia? Sztuka najnowsza w dydaktyce polonistycznej

Niniejszy artykuł złożony jest z dwóch części i łączy w sobie dwie perspektywy: z jednej strony szeregowego pracownika nauki, komparatysty i literaturoznawcy; z drugiej — statystycznego pracownika oświaty, polonisty, belfra. Zaznaczam to bynajmniej nie dlatego, że zamierzam w jakiś sposób przeceniać tę podwójność, dla wielu z nas stanowiącą wszak chleb powszedni, ale po to, by od razu podkreślić, że moim zdaniem znosi ją (lub przynajmniej znosić powinna) sama praktyka nauczania. Ów ruch znoszenia — ujmowany nie tyle już nawet po heglowsku, co w samej polisemii tego słowa — wydaje się mi nie najgorszą definicją owej praktyki: co chwila wszak znoszę, przynoszę do polonistycznej klasopracowni moje akademickie „zabawki”, starając się zainteresować nimi uczniów i w ten sposób znieść różnicę pomiędzy duchem współczesnego życia literacko-kulturowego a literą zwróconej w stronę tradycji podstawy programowej. Noszę w sobie nadzieję, że moi uczniowie w jakiś sposób znoszą to uparte znoszenie, nawet jeśli jego efekty przypominają czasem „przypadkowe spotkanie na stole prosektoryjnym maszyny do szycia i parasola” ze znanego fragmentu *Pieśni Maldorora* Comte de Lautréamonta<sup>1</sup>. Jeśli pozwalam sobie, cokolwiek pretensjonalnie,

---

<sup>1</sup> C. DE LAUTRÉAMONT: *Pieśni Maldorora i poezje*. Przeł. M. Żurowski. Warszawa 1976, s. 160.

nawiązać do niego w tytule artykułu, to dlatego, że w drugiej jego części chciałbym — z konieczności bardzo skrótowo — opowiedzieć o przebiegu i skutkach podobnie nietypowego zestawienia, jakie spowodowało akurat wniesienie na prowadzone przeze mnie lekcje polskiego kilku przykładów sztuki najnowszej. W części pierwszej chciałbym jednak podjąć temat obecności (a właściwie nieobecności) sztuki współczesnej w edukacji ponadgimnazjalnej, zastanawiając się, jak jest, jak być może i dlaczego nie jest tak, jak być powinno.

Jak bowiem być powinno — jak się zdaje, wiemy wszyscy. Jeżeli chodzi o pryncypia, niewiele zmieniło się wszak od 1923 roku, kiedy to Kazimierz Wóycicki opublikował prekursorską monografię *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*. Przypomnijmy: zdaniem Wóycickiego „oglądanie obrazów” „przynosi niewątpliwie wielki pożytek młodzieży [...], kształcąc jej zmysł estetyczny i wrażliwość, zaznajamiając ze sztuką i kulturą ojczystą, a dalej i obcą”<sup>2</sup>. Podkreślił przy tym Wóycicki, że „właściwym pokarmem dla dorastających pokoleń”, powinno być nie tylko to, co „najszlachetniejsze w przeszłości”, ale również „to, co jest najlepszego w terażniejszości”, to zaś „pielegnować” winno — jak, być może dość zaskakująco, pisze badacz — „wesołość, radość życia”<sup>3</sup>. W końcu zwróci on uwagę, że „sfera zastosowania” wytworów artystycznych jest „niezmiernie bogata, [wieloma — P.B.] bowiem niemi świat sztuki wiąże się ze światem nieartystycznej rzeczywistości. Sztuka w tem, by je dojrzeć, uchwycić, nie splątać i mądrze rozsnuwać przy współudziale młodzieży”<sup>4</sup>. Rzecz jasna jednak, aby cele te mogły być realizowane na lekcjach języka polskiego przeprowadzanych prawie sto lat po publikacji książki Wóycickiego, trzeba wziąć poprawkę na przemianę paradygmatu i zasadniczo odmienną pozycję przekazów wizualnych w naszym uniwersum kulturowym<sup>5</sup>. Nie sposób

<sup>2</sup> K. WÓYCICKI: *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*. Warszawa—Kraków 1923, s. 109—110. Dalej mowa jest także o „rozwijaniu i wysubtelnianiu zdolności wysłowienia”. Ibidem, s. 9.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 7—8.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 110.

<sup>5</sup> Zob. np.: G. BOEHM: *Powrót obrazów*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. W: IDEM: *O obrazach i widzeniu*. *Antologia tekstów*. Red. D. KOŁACKA. Kraków 2014, s. 275—305; W.J.T. MITCHELL: *Zwrot piktorialny*. Przeł. M. DRABEK. „Kultura Popularna” 2009, nr 1 (23); G. BOEHM, W.J.T. MITCHELL: *Zwrot obrazowy a zwrot ikoniczny*. *Dwa listy*. Przeł. K. GADOWSKA. W: *Fotospołeczeństwo*. *Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Red. M. BOGUNIA-BOROWSKA, P. SZTOMPKA. Kraków 2012, s. 94—117. Por. M. MOSZKOWICZ: *Badania nad obrazami i kulturą wizualną jako kontekst edukacji*. W: *Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej*. Red. S. KRZYŚKA i in. Poznań 2011, s. 105—122.

bowiem nie zauważyć, że przez ten czas język sztuki zmienił się zasadniczo — tak bardzo, że wręcz problematyczne staje się dziś, w dobie intermediów, po zwrocie ikonycznym oraz rozmaitych przygodach neoawangardy, mówienie o „obrazie” czy „malarstwie” w tradycyjnym sensie. Oczywiście sztuka nie umarła — przeszła jednak przez tyle „chorób”, „kryzysów”, „końców” i „śmierci”, że dociera dziś ona do nas w specyficznie nieostrej postaci, jaką za Jacques’em Derridą określić należałoby mianem „widmowej”, zawieszającej stanowczość naszych sądów i rozstrzygnięć, a lokującej je w nieodróżnionym sferze widmontologicznych spekulacji<sup>6</sup>. Widmo owo, widmo sztuki współczesnej, można — jak to z duchami bywa — albo zaakceptować i nauczyć się z nim żyć, albo wciąż na nowo próbować egzorcyzmować je i zaklinać. Mam wrażenie, że ta ostatnia strategia ma swoje stałe miejsce w dydaktyce polonistycznej i opracowaniach metodycznych, swego czasu nader chętnie straszących nas postmodernizmem i relatywizmem, końcem wartościowania i, nade wszystkim, wartości. Jeszcze częściej jednak, jak sądzę, uciekamy się do strategii innej, łatwiejszej i narzucającej się, lecz mającej niewątpliwie skutki dalekosiężne — strategii wyparcia i przemilczenia. Skuteczny egzorcyzm musi być przynajmniej pomyślany i skonstruowany, natomiast przemilczeniu wydaje się sprzyjać wszystko: począwszy od układu programów nauczania, przez niską znajomość i nikłą dostępność najnowszych realizacji artystycznych, a skończywszy na zwalniającej nas z odpowiedzialności obecności przedmiotu *wiedza o kulturze*, w trakcie którego uczniowie powinni zostać przecież „przyuczeni” do dojrzałego odbioru sztuki współczesnej, choćby działań Jerzego Grotowskiego czy Tadeusza Kantora. Być może jednak powinniśmy przyznać, że najważniejszą, ukrywaną przyczyną nieobecności sztuki współ-

---

<sup>6</sup> W opublikowanej w 1993 roku książce *Spectres de Marx* Jacques Derrida zaproponował neologizm *hantologie*, stanowiący grę dwóch słów — *hanter* ‘nawiedzać’ i *ontologie* ‘ontologia’ — a na język polski tłumaczony zwykle jako „widmontologia”. Zob. np. J. Momro: *Widmontologie nowoczesności. Genezy*. Warszawa 2014. Z pomocą tego słowa francuski filozof próbuje oddać charakter właściwego dla nowoczesnych społeczeństw medialnych konstytuującego je elementu, który „sam w sobie nie jest ani żywy, ani martwy, ani obecny, ani nieobecny — on się zjawia [il spectralise]. Nie pochodzi z ontologii, z dyskursu o byciu i będącym czy o istocie życia lub śmierci. Wymaga on tego, co raczej przez wzgląd na ekonomię niż potrzebę użycia nowego słowa nazywamy *hantologią*. Potraktujmy tę kategorię jako nieredukowalną ze względu na to wszystko, co umożliwia: ontologię, teologię, onto-teologię pozytywną lub negatywną”. J. DERRIDA: *Zaklinanie — marksizm* (fragment *Spectres de Marx*). Przeł. M. KSIĘŻNIAK. W: *Aktualność Marksa*. Red. M. PANCEWICZ-PUCHALSKA, R. WŁODARCZYK. Wrocław 2010, s. 190.

czesnej na planowanych i prowadzonych przez nas lekcjach języka polskiego jest po prostu nasza jej nieznamość. Podejmując tylów pytanie Hala Fostera z jego ważnego eseju *Kto się boi neoawangardy*<sup>7</sup>, należałoby odpowiedzieć prosto: ten, kto jej nie zna. To wszak tam, gdzie rozum śpi, budzą się upiory.

Faktem jest bowiem, że do sztuki epok wcześniejszych — tej, którą powszechnie znamy i zazwyczaj cenimy — częstokroć nawiązujemy, realizując w ten sposób zapisy z podstawy programowej, ale nade wszystko przecież uznając ją za niezbywalny składnik ciągłości kulturowej. Działaniom wielu z nas przyświeca Schillerowska idea wychowania estetycznego, realizowana zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej, gdzie żywa jest jeszcze twórczość własna uczniów<sup>8</sup>. W szkole ponadgimnazjalnej ta ostatnia jest już właściwie nieobecna, a dzieła sztuki epok dawnych znalazły w niej trwałe miejsce jako ilustracje i konteksty omawianych utworów literackich oraz ruchów i kierunków artystycznych. Oczywiście niepokoić może, że — jak pokazują choćby badania Doroty Karkut<sup>9</sup> — nawiązujemy do nich zwykle sporadycznie i sztamowo, a może nawet — jak z kolei powiada Grażyna Różańska — „na siłę» i bez specjalnego związku”<sup>10</sup>, ale mamy tego świadomość i staramy się nadrabiać braki. Nasze podręczniki stają się, jeśli chodzi o obecność materiału wizualne-

<sup>7</sup> Zob. H. FOSTER: *Kto się boi neoawangardy?*. W: IDEM: *Powrót Realnego. Awangarda u schyłku XX wieku*. Przeł. M. BOROWSKI, M. SUGIERA. Kraków 2010, s. 23–58.

<sup>8</sup> Zob. *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2012; B. MAZEPA-DOMAGAŁA: *Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia projektowania spotkań ze sztuką oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*. Katowice 2009; *Dziedzictwo awangardy a edukacja artystyczna. Pomiędzy dziełem, zdarzeniem i doświadczeniem*. Red. M. MOSZKOWICZ, B. STANO. Kraków 2015 (zwłaszcza część III: *Doświadczenia twórczej edukacji*); D. MICHAŁOWSKA: *Edukacja artystyczna — od wrażliwości estetycznej do wrażliwości intelektualnej*. W: *Filozoficzne konteksty...*, s. 71–90. Tego typu cenne działania edukacyjne podejmowane są obecnie z pełną świadomością tego, że „klasyczna teoria wychowania estetycznego wymaga dziś zdecydowanej reinterpretacji” i że potrzebuje ona „aktualizującego spojrzenia”. K. PAWŁOWSKA: *Kultura — sztuka — edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*. Warszawa 2013, s. 190.

<sup>9</sup> D. KARKUT: *Malarskie inspiracje lekcji plastycznych*. W: *Polonistyka zintegrowana*. Red. K. OŻÓG, J. PASTERSKA. Rzeszów 2000, s. 121–130; EADEM: *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*. Rzeszów 2013.

<sup>10</sup> G. RÓŻAŃSKA: *Uczeń w świecie tekstów kultury. Szkice o antropologiczno-kulturowym modelu edukacji polonistycznej*. Kraków 2014, s. 124. Zdaniem badaczki nie należy ukrywać, że na lekcjach polskiego obraz nader często pozostaje zaledwie „bezużytecznym ozdobnikiem tekstu, a nie dopełnieniem jego interpretacji”. Ibidem, s. 121.

go — piękne i bogate; multimedialne możliwości naszych pracowni — ogromne; nasza literatura metodyczna — kompetentna, by wspomnieć tu choćby tylko o monografii *Widząc — rozumieć* Beaty Gromadzkiej, która w swoim projekcie edukacji wizualnej wymienia wśród treści dla szkół ponadgimnazjalnych także „happening i konceptualizm”<sup>11</sup>. Szczególnie cenna jest też opublikowana niedawno praca zbiorowa *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Jej celem jest bowiem, jak czytamy we wstępie Anny Pilch i Marty Rusek, „wyjście naprzeciw dzisiejszym potrzebom oraz oczekiwaniom [...] nauczycieli przygotowujących uczniów szkół podnadgimnazjalnych do nowej matury 2015”<sup>12</sup>. To ważne zadanie udało się spełnić, jednak w kontekście problematyki niniejszego artykułu uwagę zwraca zwłaszcza omówienie w tekstach Ewy Nowak i Marty Rusek „instalacji plastycznych” Jerzego Kaliny, Julity Wójcik czy Katarzyny Kozyry<sup>13</sup>. Koniec końców wszak — w materiałach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej dotyczących formuły egzaminu maturalnego od 2015 roku znaleźć można stosunkowo dużo współczesnych realizacji artystycznych — od podejmujących ironiczną grę z tradycją plakatów Bolesława Polnara i Wiesława Wałkuskiego przez fotorealistyczny obraz Quinta Buchholza do instalacji plenerowej Magdaleny Abakanowicz. Niezbywalnym kontekstem interpretacyjnym wymienionych realizacji jest świadomość przemian samego pojęcia sztuki, jakie miały miejsce w ostatnim półwieczu. To one przede wszystkim odpowiadają za jej współczesny widmowy status, utrudniający każdą jej interpretację wychodzącą od tradycyjnych pojęć i tradycji. Doprecyzujmy, że chodzi o sztukę, jaką Arthur Danto określa mianem współczesnej, a zatem o tę stworzoną mniej więcej od lat 70. — już nie modernistyczną, za to utożsamianą czasem z postmodernizmem; jego zdaniem nie do końca słusznie, dlatego proponuje on mówić raczej o sztuce posthistorycznej<sup>14</sup>. Jak powiada Danto,

<sup>11</sup> B. GROMADZKA: *Widząc — rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*. Poznań 2009, s. 129. Por. A. PILCH: *Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*. Kraków 2010.

<sup>12</sup> A. PILCH, M. RUSEK: *Wprowadzenie*. W: *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Red. EAEDM. Kraków 2015, s. 7.

<sup>13</sup> Zob. E. NOWAK: *Instalacje plastyczne w doskonaleniu sztuki interpretacji*. W: *Ikoniczne i literackie teksty...*, s. 169—178 (*Przejście — Pomnik Anonimowego Przechodnia* Jerzego Kaliny, *Piramida zwierząt* Katarzyny Kozyry i *Tęcza* Julity Wójcik); M. RUSEK: *Kulturowa zmienność przedstawień. Rozważania o motywie wiosny w tekstach ikonicznych i literackich*. W: *Ikoniczne i literackie teksty...*, s. 97 (*Święto wiosny* Katarzyny Kozyry).

<sup>14</sup> A. DANTO: *Po końcu sztuki. Sztuka współczesna i zatarcie się granic tradycji*. Przeł. M. SALWA. Kraków 2013, s. 39.



jest to sztuka rozwijająca się po „końcu sztuki” (*notabene* lokowanym w tym czasie także przez Hansa Beltinga czy Gianniego Vattimo<sup>15</sup>), oznaczającym wyczerpanie się powszechnie przyjmowanej opowieści o sztuce i opartego na niej sposobu uprawomocnienia konkretnych praktyk artystycznych<sup>16</sup>. Amerykański filozof podkreśla, że choć skończyła się narracja o sztuce, to ona sama ma się wręcz doskonale: jest „niezmiernie żywotna” i „ogromnie płodna” w zakresie „eksperymentalnej twórczości w dziedzinie sztuk plastycznych” właśnie dlatego, że nie podlega już wielkiej opowieści modernizmu i jako taka, „pozbawiona jakiegokolwiek kierunku narracji”<sup>17</sup>, zadać może pytanie o samą siebie i swoje podstawy. Być może najdobitniej cel ten wyartykułował w 1969 roku wybitny artysta konceptualny Joseph Kosuth, twierdzący, że najważniejszym zadaniem artysty jest „dociekanie natury samej sztuki”<sup>18</sup>. Oczywiście pytania te zadawały już pierwsze awangardy (zwłaszcza zaś te jej nurty, które — jak dadaizm — stały się później ważnymi punktami odniesienia dla praktyk neoawangardowych), lecz zdaniem Arthura Danto „dopiero w latach sześćdziesiątych możliwe stało się uprawianie poważnej filozofii sztuki [...]. Dopiero kiedy stało się jasne, że dziełem sztuki może być wszystko, można było filozoficznie pomyśleć o sztuce”<sup>19</sup>.

Chciałbym postawić w tym miejscu trzy tezy odnoszące się do naszej praktyki polonistycznej. Po pierwsze, jeżeli tak zdefiniowana i zadająca takie pytania sztuka współczesna jest na lekcjach polskiego (a być może wręcz w całej edukacji ponadgimnazjalnej) właściwie nieobecna, to za niedopatrzenie to płacimy wysoką cenę. Jest nią utrata możliwości wszczęcia uczniów w jedyny im dostępny żywy obieg sztuki — sztuki im współczesnej, sztuki ich czasów, ich sztuki. Kazimierz Wóycicki powiedział mógłby o nadwątleniu, a może nawet zerwaniu, „nici” wiążącej sztukę ze światem. Jak ostrzega Arthur Danto, „gloryfikowanie sztuki minionych epok, bez względu na to, jak była ona wspaniała, równa się celowemu karmieniu się pewną iluzją”<sup>20</sup>. I dopowiada: „Świat

<sup>15</sup> Zob. H. BELTING: *Das Ende der Kunstgeschichte?*. München 1983; G. VATTIMO: *Koniec nowoczesności*. Przeł. M. SURMA-GAWŁOWSKA. Kraków 2006, zwłaszcza s. 43–102.

<sup>16</sup> A. DANTO: *Po końcu sztuki...*, s. 26.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 40.

<sup>18</sup> J. KOSUTH: *Art after Philosophy*. „Studio International” 1969, cyt. za: A. DANTO: *Po końcu sztuki...*, s. 41.

<sup>19</sup> A. DANTO: *Po końcu sztuki...*, s. 42. Zob. też: J. RYCZEK: *Jak wyjaśnić sztukę współczesną? Propozycja estetyki relacyjnej*. W: *Filozoficzne konteksty...*, s. 135–146.

<sup>20</sup> A. DANTO: *Po końcu sztuki...*, s. 12.

współczesnej sztuki jest ceną, jaką przyszło nam zapłacić za filozoficzne oświecenie”<sup>21</sup>.

Po drugie, włączenie sztuki współczesnej akurat w lekcje języka polskiego daje istotne korzyści także dla samej dydaktyki polonistycznej. Chodzi zwłaszcza o dogodną możliwość uchwycenia złożonego, twórczego stosunku do tradycji, przynależącego do samej istoty awangardy i neoawangardy. Doświadczenie tej, jak powiada Hal Foster, „skomplikowanej sztafety antycypowanej przyszłości i rekonstruowanej przeszłości”<sup>22</sup> być może mogłoby nam pomóc w wydobyciu tekstów z porządku chronologii, zamieniającego lekcje literatury w znacznie mniej twórcze i angażujące lekcje historii literatury. Równie ważna jest też możliwość wyzyskania podstawowej dla sztuki współczesnej refleksji autotematycznej, choćby w omówieniach tekstów Witolda Gombrowicza czy Mirona Białoszewskiego. W końcu gra toczy się — co nie do przecenienia — o wyzwolenie afektów, a można być dziś pewnym, że jeżeli nasze szkolne nauczanie ma być efektywne, musi być równocześnie afektywne. Sztuka współczesna, zwłaszcza w odmianach sztuki krytycznej, politycznej, sztuki ciała, happeningu czy performansu, korzystających często ze strategii prowokacji, profanacji czy szoku, potrafi mimo wszystko szybciej (a może i lepiej?) niż tekst werbalny wzniecić emocje, wytrącając tym samym uczniów z bezpiecznej pozycji obserwatorów, znudzonych znawców tego, co minione. Bardzo często będą to afekty negatywne: od obrzydzenia, przez niechęć, do obcości i rozczarowania — często tym, że takie „coś” jest dziełem sztuki, a taka czy inna galeria zakupiła owo „coś” za bynajmniej nie symboliczną kwotę. Parafrazując Arthura Danto, można jednak powiedzieć: dopiero kiedy nasi uczniowie uświadomią sobie, że dziełem sztuki może być dziś wszystko, będą w stanie rozmawiać o sztuce — i literaturze — poza modernistycznym modelem chronologicznego następstwa. Mówiąc inaczej: będą oni w stanie rozmawiać o kulturze, w której przyszło im żyć — i uczestniczyć.

W końcu po trzecie: żeby wprowadzić sztukę współczesną w obręb edukacji polonistycznej, należy, moim zdaniem, pokusić się o coś, czego jako poloniści bardzo nie lubimy: należy zawiesić wartościowanie, oprzeć się pokusie prezentowania uczniom dzieł starannie wyselekcjonowanych, uznanych i kanonicznych, których walory będziemy od początku kompetentnie podkreślać. Wręcz przeciwnie: sądzę, że należy stworzyć im warunki do samodzielnej,

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> H. FOSTER: *Kto się boi neoawangardy?...*, s. 54.



możliwie niezapośredniczonej konfrontacji ze współczesnymi działaniami artystycznymi. I komentarze, i próby wartościowania wraz z interpretacją powinny pojawić się same. Oczywiście będą one krytyczne, naiwne, przesadzone, przekorne, a pewnie i prześmiewcze, ale to według mnie dużo lepszy punkt wyjścia niż zniechęcenie i obojętność. O podobnym ryzyku — i o wysokiej stawce, w imię której warto rozważyć jego podjęcie — w swojej ważnej książce pisała Krystyna Koziołek: „zawieszając na jakiś czas działanie »instytucji tekstu« (szkoła, teoria, historia), czynię utwór bardziej bezbronnym wobec naszych wolnych praktyk czytania. To ryzyko zgody na lekceważenie, ignorancję, interpretacyjny gwałt. Zarazem jednak podobne »bycie z tekstem« bez pośredników może wywołać poczucie odpowiedzialności za jego specyfikę i odmiennność, która wiedzie dalej, do odkrycia wspólnej płaszczyzny dla tekstu i odbiorcy, a jest nią troska o ochronę tożsamości, tekstu i czytelnika”<sup>23</sup>.

Z takich założeń wyszedłem, realizując w kwietniu i maju 2015 roku obejmujący sześć jednostek lekcyjnych projekt edukacyjny w ramach lekcji języka polskiego w I Liceum im. Juliusza Słowackiego przy Akademickim Zespole Szkół Ogólnokształcących w Chorzowie. Dotyczył on uczniów jednej z klas II, w zdecydowanej większości zainteresowanych przedmiotami matematyczno-przyrodniczymi, i przeprowadzany był równoległe z realizacją materiału dotyczącego poezji i prozy awangardowej dwudziestolecia międzywojennego. Wprowadzając pojęcie *awangardy*, celowo sięgnąłem do przykładów bardziej niż zwykle intermedialnych i prowokujących: wysłuchaliśmy zatem archiwalnych nagrań poezji symultanicznej Tristana Tzary, Marcela Janco i Richarda Hülsenbecka, a także słynnego 4,33 Johna Cage’a. Próbowaliśmy czytać teksty inspirowane *zaumną* poezją futurystów rosyjskich, a także konkretystyczny, złożony wyłącznie ze znaków diakrytycznych *Nocny śpiew ryby* Christiana Morgensterna. Swoje komentarze starałem się ograniczyć do minimum, a w ramach pracy domowej poprosiłem uczniów o odwiedzenie eksponowanej wówczas finałowej wystawy projektu *Metropolis*, koordynowanego przez Stanisława Rukszę i obejmującego szerokie spektrum współczesnych nurtów i zjawisk artystycznych, w tym prace takich twórców, jak np. Wilhelm Sasnal, Grzegorz Klaman czy Łukasz Surowiec<sup>24</sup>. Na moją korzyść działało z pewnością to, że wystawa ta była pierwszą ekspozycją w nowej, wyczekiwanej siedzibie

<sup>23</sup> K. KOZIOŁEK: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006, s. 26.

<sup>24</sup> Komplet informacji o projekcie zawiera jego witryna internetowa: <http://projektmetropolis.pl/> [data dostępu: 10.10.2015]. Zob. też jego omówienie:

Muzeum Śląskiego w Katowicach, z tego też powodu była darmo-  
wa; być może również dzięki temu niemal wszyscy uczniowie fak-  
tycznie odwiedzili *Metropolis*. Zależało mi właśnie na tym, by poszli  
tam sami lub w niewielkich grupkach, nie zaś jako grupa szkolna  
z nauczycielem i przewodnikiem. Ich zadaniem był wybór jedne-  
go spośród 37 prezentowanych artefaktów i przygotowanie wypo-  
wiedzi ustnej, zawierającej odpowiedzi na trzy pytania: 1) Dlaczego  
Twoją uwagę zwróciła akurat ta praca?; 2) O czym Ci ona mówi, jak  
ją rozumiesz?; 3) Czy Twoim zdaniem jest to sztuka?. W trakcie lek-  
cji, na których uczniowie prezentowali swoje wypowiedzi, rozpełtała  
się żywa, wręcz burzliwa, ale zadziwiająco merytoryczna i owocna  
dyskusja na temat definicji i granic sztuki. Ponownie starałem się  
ograniczać swój udział – tym razem do wprowadzenia tzw. insty-  
tucjonalnej definicji sztuki George’a Dickie’ego: „W klasyfikacyjnym  
sensie dziełem sztuki jest 1) artefakt, 2) któremu osoba reprezentują-  
ca pewną instytucję społeczną (świat sztuki [*the artworld*]) przyznała  
status kandydata do oceny”<sup>25</sup>. Zaskoczyło mnie, że uczniowie spon-  
tanicznie i w dość nietypowy sposób nawiązali do dyskusji w trak-  
cie przerwy pomiędzy dwiema jednostkami lekcyjnymi, jakie tego  
dnia mieliśmy do dyspozycji. Dla hucpy stworzyli bowiem w klasie  
swoją własną, jak mnie poinformowali, „instalację”, mającą prze-  
śmiewczo imitować zaobserwowane przez nich praktyki uznanych  
polskich i światowych artystów, a następnie – w duchu poznanej  
na poprzedniej lekcji „poezji symultanicznej” – zaimprovizowali  
równoczesną recytację losowo wybranych fragmentów podręczni-  
ków do języka polskiego, biologii i chemii. Wykonali także doku-  
mentację fotograficzną swojego happeningu. Postanowiłem pójść  
za ciosem i – w ramach kolejnej pracy domowej – poprosiłem  
wszystkich uczniów o przygotowanie, samodzielnie bądź w nie-  
wielkich grupach, własnych projektów artystycznych do potencjal-  
nej realizacji w przyszłości lub też (na co specjalnie nie liczyłem)  
efektów pomysłów zrealizowanych. Przyznać muszę, że lekcje, na  
których prezentowali oni swoje projekty, przerosły moje oczekiwa-  
nia; wyraźnie zaintrygowały też przybyłych akurat na hospita-  
cje studentów katowickiej polonistyki. Obok form czytelnie nawiązu-  
jących do tradycji (jak rysunek czy plakat) zaprezentowano bowiem  
np. fluxusową z ducha kompozycję na klarnet, krowi dzwonek oraz  
głos recytujący fragmenty wierszy takich poetów, jak Andrzej Sos-

W. KOZIOŁ: *Czarna sieć melancholii. Projekt „Metropolis”*. „Obieg”, 08.05.2015. Por.  
<http://www.obieg.pl/rozmowy/35457> [data dostępu: 10.10.2015].

<sup>25</sup> G. DICKIE: *Aesthetics: An Introduction*. New York 1971, s. 101.

nowski, Eugeniusz Tkaczyszyn-Dycki czy Krystyna Miłobędzka. Jeden z uczniów przedstawił film zawierający własne recytacje tego samego tekstu poetyckiego w różnych okolicznościach (w tym na niecieszącej się najlepszą sławą ławce w parku), co miało w jego zamierzeniu ilustrować tezę o nadrzędności kontekstu w sztuce współczesnej. Inne prace, wyraźnie zainspirowane sztuką zaangażowaną, miały charakter interwencji politycznych, także na poziomie szkolnym (jak happening nakłaniający do zmiany wewnątrzszkolnego systemu nauczania). Szczególny wydaje mi się jednak projekt zatytułowany *Imponderabilia. Sztuka w SMS-ach*, który na mapie współczesnych praktyk artystycznych należałoby ulokować najpewniej na przecięciu poezji cybernetycznej i cyfrowej sztuki pocztowej (*mail art*). Jego autorzy – Jan Gruszka, Jakub Fick i Wojciech Bryzik – za pomocą procedur losowych oraz podpowiedzi edytora tekstu systemu Android, używanego w smartfonach, generowali teksty poetyckie, po czym – w postaci krótkich wiadomości tekstowych (SMS) – rozsyłali je przez tydzień z nieznanymi odbiorcom numerów telefonu do swoich kolegów i koleżanek z różnych klas. W trakcie przerw szkolnych animowali oni rozmowy na temat tajemniczych komunikatów i przysłuchiwali się ich przebiegowi. Co by nie powiedzieć, w efekcie przez kilka dni spora część szkoły rozmawiała na przerwach o tekstach poetyckich, próbując dociec ich znaczeń (muszę przyznać, że w moim nauczaniu nic podobnego nigdy mi się nie udało...). W podsumowaniu projektu uczniowie zaproponowali rozumienie realizacji sztuki współczesnej jako imponderabiliów – według definicji *Słownika języka polskiego* „rzeczy nieuchwytnych, niedających się zmierzyć, mogących jednak wywierać wpływ na jakieś sprawy”<sup>26</sup>. Zwrócili też uwagę na towarzyszące tak rozumianej sztuce problemy estetyczne (problem autorstwa, jej „migotliwy” status i „lokalne” oddziaływanie) oraz prawne (paradoks „poetyckiego stalkingu”).

Chociaż nominalnie projekt zwieńczony został lekcją podsumowującą, w trakcie której wspólnie z jego uczestnikami próbowaliśmy uporządkować zdobytą wiedzę i doświadczenia, muszę przyznać, że jego wpływ na późniejszą edukację był wyraźnie odczuwalny. W moim przekonaniu pozwolił on na pełniejsze i dojrzsze omówienie twórczości takich autorów z wykazu lektur, jak Julian Przyboś, Stanisław Ignacy Witkiewicz, Witold Gombrowicz czy – poddającej się interpretacji w duchu neoawangardy – twórczości Mirona Białoszewskiego. Klasa, w której przeprowadzono projekt,

<sup>26</sup> Zob. <http://sjp.pwn.pl/szukaj/imponderabilia.html> [data dostępu: 10.10.2015].

była ponadto pierwszym oddziałem, dla którego większego problemu nie stanowiła rozmowa o takich realizacjach artystycznych, jak *Obóz koncentracyjny LEGO* i *Pozytywy* Zbigniewa Libery czy *Berek* Andrzeja Żuławskiego, podobnie jak świadome zastosowanych konwencji omówienie *Bekartów wojny* Quentina Tarantino. I choć być może przypadkiem jest, że niedługo po zakończeniu projektu autorki omówionej akcji (dodajmy, że realizujący rozszerzony program z przedmiotów ścisłych) zgłosili chęć uczestnictwa w olimpiadzie filozoficznej, to wierzyć chcę, że nie tylko im polonistyczne spotkanie ze sztuką współczesną dało do myślenia<sup>27</sup>. Mnie samemu, jako poloniście, przeprowadzony projekt nie udzielił żadnej wiążącej odpowiedzi, ale raczej postawił kilka istotnych pytań – choćby o to, czy aby nie nazbyt chętnie rezygnujemy z sięgania po współczesne działania wysokoartystyczne, także na rzecz – nierzadko infantyliżujących i posiadających znacznie mniejszy potencjał problemowy – przykładów pochodzących ze sztuki i kultury popularnej. Albo: czy jako poloniści nie powinniśmy wziąć na siebie większej odpowiedzialności za uczestnictwo naszych uczniów we współczesnej kulturze artystycznej, nie tylko wizualnej, ale i np. (czego niniejszy artykuł nie mógł uwzględnić) muzycznej? Lub też: czy w zadaniu tym czasowe porzucenie postawy znawcy i zrównanie się z uczniami w roli odbiorców nie przynosi lepszych efektów edukacyjnych i wychowawczych niż w przeciwnym wypadku? Ponadto zaś: dlaczego tak rzadko podejmujemy współpracę z instytucjami kultury, galeriami czy muzeami znajdującymi się w pobliżu naszych szkół? I w końcu: czy na pewno słusznie przestaliśmy walczyć o twórczość własną licealistów – dla których, jak się okazało, nie taka sztuka

---

<sup>27</sup> Być może w uczestnikach opisanego projektu najbardziej długotrwały rezonans wywołały te zauważone przez nich realizacje artystyczne, które wpisują się w tradycje sztuki krytycznej i zaangażowanej. W trakcie dyskusji klasowej część uczniów pozytywnie oceniała zawarty w nich potencjał społeczno-polityczny oraz poznawczy (np. prace Magdy Fabiańczyk o Romach czy Natalii Romik o dziedzictwie żydowskim otworzyły im oczy na problemy związane z wielokulturowością regionu, w którym żyją); jedna z uczennic przejmująco opowiadała też o działaniach Łukasza Surowca, pomagającego katowickim bezdomnym zbudować prowizoryczny dom akurat nieopodal miejsca jej zamieszkania (praca *Szcześliwego Nowego Roku 4*). Wydaje się, że prace tego typu – zarówno te znane i dobrze udokumentowane (Zbigniewa Libery, Katarzyny Kozyry, Artura Żmijewskiego, Julity Wójcik itd.), jak i te nowe, dopiero co prezentowane w galeriach sztuki – mogłyby się stać dogodnym punktem wyjścia dla wielu szkolnych dyskusji, prowadzonych również w ramach zajęć z takich przedmiotów, jak wiedza o społeczeństwie czy etyka, a także w trakcie lekcji wychowawczych.

współczesna straszna, jak ją malują — czy raczej: miksują, perforują, konceptualizują...?

Piotr Bogalecki

### The meeting of a sewing-machine and an umbrella? Contemporary art in Polish-language education

#### Summary

The article comprises two parts. The first presents the transformation of artistic practice and the very notion of art itself in the last half of the century referring to such authors as J. Derrida as well as A. Danto, H. Belting and H. Foster with their idea of the death of art. It is also an attempt to indicate the reasons for the absence of contemporary art in Polish-language education. The second part provides a description of an educational project carried out by the author in one of the high schools in Chorzów. It was aimed to confront the students with contemporary art genres. The article also presents the assumptions behind the project and the conclusions drawn from it.

**Keywords:** contemporary art, death of art, Polish language education, high-school, hauntology

Пётр Богалецки

### Встреча зонтика и швейной машины? Современное искусство в дидактике польского языка и литературы

#### Резюме

Статья состоит из двух частей. В первой из них автор очерчивает изменения художественной практики и самого понятия искусства в последней четверти века, соотносясь с исследованиями таких авторов, как Ж. Деррида, а также А. Данто, Х. Бетлинг, Х. Фостер и к рассматриваемому ими концепту смерти искусства. Здесь предпринята также попытка найти причины отсутствия современного искусства в дидактике польского языка и литературы. Вторая часть представляет собой описание учебного проекта, внедряемого автором в одном из лицеев — школ последнего этапа среднего образования в Польше — в городе Хожув. Его целью была попытка конфронтации учеников второго класса в художественными реализациями, отражающими самые важные течения современного искусства. В статье описываются основы, осуществление и результаты проекта.

**Ключевые слова:** современное искусство, смерть искусства, дидактика польского языка и литературы, лицей, хантология