

# TEORIA WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO

(skrypt do użytku studentów)

<b>Wstęp: Miejsce wychowania estetycznego we współczesnej pedagogice</b>	<b>2</b>
<b>1. Spór o piękno w filozofii, czyli klasyczne teorie piękna</b>	<b>4</b>
1.1. <i>Teoria harmonii</i>	4
1.2. <i>Teoria formy</i>	4
1.3. <i>Teoria relacjonistyczna</i>	5
1.4. <i>Podsumowanie</i>	7
<b>2. Co to jest sztuka?</b>	<b>7</b>
2.1. <i>Sztuka czy sztuki piękne?</i>	7
2.2. <i>Podmiot a sztuka samowychowania</i>	9
<b>3. Estetyka i dekonstrukcja piękna we współczesnych teoriach estetycznych</b>	<b>11</b>
3.1. <i>Powstanie estetyki i jej problematyka</i>	11
3.2. <i>Współczesne teorie estetyczne</i>	11
3.3. <i>Podsumowanie</i>	13
<b>4. Dzieje refleksji pedagogicznej w kontekście piękna</b>	<b>14</b>
4.1. <i>Okres przedpedagogiczny</i>	14
4.2. <i>Okres prekursorski</i>	17
4.3. <i>Okres rozwoju koncepcji wychowania estetycznego</i>	25
<b>5. Zarys dziejów wychowania estetycznego w Polsce</b>	<b>25</b>
5.1. <i>Janina Morkowicz (1875-1960)</i>	25
5.2. <i>Stefan Szuman (1889-1972)</i>	25
5.3. <i>Irena Wojnar (1924-)</i>	26
5.4. <i>Podsumowanie</i>	28
<b>6. Teoria wychowania estetycznego jako koncepcja wychowania w ogóle</b>	<b>28</b>
6.1. <i>Introcepcja wartości</i>	28
6.2. <i>Wartość, kultura, cywilizacja</i>	30
6.3. <i>Obiektywna hierarchia wartości</i>	30
6.4. <i>Zadania wychowania estetycznego</i>	31
6.5. <i>Podsumowanie</i>	36
<b>Zakończenie</b>	<b>36</b>

## Wstęp: Miejsce wychowania estetycznego we współczesnej pedagogice

Spośród współcześnie uprawianych subdyscyplin teoria wychowania estetycznego należy do najmłodszych i jednocześnie najbardziej kontrowersyjnych dziedzin pedagogiki. Jako osobna gałąź teoretycznego namysłu nad wychowaniem uformowała się ona dopiero na przełomie XVIII i XIX wieku<sup>1</sup>, choć już w czasach starożytnych dostrzegano w kształceniu wymiar estetyczny, nie mogąc go jednak precyzyjnie wyjaśnić.

Mimo ponad dwustuletniej historii nie wypracowano jednolitego stanowiska odnośnie do istoty estetycznego charakteru interakcji pedagogicznych. Co więcej, pojawiające się na gruncie dyscypliny filozoficznej zwanej estetyką coraz to nowe i sprzeczne koncepcje piękna uniemożliwiają osiągnięcie jakiegokolwiek konsensusu. Czy przystępując zatem do teorii wychowania estetycznego, musimy się zadowolić niejasnością jej podstaw? Czy jedynym oczekiwaniem, jakie wolno nam wobec niej żywić, jest nadzieja na to, że dostarczy nam impulsów, które będzie można wykorzystać w praktyce wychowawczej? Czy nie powinniśmy raczej przywołać na pamięć słów Johanna Friedricha Herbart, który swego czasu postulował, aby pedagogika ogólna „uświadomiła sobie jak najdokładniej swoje rodzime pojęcia i wypielegnowała samodzielną myśl; przez to [...] uniknęłaby niebezpieczeństwa podlegania rządowi obcej zwierzchności, jako odległa, zdobyta prowincja”<sup>2</sup>?

Zgodnie ze wskazaniem Herbart zostanie poniżej podjęta próba ujęcia i naukowego określenia estetycznego wymiaru tak wychowania, jak i kształcenia<sup>3</sup>. W świetle tego teoria wychowania estetycznego nie jest – jak się często mylnie uważa – aplikacją estetyki filozoficznej do potrzeb pedagogiki, lecz samodzielną teorią pedagogiczną, której zakresem jest przedmoralna (właśnie estetyczna) sfera osobowości. W tym ujęciu teoria wychowania estetycznego aspiruje do miana teorii wyjaśniającej podstawy wychowania i kształcenia w ogóle (ogólnej teorii pedagogicznej).

Aby lepiej uwydatnić „pole problemowe”, w którym będziemy się poruszać, odwołam się do dwóch przykładów. Wyrażają one w intuicyjny sposób główny problem naszych zajęć.

Pierwszy z przykładów nawiązuje do popularnej współcześnie teorii komunikacji. W sytuacji komunikowania się mamy do czynienia z kompleksem elementów, które obrazowo prezentuje poniższy rysunek.



Na kanwie tego zwrócę uwagę na trzy aspekty:

(1) komunikowanie za pomocą znaków (np. słów, gestów) jest zwyczajną czynnością każdego człowieka;

(2) każdy komunikat stanowi złożoną strukturę: jest „tekstem” wyrażonym w przyjętym systemie (kodem), poprzez który wskazuje się na coś innego (sens);

(3) bez zdolności przetwarzania znaków (oznaczanie-znaczenie) człowiek nie byłby w stanie ani nawiązywać, ani utrzymywać kontaktów z innymi ludźmi.

<sup>1</sup> Więcej na ten temat w rozdziale 5.

<sup>2</sup> J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa 20007, s. 22.

<sup>3</sup> Por. rozdział 6.

Wskazana tu zdolność łączenia widzialnych znaków z niewidzialnymi sensami bazuje na estetycznym wymiarze człowieczeństwa. Nie chodzi przy tym wyłącznie o to, że znaki są zawsze czymś danym zmysłowo (gr. *aisthesis* – wrażenie zmysłowe), lecz o współgranie albo „dwutorowość”, która charakteryzuje ludzki sposób poznawania i wynosi go ponad czynności poznawcze zwierząt. Owa „dwutorowość” funkcjonuje w nas niemalże automatycznie, a dostrzegamy ją świadomie dopiero wówczas, gdy dochodzi do jej zakłóceń (np. utrata wzroku czy słuchu). To świadczy, iż działanie wymiaru estetycznego w dużej części dokonuje się nieświadomie.

Zadaniem drugiego przykładu jest wyeksponowanie *stricte* pedagogicznego znaczenia estetycznego charakteru ludzkiego poznania. Autorem tego przykładu jest Janusz Korczak.

*Niemowlę sili się, by poznać siebie, otaczający świat żywy i martwy, bo z tym związana jest jego pomyślność. Zapytując: „Co to?” – wyrazem czy wzrokiem, nie nazwy żąda, a oceny.*

- Co to?

- Fe, rzuć, to be, tego nie można brać do rąk.

- Co to?

- To kwiatek – i uśmiech, i łagodny wyraz twarzy, i przyzwolenie.

*Gdy dziecko zapytuje o przedmiot obojętny i otrzymuje nazwę bez uczuciowej kwalifikacji mimicznej, bywa, że patrząc na matkę zdziwione, jakby rozczarowane, powtarza nazwę przeciągając wyraz, w niepewności, co z odpowiedzią ma czynić. Musi nabrać doświadczenia, by zrozumieć, że obok pożądanego i niepożądanego istnieje także świat obojętny.*

- Co to?

- Wata.

- Waaata? – i wpatruje się w twarz matki, czeka na wskazówkę, co ma sądzić o tym.

*Gdybym odbywał podróż w towarzystwie tubylca po lesie podzwrotnikowym, zauważywszy roślinę z nieznanym owocem zapytałbym podobnie, co to – a on odpowiedziałby okrzykiem, skrzywieniem czy uśmiechem, że to trucizna, smaczne pożywienie lub bezwartościowy twór, którego nie warto brać do podróźnej torby.*

*Dziecięce „co to?”, oznacza jakie to?, do czego służy?, co mogę mieć z tego za korzyść?*<sup>4</sup>

Na podstawie przedstawionego fragmentu jasno widać, że w naszym poznaniu wymiar estetyczny odgrywa pierwszoplanową rolę. Jest on związany z wartościowaniem, które – jak zauważa Korczak – poprzedza akt poznawczy. Jego pedagogiczny charakter da się zauważyć w dwóch momentach. Po pierwsze, wartościując, naśladujemy – przynajmniej na początku – osoby znaczące, innymi słowy: autorytety wychowawcze. Po drugie zaś, z czasem zaczynamy sami rozróżniać, co jest wartościowe, a co nie. W tym kontekście można by zapytać: dlaczego człowiek posiadając od urodzenia zdolność do odczytywania wartości, musi się go (tj. tego odczytywania) uczyć? A idąc dalej, czy przez działanie pedagogiczne nie pozbawiamy wychowanka wolności odnośnie do wyboru tych wartości, które mu odpowiadają?

Jak widać z obu przytoczonych przykładów, teoria wychowania estetycznego ma niewiele wspólnego – przynajmniej w tym ujęciu – z estetyką albo sztukami pięknymi. Niestety od początku jej dzieje przebiegały meandrami, które wchodziły w zakresy takich terminów jak piękno, sztuka czy estetyka. Stąd też współcześnie nie da się mówić o wychowaniu estetycznym bez nawiązania do tych kategorii<sup>5</sup>.

Rozdziały od pierwszego do trzeciego prezentują „pole problemowe” tradycyjnie rozumianej teorii wychowania estetycznego, to znaczy jako koncepcji wychowania za pomocą piękna wyrażającego się przez sztukę. W czwartym i piątym rozdziale zrekonstruowano historię pedagogicznego namysłu nad wpływem piękna na człowieka od

---

<sup>4</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko?*, Warszawa 2002, s. 66-67.

<sup>5</sup> Wprawdzie można by dla wskazanej treści ustanowić nową nazwę – jak np. estetyka pedagogiczna lub estetyczna teoria pedagogiki – to jednak aby uniknąć nieporozumień, pozostaniemy przy utartym do tej pory określeniu: wychowanie estetyczne.

starożytności aż do czasów nam współczesnych. W ostatnim, szóstym rozdziale, przedstawiono estetyczny wymiar wychowania w odniesieniu do koncepcji introcepcji wartości S. Kunowskiego.

## 1. Spór o piękno w filozofii, czyli klasyczne teorie piękna

Choć o **wymiarze estetycznym** można mówić w odniesieniu do wszystkich zakresów ludzkiej aktywności (pracy, polityki, etyki, religii, pedagogiki i sztuki), wszędzie bowiem dokonujemy pewnych wyborów i wcielamy je w życie, to na początku skupimy naszą uwagę na genezie myślenia w kategoriach estetycznych. W szczególności będzie chodziło o filozoficzną refleksję nad pięknem i sztuką: czym one są i jaką rolę odgrywają w życiu człowieka.

Nieemożliwe jest jednoznaczne określenie istoty piękna. Zdaniem prof. Piotra Jaroszyńskiego (KUL) spór w tej sprawie toczy się od zarania ludzkiego myślenia o rzeczywistości. Jest to w gruncie rzeczy problem filozoficzny, mimo że od ponad dwustu lat uczestniczą w nim również pedagodzy.

Pytając o piękno, rozpoczniemy od okresu klasycznego, to znaczy: starożytności greckiej i średniowiecza. W dziejach myśli ludzkiej te dwie epoki stanowią bowiem jednolity ciąg, który stanowi pewną tradycję. Jej charakterystyczną cechą jest dość zbieżny pogląd na świat, a w nim na to, co nazywamy pięknem. Wyróżnia się trzy klasyczne teorie piękna.

### 1.1. Teoria harmonii

Czym jest harmonia? Na pewno ma ona wiele wspólnego z proporcją. Aby zaistniała proporcja, konieczne jest istnienie co najmniej dwóch elementów. W związku z tym można twierdzić, że podstawą harmonii jest pluralizm (wielość) bytów. Do harmonii brakuje im jednak jeszcze czegoś, co „współbrzmi”, to znaczy harmonizuje. A zatem elementy muszą być pod jakimś względem do siebie podobne. Najprostszych przykładów dostarcza symetria osiowa lub środkowa w geometrii.

Wyrazem rytmiczności powtarzających się składowych jest rachunek liczbowy:

$$1/2 = 2/4$$

Ukazuje on możliwość matematycznego wyrażania doznań zmysłowych (np. połówka jabłka równa jest dwóm ćwiartkom). Pitagorejczycy jako pierwsi zwrócili uwagę na podatność harmonii na matematyzację. Nie dziwi zatem, że zachwyceni swoim odkryciem byli przekonani, że zasady matematyki rządzą całym światem. W tym ujęciu liczba oddaje stałe własności i stosunki panujące między rzeczami; wszystko jest jej odbiciem, ona sama zaś stanowi pierwszą i najważniejszą dziedzinę bytu.

Widzenie świata przez pryzmat liczby pozwoliło pitagorejczykom dostrzec harmonijność w bardzo różnych sferach życia. Wszędzie doszukiwali się oni jakiejś proporcji. Proporcjonalny, czyli harmonijny był dla nich nie tylko kosmos, ale również państwo, dusza, ciało, rodzina, muzyka itd. **To, co harmonijne** było jednocześnie **piękne**, a związek ten wydawał się wprost oczywisty (również współcześnie harmonia np. w muzyce wzbudza w nas upodobanie).

Teoria piękna jako harmonii była w starożytności powszechnie akceptowana. Pierwszym, który poddał ją krytyce był żyjący w III wieku naszej ery Plotyn (204-269 r. n.e.). Zwrócił on uwagę, że gdy piękno utożsamia się z jednością, to rzeczy proste, jak np. światło lub barwa, nie mogą być nazwane pięknymi. A zatem, wnioskował Plotyn, przyczyną piękna musi być coś innego. Poszukiwania zwróciły się w kierunku formy.

### 1.2. Teoria formy

Teorię formy znano właściwie już przed krytyką Plotyna. Wywodziła się ona z filozofii Platona (VI wiek przed naszą erą). Jak wiadomo, założyciel ateńskiej Akademii radykalnie

oddzielał przedmiot poznania zmysłowego i intelektualnego. Zmysły informują nas o zmiennym świecie, w którym nic nie jest stałe, intelekt natomiast poznaje rzecz samą w sobie, czyli ideę, według której skonstruowany jest świat postrzegalny zmysłowo. Ten tok myślenia doprowadził Platona do przyjęcia istnienia świata idei, w którym znajdują się **prawzory** wszystkich bytów empirycznych.

Forma w trojaki sposób może wyciskać swoje piętno w rzeczach.

#### 1.2.1. Forma jako idea

Mówiąc o pięknie, nauczyciel Arystotelesa twierdził, że te rzeczy, z jakimi „tu” na ziemi się stykamy, choć są piękne, to nie są **pięknem samym w sobie**. Wiele jest w nich jeszcze brzydoty, a przede wszystkim są one tylko cieniami tego, co wiecznie piękne. W intelektualnym świecie prawzorów wszystkich bytów znajduje się idea Piękna, tożsama i niezmienna. Rzeczy są piękne tylko dlatego, że w jakiś sposób uczestniczą w owej idei Piękna. Człowiek, zdaniem Platona, z natury dąży do piękna i dlatego szuka go, zaczynając najpierw od pięknych ciał, później widzi piękne dusze, dalej piękne czyny i prawa, potem piękne nauki, wreszcie sam zaczyna wyrażać piękne myśli i słowa. Wszystko to jednak nie jest Pięknem samym w sobie. Człowiek przekracza poszczególne stopnie piękna i dąży do zobaczenia Piękna samego w sobie. Chce osiągnąć takie piękno, które nie powstaje i nie ginie, które nie jest z jednej strony piękne, a z drugiej szpetne.

#### 1.2.2. Forma jako wzór

W jednym ze swych dialogów (*Timajos*) Platon opisuje sposób, w jaki Demiurg wytwarzał świat. Na zakończenie stwierdza, że świat i każda rzecz jest piękna, ponieważ w trakcie tworzenia Demiurg wpatrywał się w odwieczne formy/wzory. Jest to stanowisko dlatego inne niż poprzednie, gdyż rzeczy są piękne nie ze względu na uczestnictwo w jednej idei Piękna, ale przez zgodność z swoim wzorem.

#### 1.2.3. Forma jako światło

Bardzo popularna w średniowieczu była teoria światła. Wprawdzie genezy tej teorii szukać należy znowu u Platona, jednak dopiero Plotyn powiązał wprost światło z pięknem. Sam Platon, mówiąc o Dobru, porównywał je do słońca, które nie tylko oświeca i pozwala poznawać, ale również „karmi i żywi” wszystkie jestestwa na ziemi. Słońce/światło doskonale nadawało się do emanacyjnego systemu Plotyna. Pozwalało bowiem wyjaśnić, na czym polega proces emanacji. Tak jak słońce w świecie materialnym, tak *prajednia* jest źródłem światła duchowego. Będąc źródłem, *prajednia* pozostaje nieruchoma i „wyrzuca” (emanuje) z siebie „promienie”, czyli hierarchicznie uporządkowane byty.

Reasumując można stwierdzić, że dzięki Plotynowi dokonano się przesunięcie rozumienia piękna od harmonii dostrzegalnej przy pomocy zmysłów do ujmowania duchowego. Jednocześnie w systemie tym istniało zasadnicze pięknięcie. Nie wszystko było piękne, tak jak nie wszystko było dobre. Bo chociaż idee łączyły się z materią, to ona sama była z gruntu czymś złym i brzydkim. Zauważa się tutaj platoński dualizm duszy i ciała, idei i materii. Został on zniesiony dopiero w powstałej w XIII wieku filozofii tomistycznej.

### *1.3. Teoria relacjonistyczna*

Ostatnią teorią piękna, którą poznamy, jest teoria relacjonistyczna (łac. *relatio*). Jej największą zaletą jest to, iż na jej podstawie można oddzielić piękno od innych jakości bytu (prawda, dobro). Gruntem, z jakiego wyrosła ta teoria, była myśl chrześcijańska. U św. Bazylego Wielkiego znajdujemy fragment, gdzie zastanawia się on nad pięknem światła. Pyta on:

*Czy nie może go (piękna) mieć światło dlatego, że występuje proporcja nie między jego częściami (tj. światła), lecz w stosunku do wzroku, dla którego światło jest radosne i miłe?*

Po czym dodaje:

*wszak i złoto jest piękne nie dla proporcji części, lecz dla samej pięknej barwy, która pociąga i raduje wzrok.*

Na czym polega nowość tego ujęcia? Relacjonizm zwraca uwagę na przyporządkowanie, jakie zachodzi między tym, co oglądane, a oglądającym. Coś jest piękne nie samo w sobie, lecz w połączeniu z kimś (podmiotem), kto to poznaje i się nim zachwyca.

W średniowieczu wątek ten został podjęty przez św. Tomasz z Akwinu. Dla naszych potrzeb skupimy się na najbardziej znanym, pochodzącym od Tomasza, określeniu piękna:

**pulchra sunt quae visa placent**

(piękne są te rzeczy, które jako oglądane się podobają)

W Tomaszowym definicji piękna można wyróżnić trzy momenty:

1. moment podmiotowy – **visa placent**;
2. moment przedmiotowy – **quae**;
3. relacja, czyli odniesienie **quae** do **visa placent**.

(1) moment podmiotowy

Zgodnie z zarysowanym stanowiskiem relacjonistycznym, coś jest piękne wtedy, gdy jest odniesione do podmiotu, a nie, gdy jest tak czy inaczej uformowane. W definicji św. Tomasza słówko *visa* pochodzi od czasownika *video* oznaczającego patrzeć, oglądać. Nie chodzi tu jednak tylko o oglądanie za pomocą wzroku. Również inne „kanały” umożliwiają nam zdobycie **oglądu** rzeczy. Poza tym człowiek dostrzega piękno intelektualnie. Rola intelektu w percepcji piękna jest zasadnicza. Nie wdając się w szczegóły, należy podkreślić, że oglądanie jest aktem zmysłowo-intelektualnym.

Piękno nie jest tylko tym, co jest oglądane, ale co w trakcie oglądania wzbudza w podmiocie upodobanie (**placent**). Bez tego nie moglibyśmy mówić, że patrzymy na coś pięknego, a jedynie, że to poznajemy. Pytanie, jakie w związku z tym powstaje, można by wyrazić następująco: czym jest upodobanie, z jakim stanem wolitywno-emocjonalnym mamy tu do czynienia.

Wielu autorów uważa, że przy upodobaniu chodzi o „radość”, „przyjemność estetyczną”, „zadowolenie”, „rozkosz” czy „miłość”. Jeśli byśmy spróbowali nadać porządek wymienionym terminom, to najbardziej podstawowym aktem jest tutaj **miłość**. Jest ona wspólnym źródłem wszystkich pozostałych aktów, które nabudowują na pierwotnej/pierwszej miłości (odniesienie) do ujrzanego przedmiotu. Wniosek, jaki stąd wynika, jest bardzo istotny: wrażenia powstające w podmiocie wynikają z oglądu przedmiotu; nie są one wytworem samego podmiotu.

(2) moment przedmiotowy

Przy analizie *visa/visum* wskazałem, że ogląd/poznanie człowieka zwrócone jest ku przedmiotowi. Co jest tym przedmiotem? Na gruncie filozofii Tomaszowej należałoby powiedzieć – wszystko. Człowiek jest otwarty na byt jako byt, a więc na każdą kategorię istnień. W związku z tym piękna nie można ograniczać do żadnych przedmiotów (np. tylko dzieła sztuki, utwory literackie itp.). Wobec tego błędne jest mniemanie, zgodnie z którym o pięknie danej rzeczy nie decyduje taka czy inna jej cecha (np. harmonia, forma itp.) lecz samo przyporządkowanie do poznającej inteligencji. Piękno jest zatem transcendentalną (powszechną) własnością bytu.

(3) relacja

Ostatnia kwestia, czyli relacja między **quae** a **visa placent**. Chodzi tu o niejednokrotnie już podkreślane przyporządkowanie danej rzeczy właściwej jej władzy poznawczej, np. barwa – wzrok, dźwięk – słuch, zapach – powonienie, prawda – intelekt.

Na podstawie teorii relacjonistycznej stwierdza się, że piękno jest pojęciem analogicznym, czyli przysługuje wszystkim rzeczom pod pewnym względem. Dla przykładu: mając takie pojęcia jak „biała ściana”, „biała kartka papieru”, „biała chmura”, „biała twarz”, spróbujmy powiedzieć, czym jest „białość”. Białość nie istnieje sama w sobie; jest pewną

własnością w różnych rzeczach. Własność, o jaką tu chodzi, nazywamy barwą. Podobnie jest z pojęciem analogicznym piękna. W tym przypadku jednak „własnością” jest przyporządkowanie wszystkiego, co istnieje do podmiotu poznającego.

#### 1.4. Podsumowanie

Zaprezentowanych teorii nie należy traktować tylko jako pewnych sposobów wyjaśniania obecności piękna w ludzkim poznaniu (świadczą one o fundamentalnej roli relacji pięknościowej dla naszego myślenia). O wiele ważniejsza jest konstatacja wynikająca z teorii relacjonistycznej. W jej świetle człowiek staje się (ubogaca swoje wnętrze) przez kontakt z rzeczywistością, która go otacza. Owe „dostrojenie” warunkujące proces rozwoju osobowego św. Tomasz określa mianem piękna.

## 2. Co to jest sztuka?

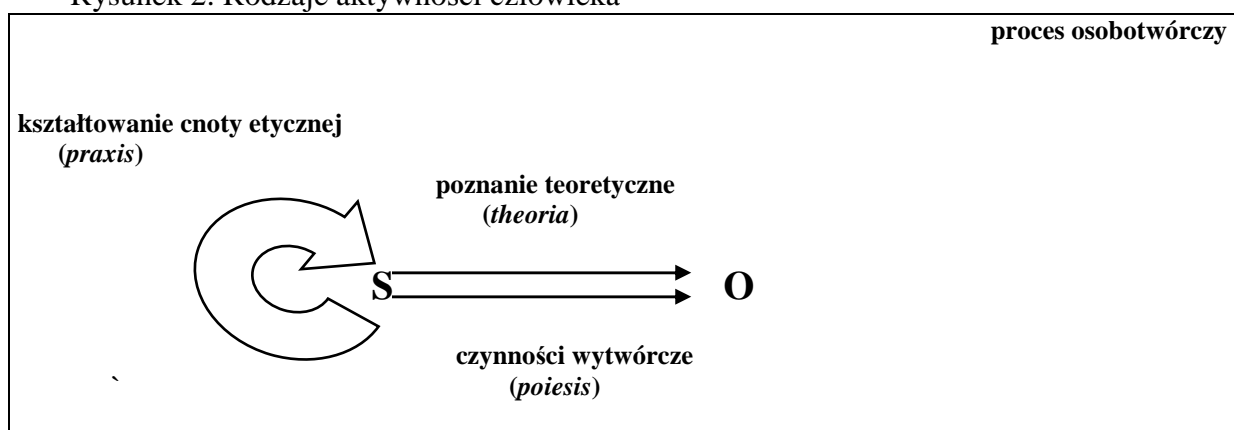
Nie tylko w myśleniu zdroworozsądkowym (potocznym), lecz również naukowym piękno kojarzone jest zazwyczaj ze sztuką. Wyrazem tego jest wyrażenie „sztuki piękne”. W tym kontekście nieuniknione jest pytanie: czym jest właściwie sztuka? Odpowiedź na nie dostarcza drugiego elementu w naszych rozważaniach nad **wymiarem estetycznym** istniejącym w człowieku.

### 2.1. Sztuka czy sztuki piękne?

Współcześnie przez sztukę rozumie się prawie wyłącznie działalność artystyczną, taką jak plastyka, muzyka, literatura, teatr, fotografię czy film. Wszystkie te dziedziny składają się na tzw. **sztuki piękne**. Wbrew pozorom takie ujęcie nie jest ani konieczne, ani nie ma długiej historii. Starożytność i średniowiecze nie znały w ogóle sztuk pięknych. Czy to znaczy, że w tamtych czasach nie powstały żadne znaczące dzieła artystyczne? Bynajmniej, jednak przez sztukę rozumiano wówczas coś zupełnie innego niż obecnie.

Aby zrozumieć klasyczne ujęcie sztuki, konieczne jest przypomnienie antycznego podziału aktywności człowieka. Zawierał on trzy zakresy: *poiesis*, *praxis* i *theoria*. *Poiesis* (współcześnie *techné*) to wytwarzanie (produkowanie), *praxis* – działanie praktyczne (moralne), *theoria* zaś to nic innego jak poznanie teoretyczne. Ich współgranie przedstawiono na poniższym rysunku.

Rysunek 2: Rodzaje aktywności człowieka



Nie przesadzając, można stwierdzić, że w każdym z wymienionych trzech typów aktywności kształtował się odpowiedni rodzaj *sztuki*, czyli biegłości przy ich wykonywaniu. Klasyczna sztuka nie była bowiem zarezerwowana wyłącznie dla artystów; zarówno rzemieślnik, jak i uczonej mogli dążyć w swojej dziedzinie do mistrzostwa. Na relikty takiego (nieartystycznego) rozumienia sensu tego słowa natrafiamy dziś jeszcze w języku potocznym, gdzie mówi się o sztuce piłkarskiej, sztuce gotowania czy sztuce argumentowania. Na tej

podstawie Platon wyróżnił sztuki użytkowe (np. łowiectwo), naśladowcze (np. malarstwo) i wytwórcze (np. architektura). Arystoteles wymienia natomiast sztuki, które uzupełniają naturę i te, które ją naśladowa. Słynny retor rzymski Kwintyliusz uważał, że sztuki są albo praktyczne, albo teoretyczne, albo poetyczne. W przedstawionych podziałach trudno wskazać wspólną zasadę, która leży u ich podstaw. Jedno je jednak pewne: sztuka to pewna doskonałość osiągnięta przez podmiot w określonym zakresie działania.

Ważnym etapem, który doprowadził do powstania współczesnego rozumienia sztuki, było średniowiecze. Wówczas to rozpowszechniło się pojęcie sztuk wolnych albo wyzwolonych (*artes liberales*) i sztuk mechanicznych, inaczej służebnych (rzemiosła). Sztuki wyzwolone obejmowały przedmioty przygotowujące do podjęcia studiów uniwersyteckich. W trakcie *trivium* studiowano gramatykę, retorykę i dialektykę, zaś w *quadrivium* – arytmetykę, geometrię, muzykę i astronomię. Średniowieczny podział sztuk oddzielił umiejętności umysłowe (mądrość) i umiejętności praktyczne (wytwórcze). Kolejna epoka – renesans – nie musiała wiele do tego dodawać. Tylko jeden krok dzielił ją od wyodrębnienia tzw. sztuk pięknych. Jak to się stało?

W średniowieczu status społeczny artystów zajmujących się – w przeciwieństwie do naukowców – tzw. sztukami pospolitymi (*artes vulgares*), był bardzo niski. W początkach renesansu najpierw we Włoszech, a później w Anglii i we Francji następuje podwyższenie tego statusu. Można to zaobserwować na przykładzie Leonarda da Vinci (1452-1519), który był nie tylko wielkim architektem, rzeźbiarzem i malarzem, ale również naukowcem i myślicielem.

Równoległe z tym procesem – osobistej nobilitacji niektórych artystów – niektóre sztuki, takie jak poezja, muzyka, malarstwo, rzeźba czy taniec zaczynają się wyodrębniać spośród sztuk pospolitych. Z czasem zaczyna się te sztuki określać mianem **arti del disegno** (disegno – wł. [1] rysunek; [2] koncepcja) i nauczać w powstających najpierw we Włoszech, a później we Francji akademiach zwanych *Academie del disegno* – akademie sztuk pięknych. Tak więc adepci sztuki malarskiej, rzeźbiarskiej i architektury studiują w szkołach wyższych, co przyczyniło się do wzrostu ich prestiżu. Zwieńczeniem tego procesu było formalne określenie przez **Charlesa Batteuxa** w 1748 roku mianem **sztuk pięknych** (*beaux arts*) następujących dziedzin: malarstwo, rzeźba, muzyka, taniec, poezja, architektura i wymowa (retoryka). Nazwa ta przyjęła się bardzo szybko nie tylko we Francji, ale i w innych krajach europejskich.

Jak teoria wychowania estetycznego odnosi się do naszkicowanego rozwoju (właściwie inwolucji) pojęcia sztuki do tzw. sztuk pięknych?

Jak wykazano powyżej, sztuka antyczna obejmowała wszystkie rodzaje czynności człowieka: *poiesis*, *praxis* i *theoria*. Było to ujęcie integralne (*sensu largo*). Zgodnie z nim człowiek spełniając rozmaite czynności, realizował samego siebie (proces osobotwórczy) w dwu porządkach. Po pierwsze, w porządku myślenia i po drugie, w porządku działania. Ten pierwszy wynikał z wrodzonej każdemu człowiekowi chęci poznania tego, co go otacza. Drugi porządek można by nazwać ukierunkowaniem na działanie. Starożytni myśliciele rozróżniali w nim dwa zakresy: *poiesis*, czyli działanie wytwórcze (produkowanie) i *praxis* – działanie moralne, którego efektem są cnoty etyczne.

Ograniczenie sztuki do tzw. sztuk pięknych implikuje wiele konsekwencji. Jedną z nich jest dające się zaobserwować również dziś wyobcowanie sztuki (działalności artystycznej) z życia codziennego. Akceptując to zawężenie, teoria wychowania estetycznego degradowuje samą siebie do rangi „służebnicy estetyki” (*ancilla aestheticae*) i rezygnuje z prawa do samookreślenia.

Aby otworzyć drogę do szerokiego ujęcia zadań teorii wychowania estetycznego i jednocześnie przewyciężyć impas wynikający z zawężenia rozumienia sztuki, konieczne jest jasne określenie zakresu, którego mają dotyczyć estetyczne oddziaływania wychowawcze.



## 2.2. Podmiot a sztuka samowychowania

Powrót do antycznego sensu sztuki byłby nie tylko anachroniczny, lecz również z góry skazany na niepowodzenie. Nie można bowiem zaprzeczyć, że w całokształcie nowożytnej kultury sztuki piękne wyodrębniły się i istnieją jako autonomiczny obszar ludzkiego działania. Wskutek tego teoria wychowania estetycznego musi poszukiwać swojej legitymizacji w innym miejscu. Jest nim przestrzeń stawania się podmiotem przez wychowanie. Ponieważ jest to zawsze proces *stricte* wewnętrzny, można go oznaczyć terminem „sztuka samowychowania”. W sztuce tej podmiot jest zarówno twórcy, jak i twórcą. Warto bliżej dookreślić, co znaczy sztuka.

Arystoteles definiuje sztukę jako

**poprawny (słuszny) sposób pojmowania rzeczy, która ma zostać wytworzona**  
(ars est recta ratio factibilium)

Sztuka ujmowana od strony podmiotu ma swoje źródło w jego intelekcie (*ratio*). Tam rodzi się forma rzeczy albo dzieła, które ma powstać. Nie znaczy to jednak, że intelekt występuje tu bez wsparcia ze strony władz niższych (tzn. zmysłów) ani też że forma jest w nim czymś już gotowym. Przeciwnie, ponieważ chodzi o wytworzenie czegoś, co jeszcze nie istnieje, forma zależy od zamiaru, jaki przyświeca twórcy. Ze względu na ten zamiar konstruuje on dopiero formę, a ta z kolei zostaje niejako przelana (ucieleśniona) w wytwór.

W sztuce intelekt (*ratio*) pełni funkcję kierującą. To właśnie oznacza łacińskie słowo „recta” (*rego* – rządzą, kieruję). Bez tego działanie byłoby chaotyczne i nie prowadziło do żadnego efektu.

To, do czego odnoszą się twórcze działania podmiotu, wyraża w przedstawionej wyżej definicji słowo „factibilium”. Oznacza ono rzeczy, które mają być wykonane (*facio* – działam, czynię). W ten sposób z zakresu słowa sztuka niczego się nie wyklucza. Co więcej, widać wyraźnie, że obejmuje ono każdy rodzaj czynności spełnianych przez podmiot.

Na tle tych rozważań przeanalizujemy sytuację, gdy przez samowychowanie podmiot kreuje samego siebie.

Czynność, w której się to dokonuje, współczesny niemiecki pedagog, Dietrich Benner oznacza terminem *praxis* i definiuje w następujący sposób:

*Praxis ma zawsze podwójne znaczenie: po pierwsze, oznacza możliwość czynnego i sprawczego, a więc przy zaangażowaniu woli, wytwarzania czegoś; po drugie zaś, „konieczność”, na którą odpowiada człowiek przez działanie zmierzające niejako do odwrócenia doświadczanej złej sytuacji.*

Zdaniem D. Bennera, można mówić o dwóch aspektach *praxis*. Z jednej strony jest ona tym, „co” stanowi podstawę rozwoju, z drugiej natomiast jego „produktem”. Pierwszy odwołuje się do podstawy działania praktycznego, która wynika z uzdolnienia ludzkiej „natury” do określania samej siebie. Drugi związany jest ze sposobem realizacji *praxis* w podmiocie. Zaczniemy od tego drugiego.

Aby nastąpiło przejście od pierwotnej nieokreśloności do określoności (*praxis* jako działanie), niezbędny jest odpowiedni charakter stanu finalnego (*praxis* jako produkt). Uzyskiwana w jego efekcie określoność nie może być jednak doskonała, gdyż to blokowałoby dalsze działanie. Dlatego D. Benner z naciskiem podkreśla, że człowiek tworzy samego siebie, lecz mimo to zawsze pozostanie niedoskonały (*imperfekt*) i niegotowy (*nicht-fertig*). W związku z tym *praxis* ma strukturę otwartą lub dialogiczną. Dialog polega na przechodzeniu od „braku”, który odkrywa w sobie podmiot działający, do relatywnej „doskonałości”. Co prawda owa „doskonałość” zaspokaja wyjściowy „brak”, ale nie znosi zupełnie „brakowego” charakteru człowieka. To z kolei powoduje, że stan osiągnięty wskutek czynu jest „punktem wyjścia” do kolejnego działania, na wyższym już poziomie.

Tę samą zależność można opisać, wyróżniając w dowolnym akcie ludzkiego działania dwie czasowo równoczesne czynności. W pierwszej z nich podmiot (P) odnosi się do samego

siebie, utożsamiając się niejako z przedmiotem (O) własnego działania. Przedstawia to poniższy schemat:

$$P \longrightarrow O = P$$

Ma to miejsce wówczas, gdy czynność kształtuje sam podmiot działający.

Druga czynność ma następującą formę:

$$P \longrightarrow O \neq P$$

Stan taki zachodzi wówczas, gdy podmiot działający (P) wytwarza „coś” (O), co nie jest nim samym, lecz jego produktem.

W samowychowaniu obie czynności są ze sobą ściśle związane dzięki podmiotowi (P), który jest wspólny dla pierwszej i drugiej z nich. Ten właśnie podmiot jest podstawą wzajemnego odniesienia obu czynności. Można by to przedstawić za pomocą następującego schematu:

$$\begin{array}{c}
 P - (\text{czynność 1}) - O = P \\
 \updownarrow \\
 P - (\text{czynność 2}) - O \neq P
 \end{array}$$

Czynność 1 możemy nazwać czynnością myślenia. Czynność druga to realizacja tego myślenia, czyli działanie. Jeżeli działający podmiot uświadamia sobie związek łączący czynność 1 i czynność 2, tzn. jeżeli doświadcza siebie jako podmiotu własnych aktów działania (czynność 1) i jest również zdolny do samodzielnego ich określenia (czynność 2), to w tym przypadku działanie pedagogiczne nie jest konieczne. Jeżeli natomiast podmiot nie ma (jeszcze) świadomości związku tych obydwu typów czynności, to zadaniem działania pedagogicznego jest doprowadzenie do wykształcenia w nim zdolności samodzielnego działania przez prowokowanie własnych doświadczeń. Tutaj jednak rodzi się następne pytanie: w jaki sposób działanie pedagogiczne może prowokować własne doświadczenia podmiotu bez naruszania jego wolności?

Relacja łącząca czynność 1 i czynność 2 to refleksja. Łaciński termin *reflexio* pochodzi od słowa *reflecto*, które znaczy 1. odbijać, odzwierciedlać, 2. skierowywać wstecz. Ciekawe jest znaczenie złożenia *re-flecto*. Czasownik *flecto* występuje w formie samodzielnej i znaczy tyle co: 1. giąć, krzywić, naginać i 2. zwracać, skłaniać, skierowywać. Przedrostek *re-*wskazuje na reduplikację, to znaczy ponowne wykonanie czynności wyrażonej w temacie. W tym przypadku chodzi o powtórne skierowanie uwagi podmiotu na samego siebie. To jednoznacznie wskazuje zakres możliwych oddziaływań pedagogicznych przy samowychowaniu: wychowawca powinien skłaniać wychowanka do refleksji nad tym, że jest on zarówno twórcą, jak i tworzywem swojej własnej *praxis*. Innymi słowy: czynności myślenia i działania są ze sobą ściśle splecione i kształtują charakter podmiotu działającego.

Aby uwydatnić interpersonalny (międzyosobowy) wymiar samowychowania, odwołam się do terminu ukształcalność. Na gruncie języka polskiego pojawił się on dopiero w drugiej połowie XX wieku. Ukuł go Bogdan Nawroczyński przy okazji tłumaczenia *Zarysu wykładów pedagogicznych* Johanna Friedricha Herbart. Zdaniem polskiego pedagoga ukształcalność oznacza plastyczność albo uległość na wpływy pedagogiczne. D. Benner zauważa jednak, że: „Ukształcalność jest pojęciem, które odnosi się przede wszystkim do interakcji pedagogicznej”, a nie do cech podmiotu. Wyjaśnia to na przykładzie płaczu dziecka opisanego przez Jeana Jacquesa Rousseau w *Emilu*. Na kanwie tego berliński filozof wychowania stwierdza:

Tylko wtedy, gdy interakcja pedagogiczna da płaczącemu, jeszcze bezradnemu dziecku możliwość uczenia się „krok po kroku” pomagania samemu sobie i pełnienia w kierunku przedmiotu, po który chce sięgnąć, doświadczy ono [...] współdziałania w procesie własnego kształtowania.

Zgodnie z tym założeniem nie należy osoby wychowywanej traktować (tylko) jako podatnej genetycznie lub środowiskowo na kształtowanie, lecz przede wszystkim jako wrażliwej na interakcje pedagogiczne, dzięki którym może ona odpowiedzialnie współuczestniczyć w procesie budowania własnego Ja.

### 3. Estetyka i dekonstrukcja piękna we współczesnych teoriach estetycznych

W tym rozdziale dopełniony zostanie krąg rozważań nad filozoficznym rozumieniem piękna i sztuki. W szczególności będą nas interesowały dwa problemy: po pierwsze, powstanie estetyki jako autonomicznej dyscypliny wiedzy, której przedmiotem – przynajmniej na początku – jest piękno i po drugie, demontaż albo destrukcja piękna, jaka dokonała się we współczesnych teoriach estetycznych.

#### 3.1. Powstanie estetyki i jej problematyka

Geneza estetyki związana jest z wyodrębnieniem się w nowożytności tzw. sztuk pięknych. Na powstanie nowej dyscypliny wiedzy złożyły się:

1. wątek artystyczny i
2. wątek filozoficzny.

Pierwszy z nich – wątek artystyczny – został zarysowany w poprzednim rozdziale. Chodzi w nim o renesansową nobilitację artystów i uprawianych przez nich sztuk, które zaczęto określać mianem „sztuki piękne”.

Wątek filozoficzny dotyczy pojawienia się na gruncie filozofii nowej dziedziny zainteresowań. W 1750 r. niemiecki uczony, **Alexander Baumgarten** wydał rozprawę pt. *Aesthetica (Estetyka)*, która zapoczątkowała rozwój nowej dyscypliny filozoficznej – estetyki. Ważne jest, aby już dostrzec, że przedmiot estetyki ulegał ciągłej zmianie.

Dla Baumgartena głównym problemem estetyki było przezwycięzenie rozdziału, jaki wprowadził Kartezjusz między tzw. rzeczą rozciąglą (*res extensa*), czyli ciałem zamieszkanym przez duszę, i tzw. rzeczą myślącą (*res cogitans*), a więc myślącą i niematerialną duszą. Podział ten oznaczał bowiem, że wszystko, co zmysłowe jest nieprawdziwe. Baumgarten nie podzielał tego poglądu. Co więcej, stał on na stanowisku, że między poznaniem zmysłowym a rozumowym nie ma przepaści. Dlatego też postulował uznanie przejścia między nimi. Pisał, że jak dzień nie powstaje bezpośrednio z nocy, lecz poprzedza go świt, tak również w poznaniu intelektualnym musi być okres przejściowy, swego rodzaju świt, który tworzą zmysły. To stanowisko przywróciło poznaniu zmysłowemu ważność i wyznaczyło mu osobną naukę – estetykę.

Pod koniec XIX w. estetyka z filozofii piękna przekształciła się w filozofię sztuki. W ten sposób piękno w estetyce nie tylko że straciło swoją centralną pozycję, ale okazało się w ogóle niepotrzebne.

We współczesności estetyka wytworzyła sobie swoisty substytut piękna. W sukurs przyszła jej w tym **teoria wartości**. Zwrócono uwagę, że w sztuce nie można mówić o jednej tylko wartości (piękno), ale przynajmniej o kilku. Niemiecki neoheglista Franz Rosenkranz napisał wielkie dzieło o estetyczności brzydoty. W ten sposób do estetyki zostało włączone coś, co wydawałoby się, że powinno być z tej nauki wykluczone. To zaważyło bardzo mocno na współczesnej dekonstrukcji piękna.

#### 3.2. Współczesne teorie estetyczne

W nowożytności mamy do czynienia z wieloma ujęciami przedmiotu estetyki. Wspominany już prof. P. Jaroszyńskiego jest zdania, że wszystkie one wyrastają ze wspólnego korzenia, którym jest filozofia podmiotu. Można mówić o trzech ujęciach piękna we współczesnych teoriach estetyki:

1. piękno jako własność podmiotu

2. piękno jako ekspresja
3. piękno u progu myśli i wolności.

### 3.2.1. Piękno jako własność podmiotu

Stanowisko, zgodnie z którym piękno jest ściśle związane z podmiotem, określa się subiektywizmem. Prekursorami takiego podejścia byli starożytni sofisci. Wykazywali oni, że nie ma ogólnie obowiązujących kryteriów piękna i że każdy ocenia według własnego gustu, kierując się najczęściej użytecznością. Później do subiektywizmu odwołał się Kartezjusz. W jednym z listów pisał:

*piękno nie oznacza na ogół nic innego jak stosunek naszego sądu do przedmiotu. A ponieważ sądy ludzkie są tak różnorodne, niepodobna znaleźć dla piękna określonej miary.*

Od Kartezjusza subiektywizm opanowywał umysły filozoficzne, stając się najpopularniejszym nurtem myślenia nowożytności. Można by wyróżnić kilka wątków myślenia subiektywistycznego. Powszechnie jest dziś mniemanie, że o gustach nie można dyskutować (*de gustibus non est disputandum*). To przekonanie ma swoje podstawy w XVIII w. empiryzmie. Ten pogląd filozoficzny sprowadza piękno do uczucia, które w gruncie rzeczy jest niewytłumaczalne. Sam przeżywający nie jest w stanie wyjaśnić, co przeżywa i dlaczego to właśnie mu się podoba. Piękno jest irracjonalne. Jak powiedział David Hume, *piękno istnieje tylko w umysłach, z których każdy postrzega inne piękno*. W tym zdaniu przebłyskuje skrajna forma subiektywizmu - relatywizm. Piękno zostaje w nim nie tylko uzależnione od podmiotu, ale każdy podmiot ma swoje kryteria piękna. Jakie skutki spowodował rozwój subiektywizmu i relatywizmu w estetyce?

Najważniejszym skutkiem była degradacja piękna. Z własności transcendentalnej, czyli przysługującej każdemu jestestwu (bytowi), zostało przekształcone w **prawdę estetyczną**. Jako „tylko” prawda estetyczna piękno przestało być czymś niezmiennym; zostało uzależnione od podmiotu. Odtąd podmiot decyduje, co jest lub nie jest piękne. Ponieważ kieruje się przy tym nie tylko poznaniem, lecz również albo przede wszystkim emocjami, piękno staje się subiektywnym przeżyciem.

### 3.2.2. Piękno jako ekspresja podmiotu

Drugi nurt teorii piękna ma swoje korzenie w filozofii Georga Hegla. Nie jest on przeciwstawny pierwszemu, a można nawet powiedzieć, że stanowi jego uzupełnienie. Piękno jest w nim uważane za coś, co pochodzi od podmiotu, jest jego **ekspresją**. Słowo to pochodzi z języka łacińskiego. Czasownik *exprimere* ma dwa znaczenia: (1) wyciskać i (2) wydobywać z siebie, wyrażać, przedstawiać. Etymologicznie piękno jako ekspresja można interpretować w następujący sposób: piękno nie jest dane „z góry” (jako właściwość podmiotu – poznawcza czy emocyjna), lecz poznający „odciska” je w rzeczy wydobywając z samego siebie. Dzieło jest materializacją powstałej w umyśle artysty idei. Pierwotnie więc piękno nie jest jakkolwiek własnością podmiotu, lecz czynnością. Jak to należy rozumieć? Wyjaśnia to koncepcja Hegla.

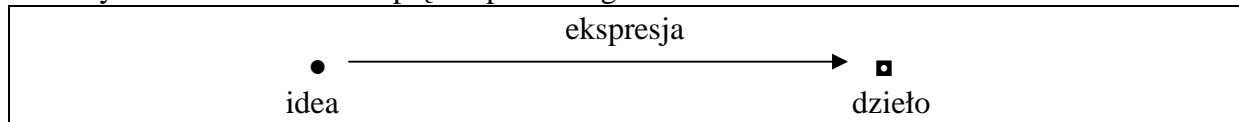
Czym jest piękno zdaniem Hegla? Piękno jest wieloznaczne. Może oznaczać zmysłowe przeświecanie idei albo też ideę, która przyjęła kształt rzeczywistości, albo jeszcze inaczej jedność idei z odpowiadającą jej przedmiotowością czy wreszcie zgodność pojęcia z zewnętrznym przejawianiem się. Wszystkie te określenia, choć sformułowane są w odmienny sposób, oznaczają to samo: idealizację rzeczywistości. Piękno, zdaniem Hegla, musi być czymś, co posiada ideę w sobie i dla siebie, a będzie taką ideą, gdy utożsami się ze sztuką, bo właśnie sztuka jest bytem zrodzonym przez ducha i dla ducha. Człowiek, tworząc sztukę, uzyskuje świadomość samego siebie, może się niejako przeglądać w swoich wytworach jak w lustrze – i to jest właśnie główna funkcja sztuki.

Dla Hegla najważniejsza jest zgodność pojęcia (idei) z zewnętrznym przejawem. Takiej zgodności nie ma i być nie może w naturze. Natura jest bowiem „surowym” materiałem, który musi zostać przekształcony przez ducha. Trzeba więc ujarzmić zmysłowość po to, by

zaczęła przeświecać przez nią idea. Prowadzi to do piękna, które – jeszcze raz powtórzmy - jest przyjęciem przez pojęcie zmysłowego kształtu („wcieleniem”). Ze względu na to, że piękno składa się z dwóch elementów, mianowicie z idei i kształtu zmysłowego. Ideał piękna polega na maksymalnej adekwatności obu elementów, przy czym nie chodzi tylko o to, by to, co zmysłowe doskonale wyrażało to, co duchowe, ale również o to, by duchowe było odpowiednio bogate w treść. Ekspresja łączy to, co zmysłowe, z tym, co duchowe.

Koncepcję Hegla można by obrazowo przedstawić w następujący sposób:

Rysunek 3: Rozumienie piękne przez Hegla



### 3.2.3. Teorie piękna u progu myśli i wolności

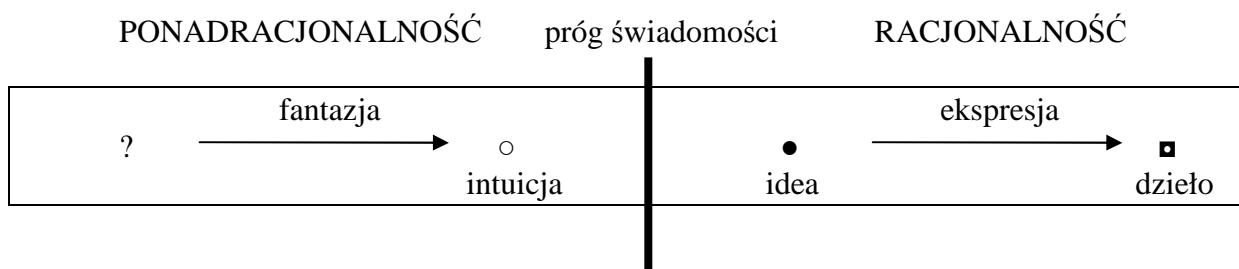
Ostatni nurt współczesnych teorii piękna wiąże się z postacią włoskiego estetyka Benedetto Croce (1866-1952). Był on co prawda postheglistą, ale w wielu punktach nie zgadzał się ze swym mistrzem. Przede wszystkim zwrócił uwagę, że podkreślając ideę (konceptję), Hegel doprowadził do zbyt intelektualizacji ekspresji. Zamiast swobodnego wyrazu uczuć i przeżyć, była ona narzędziem „wcielenia” treści we właściwą formę. Croce postuluje wyzwolenie ekspresji z tych ograniczeń. Jego zdaniem aktem twórczym nie rządzi racjonalna myśl (treść), lecz wcześniejsza od niej intuicja. Przez intuicję rozumie on niejasną i zbliżoną do marzenia sennego wizję (np. surrealiści będą tworzyć pod wpływem narkotyków). Nieskrępowana realizacja tej wizji jest pięknem.

Dla Crocego piękno jest syntezą wizji, ekspresji i uczucia. Sztuka przestaje być dziełem rozumu i woli, a staje się czymś fantastycznym. Piękno znajduje się na progu myśli i wolności.

Do poglądów Crocego nawiązywało później wielu autorów (m.in. surrealiści). Również współcześnie bardzo często pojawia się pomysł, że sztuka czy piękno jest przed-intelektualnym poznaniem rzeczywistości. Nierzadko mówi się także, że dzieło sztuki jest czymś znacznie głębszym niż przeżycie intelektualne; że wyraża ono w sposób ponad/pozaracjonalny „rytm życia” i w ten sposób umożliwia nam dotknąć rzeczywistości na innej/alternatywnej drodze.

Koncepcję Crocego można by przedstawić za pomocą następującego rysunku:

Rysunek 4: Piękno w ujęciu B. Crocego



### 3.3. Podsumowanie

Co należałoby uznać za najbardziej charakterystyczne dla współczesnych estetycznych teorii piękna? Wydaje się, że nastąpiło niesłychane wyeksponowanie poznania zmysłowego. Bo czy piękno będzie określane bardziej przedmiotowo, czy też bardziej podmiotowo lub na granicy podmiotu i przedmiotu, zmysłowość odgrywa podstawową rolę. W porównaniu więc z dawnymi teoriami piękno jest niejako „niższe”, z nielicznymi wyjątkami pojawia się „u progu myśli i wolności”, gdyż albo myśl i wolność w człowieku jest w ogóle zanegowana, albo też posiada taki przedmiot, który nie może być piękny. Gdy dla starożytnych i

średniowiecznych autorów piękno szło w „górze”, bo apelowało głównie do intelektu, bo rosło wraz z pewną hierarchią bytów, we współczesnej estetyce zniża się do poziomu jakości zmysłowych i poznania zmysłowego.

#### 4. Dzieje refleksji pedagogicznej w kontekście piękna

Dotychczasowe rozważania można by nazwać przygotowaniem przedpola. Odnosiły się one do trzech pytań: czym jest piękno, co to jest sztuka i co stanowi przedmiot estetyki. Jak z pewnością zauważyliśmy, na żadne z tych pytań nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Nie dziwi więc, że chaos panujący w tych sprawach wpłynął i nadal wpływa na samorozumienie teorii wychowania estetycznego. W wielkim uproszczeniu da się w jej dziejach wyodrębnić dwa przeciwstawne, choć wpływające z tego samego źródła nurty: artyzm (łac. *ars* – sztuka) i kallizm (gr. *kallos* – piękność). Zanim do nich przejdziemy, konieczne jest zrekonstruowanie rozwoju myślenia pedagogicznego w kontekście piękna, czyli innymi słowy: uświadomienie historii wychowania estetycznego. W szczególności wymagają rozważania następujące kwestie:

1. od kiedy zauważa się pedagogiczny, czyli kształcący i kształtujący (wychowujący) wpływ piękna na człowieka,
2. w jaki sposób się go wyjaśnia i
3. jak stara się go wykorzystać do formowania człowieka.

Bez roszczenia sobie pretensji do zupełności dzieje refleksji pedagogicznej w zakresie wychowania estetycznego można by podzielić na trzy okresy:

1. okres przedpedagogiczny, w którym refleksja wychowawcza utożsamiała się z innymi formami namysłu, a zwłaszcza filozofią i teologią;
2. okres prekursorski, w którym pedagogzy niejako uświadomili sobie znaczenie piękna i
3. okres rozwoju (teoretycznych i praktycznych) koncepcji wychowania estetycznego.

##### 4.1. Okres przedpedagogiczny

Pierwszymi, u których można dostrzec mniej lub bardziej świadome odwoływanie się do piękna jako „narzędzia” formowania człowieka byli starożytni Grecy. Prowadzona przez nich refleksja bazowała przede wszystkim na filozofii. Za kontynuatorów tego nurtu w kulturze europejskiej można uznać wczesnych autorów chrześcijańskich, którzy przenieśli punkt ciężkości z namysłu filozoficznego na teologiczny i rozważali w świetle zasad wiary, w jaki sposób dokonuje się wychowanie człowieka.

Wspólną płaszczyzną, bez której nie da się zrozumieć związku między pięknem a kształceniem człowieka w starożytności – tak greckiej, jak i chrześcijańskiej – jest termin **paideia**. Werner Jaeger (1888-1961), niemiecki znawca kultury antycznej, wskazuje na dwa sensy tego słowa. Po pierwsze, paideia to **proces rozwoju człowieka**. W świetle tego można powiedzieć, że starożytność grecka odkryła rozwój człowieka. Nie ograniczał się on tylko do dzieciństwa, ale obejmował całe ludzkie życie. Człowiek nieustannie **się staje**.

Po drugie, **paideia** to **zbiór dóbr kultury** umożliwiających stawanie się człowieka. Grecy jako pierwsi zauważyli, że pewne przedmioty (dobra kultury) wpływają w sposób formujący na człowieka, który je sobie przyswaja przez uczenie. Ów kształtujący i kształcący wpływ przedmiotu nauczania określano mianem *morphosis*, czyli przemiana. Od strony etymologicznej termin ten oznacza wyciskanie formy (gr. *morphe*). Kształcenie jest zatem odzorowywaniem w duszy wartości przekazywanych przez nauczanie.

Autorzy wczesnochrześcijańscy przejęli greckie pojęcie paidei, a wraz z nim przekonanie o otwartości ludzkiego umysłu na oddziaływania zewnętrzne. Tym, co niejako dodali od siebie, uzupełniając estetyczną wizję starożytnych Greków, było uwzględnienie wpływu łaski

Bożej. Wyrazem tego jest przedrostek *meta-*, który dodano do znanej już *morphosis*. Chrześcijańska *metamorphosis* nie oznacza fideistycznej wiary w to, iż wszystkiego dokonuje w nas sam Bóg, lecz nadzieję na uzupełnienie braków i niedoborów, które zawsze obciążają proces kształtowania się osobowości (gr. *paideia*), przez Bożą ingerencję zwaną łaską (gr. *dynamis* – siła).

#### 4.1.1. Starożytność grecka

Za zasługę filozofom greckim należy policzyć nie tylko dostrzeżenie zjawiska *morphosis*, lecz również pierwsze próby jego wyjaśnienia. Wybranymi autorami, z których estetycznymi teoriami wychowania i kształcenia się zapoznamy, są Platon (427-347 r. p.n.e.) i jego uczeń – Arystoteles (384-322 r. p.n.e.).

Platońska koncepcja wychowania estetycznego może być interpretowana w różnoraki sposób. Założyciel Akademii nie pozostawił bowiem żadnego traktatu poświęconego estetyce ani kształceniu estetycznemu. Niemniej jednak w wielu dziełach natrafiamy na rozważania poświęcone zarówno pięknu, jak i – raczej tylko na marginesie – sztuce i artystom.

Niewątpliwą zasługą Platona jest wnikliwe rozważenie znaczenia *paidei* w kształtowaniu osobowości. Rekonstruując jego poglądy w tym zakresie, skupimy się na dwóch problemach: po pierwsze, jak możliwe jest kształcenie człowieka (*paideia* jako proces rozwoju) i po drugie, co go formuje (*paideia* jako przedmiot kształcenia).

Odpowiedź na obydwa pytania zawiera traktat pt. *Państwo*, najśłynniejsze dzieło nauczyciela Arystotelesa. Zdaniem Platona pytanie o możliwość kształcenia człowieka ściśle wiąże się z teorią państwa. To państwo bowiem określa, jakich obywateli potrzebuje. Z względu na to filozof dzieli ludzi na trzy stany: (1) rolników żywicieli, (2) rzemieślników i handlarzy i (3) strażników, z których wyłania się filozofa władcę. O ile w przypadku pierwszej i drugiej grupy społecznej do kształtowania koniecznych dla nich cech osobowościowych wystarczają „naturalne” mechanizmy uczenia się przez naśladowanie (gr. *mimesis*), o tyle strażnicy wymagają specjalnych zabiegów edukacyjnych. Aby mogli dobrze wypełniać swoje obowiązki, trzeba poddać ich wieloletniemu procesowi kształcenia (nauczania). Głównym powodem tego jest konieczność nabycia przez nich **cnót etycznych**, tych zaś – zdaniem Platona – nie można przekazać przez naśladowanie, lecz tylko i wyłącznie przez (samo)wychowanie. Cnoty te to: męstwo, umiar, mądrość i sprawiedliwość.

Drugi problem wynika niejako z poprzedniego. Kluczowa jest w nim kwestia: w jaki sposób (a więc za pomocą jakich treści) należy kształtować strażników. Poszukując odpowiedzi na to pytanie, Platon wskazuje przede wszystkim na nauki matematyczne. Jego zdaniem właściwe kształcenie rozpoczyna się wówczas, gdy dorastający jest zdolny do myślenia abstrakcyjnego (ok. 20 roku życia). Wtedy bowiem otwiera się przed nim świat idei. Poznanie tego świata jest warunkiem koniecznym dostrzeżenia najwyższej z nich, mianowicie idei Dobra. Tylko dzięki niej możliwe jest zaszczepienie w podmiocie wymienionych wyżej cnót.

Jak wskazano wyżej, tylko marginalnie Platon odnosi się do znaczenia sztuki w edukacji. Jego zdanie, wychowanie ma naprawdę estetyczny charakter tylko wówczas, gdy oddziałuje na osobowość, ubogacając ją cnotami. W realizacji tego zadania sztuka obiera drogę okrężną. Wprost do osiągnięcia tego celu prowadzi tylko kształcenie intelektualne oparte na matematyce.

Do działalności artystów i ich wpływu na człowieka Platon podchodził bardzo sceptycznie. Według niego świat zmysłowy jest pozorem i marnym odbiciem świata idei. Sztuka wzorując się na tym świecie, konstruuje odbicie odbicia. Z tego względu nie zasługuje na większą uwagę.

Uczeń Sokratesa rozróżniał dwa rodzaje sztuki: (1) sztukę apollinijską i (2) sztukę dionizyjską. Do uformowania człowieka cnotliwego (dzielnego) służy tylko ta pierwsza; jest ona wzniosła i uszlachetniająca; uczy opanowania siebie i kierowania swymi namiętnościami.

W przeciwieństwie do niej, sztuka dionizyjskiej jest impulsywna i emocjonalna. Wszystkich artystów, którzy nie spełniają wymogów sztuki poprawnej wychowawczo, Platon proponuje wygnać z swojego państwa.

Wyczerpujące omówienie drugiej koncepcji, której autorem jest Arystoteles, wydaje się wprost niemożliwe. Z tego względu skoncentrujemy się tylko na jednym jego dziele, a mianowicie *Poetyce*, w której rozwija on marginalizowany przez Platona wątek oddziaływania sztuki na człowieka.

Arystoteles bada wpływ dramatu i komedii na człowieka. Zgadząc się ze swoim nauczycielem, stwierdza on, że każda sztuka sceniczna jest tylko naśladowaniem (gr. *mimesis*) rzeczywistości. Niemniej jednak dzięki mechanizmowi wczucia i utożsamiania się (gr. *empatia*) z losami postaci przedstawionych na scenie, dokonuje się w człowieku wewnętrzne oczyszczenie (gr. *katharsis*). Ono jest najważniejszym produktem obcowania z dziełami dramatycznymi.

Dzięki Arystotelesowi sztuka straciła negatywny *image*, który przypisywał jej Platon.

#### 4.1.2. Starożytny humanizm chrześcijański

Wczesne chrześcijaństwo przejęło i przekształciło grecką tradycję. Świadcami tego są dwaj autorzy: Grzegorz z Nyssy (325-394 r. n.e.) i Jan Chryzostom (350-407 r. n.e.). Ich myśl pedagogiczna wpisuje się w ciągłość kultury greckiej, a jednocześnie ją transcenduje.

Pierwszy z nich, Grzegorz z Nyssy, został wykształcony w kulturze greckiej i był nią zafascynowany. Starał się przenieść niektóre jej elementy na grunt chrześcijański. Kwestię stawania się człowiekiem i wychowania podjął w dziele zatytułowanym *O kształceniu chrześcijańskim* (*De instituto Christiano*).

Wiele pomysłów Grzegorz zaczerpnął od Platona. Na tej podstawie stwierdza on, że wychowanie chrześcijańskie nie może być (tylko) bezpośrednim nauczaniem doktryny chrześcijańskiej, lecz implikuje świadome dążenie do zrozumienia i przyjęcia głównej zasady chrześcijańskiego sposobu życia. Jaka to zasada?

Grzegorz z Nyssy wyraził ją odwołując się do znanego nam już słowa *metamorphosis*. Jego sens wyraził za pomocą pewnego obrazu. Działalność wychowawczą można by porównać do twórczości artysty (malarza lub rzeźbiarza), który w materiale ludzkim formuje pewien kształt. Jest nim podobieństwo do Boga. W najdoskonalszy sposób zdobywamy to podobieństwo wówczas, gdy kształtujemy w sobie cnotę (gr. *arete*). Doskonałość – czy to moralna, czy intelektualna – jest owocem formowania zarówno cielesności człowieka, jak i jego ducha. Na takie widzenie człowieka w zasadniczy sposób wpłynęła religia chrześcijańska, która w nowy sposób spojrzała na złożoność wewnętrznego życia człowieka, sposób ten nie był znany klasycznej filozofii greckiej. Dawny poeta, Simonides, opisywał ideał wychowawczy starożytnej Grecji, cnotę (*arete*), jako boginię siedzącą na najwyższym skalnym urwisku, niedostępną zwykłym śmiertelnikom, osiąganą tylko dla najcierpliwszych i najwytrwalszych, którzy dążą ku szczytom.

Według Grzegorza doskonałość osiągnąć może każdy chrześcijanin, a pomocna jest mu w tym łaska Boża. To właśnie jest punktem, w którym rozchodzą się drogi greckiej i chrześcijańskiej wizji wychowania. Uzyskanie łaski Boga uzależnione jest od współdziałania człowieka (gr. *synergia*). To współdziałanie związane jest zdaniem teologa z Nyssy podjęciem wysiłku woli tak, aby zmierzała ona do dobra. Zło jest zaślepieniem i powoduje, iż człowiek wybiera nie to, co jest dla niego dobre. Największa *metamorphosis* (przemiana) dokonuje się więc wewnątrz człowieka, w jego władzach pożądanym, jeśli konsekwentnie trwa on przy dobru. Dowodem tego są czyny zgodne z dobrem. One to powodują, iż stopniowo dokonuje się oczyszczenie (*katharsis*) duszy. A to z kolei wpływa na jakość zewnętrznie postrzeganego działania. Dokonujące się w ten sposób kształtowanie ma chrześcijański charakter i w zasadniczy sposób różni się od ideału greckiej *paidei*, w której nauka (filozofia) była jedyną drogą prowadzącą na szczyt człowieczeństwa.



Innym autorem chrześcijańskim – znacznie mniej wysublimowanym niż Grzegorz z Nyssy – był Jan Chryzostom. Jego dzieło *O wychowaniu dzieci* powstało jako cykl kazań skierowanych do chrześcijańskich rodziców. Ich autor odnosi się do aktualnych problemów wychowawczych, udzielając praktycznych wskazówek. Istotniejszej od tego są jednak podstawy myślenia „złotoustego” (gr. *chrisostomos* – złotousty) kaznodziei. Tą podstawą jest szereg obrazów lub metafor określających wychowanie. Przedstawmy je pokrótce:

Wychowanie jest jak **zastygająca pieczęć na miękkim wosku**. Od rodziców zależy jaką pieczęć odcisną na podatnym gruncie dziecięcej duszy. Czy będzie to pieczęć dobra i prawdy, czy też zła i fałszu.

Dziecko jest podobne do **perły**, którą wyniesiono z głębin morza na światło dzienne. Perła ta wygląda najpierw jak kropla wody. Doświadczony łowca pereł bierze krzepnącą kroplę do wklęsłej ręki i obraca ją w dłoni, aż się zaokrągli i zastygnie. Gdy stwardnieje, nie zmieni już potem swego wyglądu. To co miękkie, może jeszcze przybrać inny kształt, nie ma bowiem stwardniałej formy i łatwo poddaje się kształtowaniu. Co jednak raz stwardniało, pozostanie takie i nie da się już inaczej ukształtować.

Dziecko podobne jest to miasta otoczonego grubym murem. Jest to swoiste państwo, które jednak narażone jest na dwa niebezpieczeństwa. Od wewnątrz grozi mu brak porządku i kierownictwa; od zewnątrz natomiast wrogowie jak np. złodzieje. Zadaniem wychowania jest pomoc we wprowadzeniu ładu i nauczenie rozpoznawać, kto jest przyjacielem, a kto wrogiem. Do miasta prowadzi pięć bram. Są to zmysły: język, słuch, powonienie, oczy i dotyk. Przez wychowanie dzieci powinny nauczyć się we właściwy sposób używać (otwierać lub zamykać) te bramy, aby bronić swoje wnętrze przed złem i ubogacać dobrem. Najwyższym celem rozwoju człowieka jest chrześcijańska filozofia – wiedza o Bogu. Ona jest źródłem pozostałych cnót: męstwa, roztropności, łagodności, wstrzemięźliwości itp.

#### 4.1.3. Podsumowanie

Stopień rozwoju osiągnięty przez starożytną refleksję filozoficzną i teologiczną w sprawie **estetycznego wymiaru wychowania** uległ zapomnieniu i z tego powodu nie miał żadnego wpływu na powstanie nowożytnej teorii wychowania estetycznego. Wprawdzie dzięki zachowanym tekstom autorów starożytnych można dziś nawiązywać do ich poglądów, jednak właściwe początki pedagogicznej teorii wychowania estetycznego są związane z okresem nowożytnym i rewolucją w myśleniu, której dokonał Immanuel Kant (1724-1804). Jest to przedmiot rozważań następnego rozdziału.

### *4.2. Okres prekursorski*

Kant jest dla nas ważny nie dlatego, że opracował koncepcję wychowania estetycznego, lecz dlatego, że dał podwaliny pod dwa kierunki pedagogicznego myślenia na temat oddziaływania piękna na człowieka. Autorem pierwszego z nich był Friedrich Schiller (1759-1805), niemiecki poeta i teoretyk sztuki, który swoim dziełem *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka* zainicjował nurt artyzmu (łac. *ars* – sztuka). Inną koncepcję przedstawił Johann Friedrich Herbart (1776-1841) w mało znanym w Polsce eseju pt. *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*. Dał on początek – niestety szybko zapomnianemu – ujęciu, które dobrze wyraża termin kallizm (gr. *kallos* – piękność). Można by go tłumaczyć jako nurt pięknościowy.

#### 4.2.1. Inspiracje Kantowskie

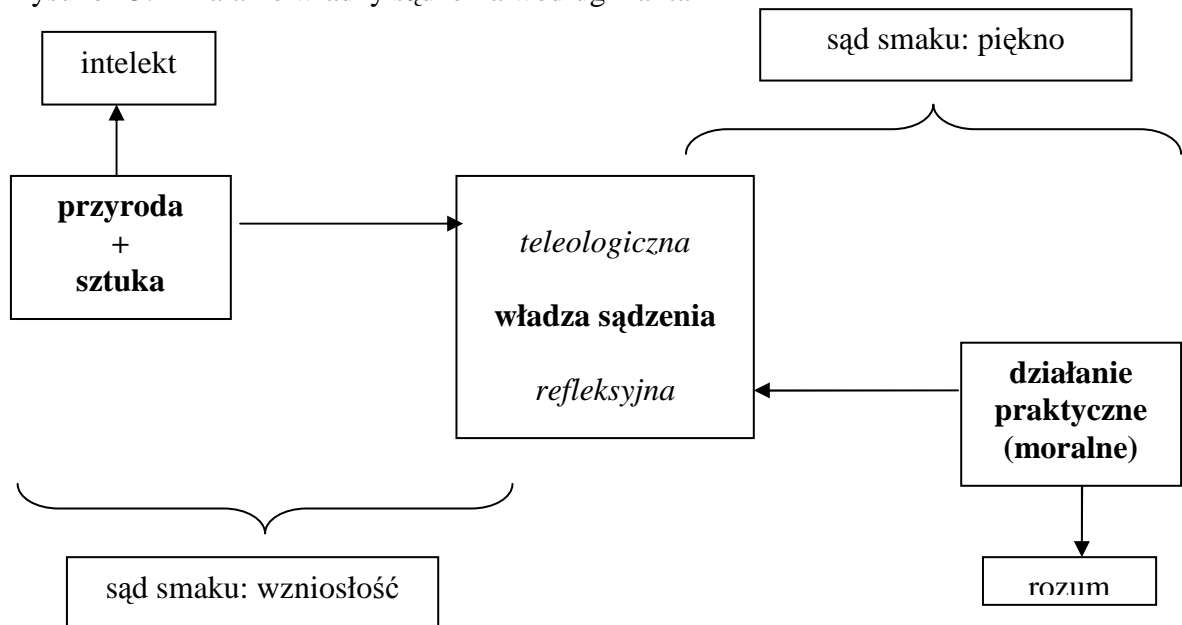
Dzieło Kanta, do którego trzeba nawiązać, powstało w 1790 roku. Jego tytuł brzmi *Krytyka władzy sądzienia*. Stanowi ono zwieńczenie wieloletniego wysiłku filozofa z Królewca. Kluczowym pojęciem jest w nim **krytyka**. Etymologicznie termin ten pochodzi od greckiego czasownika *krino*, który łączy ze sobą trzy sensory: (1) patrzeć, (2) od/rozdzielać i (3) oceniać. Z ich sumy powstaje czynność, którą w języku polskim wyrażamy za pomocą

czasownika „wartościować”. Oznacza on naturalny proces oceniania (osądzania) towarzyszący każdemu aktowi spostrzegania<sup>6</sup>.

Nie wchodząc w szczegóły, Kantowi chodziło o zmianę sposobu myślenia. Nazwał go „przełomem kopernikańskim”. Po opracowaniu krytyki poznania teoretycznego (*Krytyka czystego rozumu*) i praktycznego (*Krytyka rozumu praktycznego*), królewiecki mędrzec zauważył, że w jego koncepcji pojawił się rozłam. Polegał on na tym, że świata przyrody i wytworów człowieka został odseparowany od przeżyć podmiotu, mówiąc inaczej: rozumu teoretyczny oddzielił się od intelektu praktycznego. Wskutek tego sfera podmiotowa, w której jedynym prawem była absolutna wolność podmiotu, utraciła związek ze sferą przedmiotową, w której panują związki przyczynowo-skutkowe (teleologiczne). Tym samym całość rozumiana tradycyjnie jako jedność człowieka i świata rozpadła się na dwie niezależne części: (1) świat empiryczny (przyroda + sztuka) i (2) świat inteligibilny (dostępny tylko rozumowo).

W trzeciej ze swoich krytyk – *Krytyce władzy sądenia* – Kant próbuje przerzucić pomost między obydwoma światami. Dlatego stawia pytanie, czy da się te dwie różne rzeczywistości scalić, tzn. zjednoczyć w jednym i tym samym podmiocie (tj. człowieku). Odpowiedź, do której dochodzi, jest twierdząca. Tak w pierwszym, jak i w drugim świecie Kant dostrzega harmonię (klasyczna definicja piękna!). Na tej podstawie konstruuje on różny od rozumu i intelektu organ poznawczy – władzę sądenia (*Urteilkraft*). Jest to niejako narzędzie, dzięki któremu człowiek wydaje oceny (osądy) o specyficznym charakterze. Królewiecki mędrzec nazywa je sądami smaku. Obrazowo można by je przedstawić następująco:

Rysunek 5: Działanie władzy sądenia według Kanta



Oprócz wiedzy teoretycznej i praktycznej (dotyczącej moralności) powstają w człowieku odczucia o specyficznym charakterze. Kant nazywa je sądami smaku. W odniesieniu do przyrody i sztuki sądy te wywołują w podmiocie uczucie wzniosłości. Rejestrująca je część władzy sądenia otrzymała od Kanta przydawkę teleologicznej.

W obszarze wolnych czynów człowieka zaangażowana jest inna część władzy sądenia. Kant określa ją mianem refleksyjnej. Powstające w niej sądy smaku działania praktycznego (moralnego) i mają charakter estetyczny. Towarzyszy im odczucie piękna (moralnego).

<sup>6</sup> Od *krino* pochodzą takie rzeczowniki jak *kriterion*, czyli kryterium, którym kierujemy się przy ocenie, i *krisis* – sytuacja, w której dokonuje się osąd.

Refleksyjną władzę sądenia można by utożsamiać z sumieniem. Etymologicznie znaczy ono współwiedzę (łac. *conscientia* = *con-* [razem, z, wespół] + *scientia* [wiedza]; tak samo gr *syneidesis*), a więc dodatkową wiedzę, jaką zdobywamy równocześnie z poznaniem teoretycznym i praktycznym. Wyraz „sumienie” w języku polskim ma dość niejasne pochodzenie. Można by go wyprowadzać od s-um-(m)nienia, gdzie „um” (ros. *um*) oznaczało w staropolszczyźnie rozum; „mnienie” to posiadanie, mianie; zaś „s” wskazuje na czasową równoczesność. Tak więc sumienie to nic innego sąd (ocena) powstająca synchronicznie wraz z obejmowaniem czegoś za pomocą rozumu.

Dobrym przykładem tego, o jaką ocenę (sąd) chodziło Kantowi, jest następujący fragment pochodzący z *Krytyki władzy sądenia*:

*Jeśli [...] widok gwiaździstego nieba nazywamy wzniosłym, to u podstawy tego sądu [smaku] musi się założyć nie [naukowe] pojęcia światów zamieszkałych przez istoty rozumne, ale jasnych punktów, których pełna jest przestrzeń nad nami; nie należy ich uważać za słońca poruszające się po bardzo dla nich celowo ustawionych orbitach – lecz tylko niebo takie, jakie widzimy, to znaczy jako olbrzymie, wszystko obejmujące sklepienie, i jedynie pod to wyobrażenie należy podciągać wzniosłość.*

*Podobnie i przy widoku oceanu nie powinniśmy ujmować go w ten sposób, jak myślimy o nim wzbogaceni wszelkiego rodzaju wiadomościami [...], na przykład jako o olbrzymim królestwie stworzeń wodnych, jako o wielkim rezerwuarze wód dla wyparowań, które dla dobra łądów wypełniają powietrze chmurami, [...]. Musimy natomiast, jak to czynią poeci, umieć dopatrzeć się wzniosłości oceanu w samym tylko widoku, jako jasne, ograniczone jedynie przez niebo zwierciadło wód, gdy zaś jest niespokojny, jako otchłań zagrażająca pochłonięciem wszystkiego”.*

Schiller i Herbart, bazując na Kantowskiej koncepcji władzy sądenia, wykorzystali dla swoich potrzeb odmienne jej części. Pierwszy zainteresował się sztuką i wzbudzany w niej sądem wzniosłości; drugi uwypuklił moralność i skoncentrował się na piękne estetyczno-etycznym.

#### 4.2.2. Friedrich Schiller i wychowanie przez sztukę (artyzm)

Od Schillera pochodzi termin „wychowanie estetyczne” (niem. *ästhetische Erziehung*). W 1795 roku ogłosił on traktat zatytułowany *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*. Dowodził w nim, że jedynie sztuka daje szansę na przewyciężenie dwóch tendencji, które niejako kłócą się w człowieku. Schiller nazwał te tendencje popędami. Pierwszy z nich – **popęd zmysłowy** – wiąże człowieka z naturą i tym co materialne. Drugi – **popęd formy** – jest jego zwierciadlanym przeciwieństwem, oznacza mianowicie rozumność i moralność ludzkiej natury. Rywalizację czy nawet walkę, jaka między nimi się toczy, można rozstrzygnąć tylko przez kultywowanie **popędu gry**. Jego zadaniem jest rozwinięcie w człowieku prawdziwego człowieczeństwa.

Popęd gry nawiązuje do przedstawionej powyżej koncepcji wzniosłości Kanta. Wzniosłość to sąd smaku powstający w teleologicznej władzy sądenia jako wynik współgrania (harmonii) między intelektem a wyobraźnią. Schillerowi chodziło głównie o zharmonizowanie zmysłowości i duchowości, uczuć i rozumu. Dzięki ich syntezie miał się narodzić nowy człowiek. Drogą do urzeczywistnienia tej wizji winno być wychowanie estetyczne.

Kim miał być ten człowiek? Według Schillera będzie on wolny, wrażliwy i moralny; będzie twórcą trzeciego – obok państwa siły i państwa prawa – radosnego państwa sztuki i swobody twórczej. Powstanie tego państwa będzie naturalnym skutkiem rozwoju sztuki i wzrostu jej roli w życiu społecznym.

W wychowaniu nowego człowieka szczególna rola przysługuje zdaniem Schillera **sztukom pięknym**. Wynika to z jego romantycznego zauroczenia kulturą starożytnej Grecji. Powiązanie piękna i wolności, jakie ma miejsce w Schillera *Listach o estetycznym wychowaniu człowieka*, określa Irena Wojnar „**arkadyjskim urzeczeniem**”. Jest to wielka utopia głosząca bezgraniczne zaufanie do sztuki. Oprócz zachwyty kulturą grecką, drugim ich

źródłem – może o wiele ważniejszym niż pierwsze – były współczesne poecie wydarzenia Wielkiej Rewolucji Francuskiej (1789).

Schiller był zafascynowany rewolucją we Francji. Wydarzenia rewolucyjne odczytywał jako ogromną szansę kształtowania tego, co nowe i nieznanne. Pragnął, aby ten sam płomień zapłonął również w „skostniałych” państewkach niemieckich. Rewolucja estetyczna była jego zdaniem pierwszym krokiem na drodze rewolucji politycznej i społecznej. Hasło rewolucji estetycznej wyrażało się w harmonijnym i wszechstronnym rozwoju człowieka, który do tej pory był rozdarty wewnętrznymi sprzecznościami. Schiller postuluje więc wyzwolenie twórczych sił człowieka; przeobrażenie go za pomocą sztuki. Pisał m.in.

*Aby człowieka zmysłowego uczynić człowiekiem rozumnym, nie ma innego sposobu, jak tylko uczynić go człowiekiem estetycznym.*

A nieco dalej:

*stan moralny może rozwinąć się tylko ze stanu estetycznego.*

Koniecznym warunkiem powstania **człowieka estetycznego** jest wolność. Wolność jest zdaniem Schillera nieodłącznym atrybutem człowieczeństwa. Widać to szczególnie wyraźnie w twórczości:

*Unosząc się na skrzydłach wyobraźni, porzuca człowiek ciasne granice teraźniejszości, w których zamyka się zwykła zwierzęcość, aby podążyć naprzód w nieograniczoną przyszłość.*

Dzięki wyobraźni i sztuce otwiera się więc droga do „państwa estetycznego”, gdzie będzie zapewniony wszystkim swobodny rozwój i godne życie. To państwo ma być „radosnym państwem gry i pozorów”. Schiller pisze na ten temat następująco:

*Wyobraźnia (...) przechodzi jednym skokiem do gry estetycznej. Przejście to nazywamy skokiem, albowiem zaczyna tu działać zupełnie nowa siła. Tu po raz pierwszy duch prawodawczy wkracza w czynności ślepego instynktu, poddaje samowolną aktywność wyobraźni prawu swej niezmiennej i wiecznej jedności, swą samodzielność narzuca zmienności, a swą nieskończoność – zmysłowości.*

Wspomniane „państwo gry i pozorów” będzie respektować prawa jednostki, spełniać ideał równości wszystkich ludzi i godności każdego człowieka. Wszystko to stanie się możliwe, gdyż według Schillera:

*Jedynie piękno uszczęśliwia cały świat, a każda istota zapomina o swych ograniczeniach, dopóki pozostaje pod jego czarodziejskim działaniem.*

Tyle odnośnie do Schillera. Nie da się przecenić znaczenia jego koncepcji. Bez wątpienia nurt artyzmu jest od ponad dwustu lat dominującym nurtem uprawiania teorii wychowania estetycznego.

#### 4.2.3. Johann Friedrich Herbart i estetyczne przedstawienie świata (kallizm)

W 1804 roku ukazał się niewielki esej Herbarta zatytułowany *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, w którym zaprezentował on odmienną wizję wychowania estetycznego. Mówiąc kolokwialnie, z Kantowskiej koncepcji władzy sądenia Herbart zapożyczył dwa pomysły: (1) sąd smaku dokonuje się w sferze poza- lub przedmoralnej i (2) ma on charakter refleksyjny, czyli racjonalny, a nie irracjonalny lub uczuciowy, jak przekonywał Schiller. Refleksyjna władza sądenia utożsamia się u Herbarta z sumieniem. Zapadające w niej sądy smaku są estetyczne nie dlatego, że ich przedmiotem są wytwory sztuk pięknych, lecz dlatego, że podmiot, który je wydaje, ocenia w nich siebie samego (tj. swoje czyny), używając kategorii **piękna**. To oznacza, że dobro, które podmiot poznaje, pragnie i realizuje w swoim działaniu wywołuje w nim odczucie upodobania; natomiast zło, którego się dopuścił, sprowadza na niego dezaprobatę (nieupodobanie). Oba sądy pochodzą od tego samego podmiotu, który sam siebie widzi i ocenia dzięki sumieniu. Przed wyrokami sumienia nie można się nigdzie schronić; można je jednak próbować zagłuszyć lub zlekceważyć. Nie zmienia to jednak faktu, że *głównym zajęciem wychowania jest przedstawienie świata od estetycznej („sumieniowej”) strony.*

Jeżeli wychowanie estetyczne – w ujęciu Herbarta – ma się odnosić przede wszystkim do sumienia, to należy rozważyć dwa problemy: (1) czy jest to moralnie dopuszczalne, aby

wychowawca wywierał wpływ na sumienie swego podopiecznego (wychowanka) i (2) jeżeli tak, to w jaki sposób się to dokonuje.

Odpowiadając na pierwszą kwestię, Herbart w analizowanym eseju *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania* stwierdza z jednej strony, że:

*Sumienie idzie również do opery, choćby poeta nie wiadomo jak stanowczo protestował.*

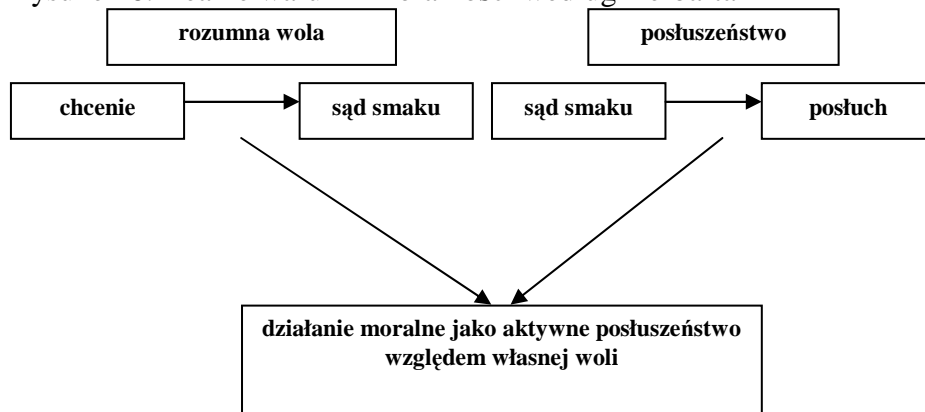
Z drugiej przestrzega przed moralizowaniem. W *Pedagogice ogólnej* (1806) pisał na ten temat m.in.:

*Już sama tendencja moralizatorska psuje książki dla dzieci; zapomina się przy tym, że każdy czytający, a więc i dziecko, bierze z książki tylko to, co mu odpowiada i na swój sposób ocenia książkę i autora. Przedstawicie dzieciom to, co jest złe, dosadnie, lecz nie jako przedmiot pożądania: one osądzą, że to jest złe. Wplećcie w opowiadanie rezonerstwo moralizatorskie: one osądzą, że opowiadacie nudnie. Przedstawcie im same dobre i wzniosłe rzeczy: one odczują, że to jest jednostajne, a sam urok różnorodności przedstawi im złe rzeczy w ponętnych barwach. Wspomnijcie na własne wrażenia przy słuchaniu sztuk z tendencją wybitnie moralną! Ale dajcie im tylko opowiadanie zajmujące, obfite w wypadki, stosunki, charaktery, niechaj w nim będzie ścisła prawda psychologiczna, lecz nie obca uczuciom i orientacji dziecka, niechaj w nim nie będzie żadnej tendencji moralizatorskiej, lecz niechaj nieuchwytnie, na pół jeszcze drzemiące poczucie moralne o to się postara, aby zainteresowanie zwróciło się od występku do tego, co jest słuszne, sprawiedliwe, cnotliwe: a ujrzenie jak uwaga dziecięca zapuści tam korzenie, jak będzie się starała jeszcze głębiej ująć prawdę i ze wszystkich stron rzecz objąć, jak obfitość materiału pobudzi do różnicowania sądu, jak zajęcie wychowanka stopniowo skoncentruje się na lepszych postaciach i wreszcie jak wychowanek, którego poczucie moralne jest być może o kilka stopni wyższe niż poczucie bohatera lub autora, z wewnętrznym zadowoleniem stanie mocno na swoim stanowisku, aby oprzeć się pierwotności uczuć, którą być może już przezwyciężył.*

Myśl zawartą w tych dwóch cytatach można by wyrazić następująco: człowiek sam dokonuje oceny siebie we własnym sumieniu. Wychowanie spełnia swoje zadanie tylko wówczas, gdy jest mu w tym pomocą. Niedopuszczalne jest narzucanie wychowankowi własnych ocen moralnych. To otwiera drogę do podjęcia drugiego problemu, mianowicie: w jaki sposób można wspierać wychowanka w odpowiedzialnym obchodzeniu się ze swoim sumieniem. Zanim rozważymy tę kwestię, chciałbym przypomnieć, że każde wychowanie jest ostatecznie samowychowaniem. Nie jest możliwe przekształcenie podmiotu od zewnątrz, to znaczy za pomocą oddziaływania pedagogicznego. Wychowanek musi – po pierwsze – sam chcieć tego i po drugie, podjąć trud urzeczywistnienia swojej woli. Pedagog wychowawca może jedynie zachęcać i wspierać go w tych działaniach (łac. *reflecto* – odwracam wstecz i skłaniam do samouświadomienia).

Aby wskazać przestrzeń, w której zdaniem Herbarta możliwe jest kształtowanie sumienia wychowanka, należy bliżej przeanalizować realne warunki moralności. Według urodzonego w Oldenburgu pedagoga i filozofa, każdy czyn (działanie moralne) składa się z następujących elementów:

Rysunek 6: Realne warunki moralności według Herbarta



Zgodnie z przedstawionym schematem, człowiek jest tym, który sam dokonuje wyboru, czego chce, i również sam odpowiada za to, czemu dał rzeczywiście posłuch, czyli co zrealizował przez swoje działanie. Pedagog może udzielić mu wsparcia w obydwu zakresach, to znaczy: (1) przy kształtowaniu rozumnej woli i (2) przy wyrabianiu posłuszeństwa polegającego na wierności samemu sobie, czyli sądowi smaku, który wydało jego własne sumienie odnośnie do posiadanego przez niego chcenia. W każdym z tych zakresów oddziaływanie pedagogiczne ma charakter estetyczny, gdyż zaznaczone na rysunku za pomocą strzałek relacje między (a) chceniem a sądem smaku, (b) sądem smaku a posłuchem i (c) rozumną wolą a posłuszeństwem wynikają z konieczności estetycznej, to znaczy: nie mogą być w żaden sposób wymuszone przez wychowawcę i są całkowicie zależne od odczucia piękna lub dezaprobaty, które powstaje w wychowanku (a nie wychowawcy).

Poniżej zajmiemy się nieco dokładniej tylko pierwszym z dwóch zakresów pedagogicznego wspierania wychowanka, a mianowicie kształtowaniem rozumnej woli. Jeżeli wychowawca wie, co można zrobić w tym zakresie, będzie również zdolny do pomocy wychowankowi w samowychowaniu.

W jaki sposób kształtować rozumną wolę, rozważył Herbart w wydanej w 1808 roku *Ogólnej filozofii praktycznej*. Współczesny znawca pedagogiki Herbarta, Dietrich Benner, w następujący sposób rekonstruuje wywody oldenburczyka:

*Jeśli w ludzkich dążeniach wyabstrahujemy początkowo od jakiejkolwiek zawartości treściowej, to jako pierwszy, ogólny i dostrzegalny we wszystkich innych stosunkach odkryjemy stosunek woli polegający na relacji między dążeniami woli a osądem, jaki z konieczności wydaje o nich podmiot i przestrzega w swoim działaniu. Oceniający podmiot w swoich działaniach nie powinien być posłuszny swoim żądom, lecz powinien postępować za sądem wydanym na ich temat. Ponadto w tym sądzie powinien uwolnić się wewnętrznie od pożądań swojej woli. Taki związek woli, osądu i działania nazywa Herbart „wolnością wewnętrzną”. Ten pierwszy sąd elementarny można by przedstawić jako ocenę znajdującego się w nawiasach stosunku między wolą a osądem. Graficznie przedstawiałby się on następująco:*

Rysunek 7: Idea wolności wewnętrznej

{dążenie woli → osąd} → osąd: wolność wewnętrzna

*Dalsze stosunki woli i sądy elementarne ukazują się, jak tylko procedura konstruowania sądu wróci do wystawionej w pierwszym sądzie elementarnym poza nawias różnorodności indywidualnych i interindywidualnych dążeń woli. Drugi stosunek, który musi zostać poddany osądowi, znajdujemy tam, gdzie w jednej i tej samej osobie należy ocenić wiele dążeń jej woli. Abstrahując tymczasowo od interindywidualnych zakresów tych dążeń – w następnych sądach trzeba będzie je dokładnie przeanalizować – można by je opisać jako uzewnętrznienia woli, różniące się między sobą siłą. Formuła wyrażająca refleksyjny sąd elementarny wydany nad tym stosunkiem woli brzmiałaby następująco:*

Rysunek 8: Idea doskonałości

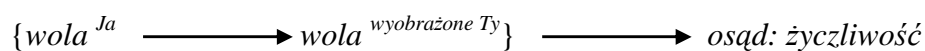
{wola 1<sup>silniejsza</sup> ↔ wola 2<sup>slabsza</sup>} → osąd: doskonałość

*Drugi sąd elementarny wyraża stanowisko, że ani silniejszej woli – z powodu jej siły – ani słabszej – z powodu jej słabości – nie wolno dawać pierwszeństwa. Sądy takie jak następujący: w działaniu należy kierować się zawsze silniejszym lub słabszym motywem, są z punktu widzenia moralności nieuprawnione. W innym miejscu natrafiamy na wskazówkę Herbarta, że oceniający, aby dać wyraz swojej wolności wewnętrznej wobec dążeń woli, musi dopuścić do siebie wiele pragnień, powinien je pielegnować i dążyć do osiągnięcia zrównoważonego stosunku. To wskazanie odnosi się zwłaszcza do wysiłku człowieka nad budową swojego własnego określenia. Herbart przedstawia je jako jakościowo – a nie ilościowo – ujętą ideę doskonałości. Idea ta stawia przed działaniem pedagogicznym zadanie wykształcenia w każdym dorastającym wielostronnego zainteresowania. Pod tym pojęciem oldenburczyk rozumiał zróżnicowany w sześć*

zakresów krąg myślowy, w którym skupiony na rzeczach światowych interes empiryczny był poszerzany o interes naukowy i interes artystyczny, a interes polegający na współodczuwaniu z innymi otwierano na interes polityczny i interes religijny. Do wielowymiarowości kształcenia należy to, że świat nie jest w nim postrzegany wyłącznie empirycznie, lecz również teoretycznie i estetycznie oraz że ludzkiego działania nie determinuje wyłącznie etyka „pierwszej potrzeby”. Wprost przeciwnie, podejmowane są tematy obywatelskie, ogólnoludzkie oraz religijne.

Kolejne elementarne sądy moralne wyrażają relację między wolą a sądem już nie tylko ilościowo jako stosunki między chceniami w ramach własnej osoby, ale w odniesieniu do jakości stosunków woli między wieloma osobami. Trzeci sąd elementarny poddaje ocenie stosunek woli, jaki leży niejako w połowie drogi między stosunkami woli wewnątrz jednej i tej samej osoby oraz powstającymi między różnymi osobami. Jest to stosunek woli między Ja a jakimś Ty, które antycypuje konkretne interakcje. W stosunku tym Ty nie jest jeszcze przedstawione jako uczestniczący w interakcjach aktor, lecz dopiero jako wyobrażenie innego Ty. Można by to wyrazić za pomocą następującej formuły:

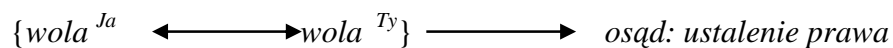
Rysunek 9: Idea życzliwości



Sąd refleksyjny o stosunkach woli, zanim jeszcze dojdzie do interakcji, brzmi: należy rozwijać wobec własnego chcenia wewnętrzną wolność i pracować nad osiągnięciem wielostronności własnej woli w taki sposób, aby – najpierw tylko wyobrażonemu – obcemu Ty okazać bezinteresowną życzliwość. Żądana bezinteresowność ma swoje ugruntowanie nie tyle w braku jakichkolwiek motywów wobec przedstawionego obcego Ty, co koncentruje się na oswobodzeniu Ja z tych motywów. Przez akt tego oswobodzenia życzliwość przybiera najpierw formę dobroci, która „bez zezwania na boki” pragnie dla drugiego jego dobra.

Czwarty elementarny sąd refleksyjny osądza nie stosunki woli między pewnym Ja i pewnym Ty przed zajściem interakcji, lecz odnosi się do chcenia osób znajdujących się już w interakcji, których chcenia natrafiają na siebie jednak bez szczególnego zamiaru w taki sposób, że powstaje spór. Sąd elementarny o stosunkach woli tego typu może zostać odkryty pod warunkiem, że pozostają w mocy sądy elementarne, które go poprzedziły. Od sądów tych wychodzą do skłóconych stron tak samo brzmiące wskazania: powinni oni wobec dążeń swoich wól rozwinąć w sobie wolność wewnętrzną, powinni dać w sobie przystęp wielości zainteresowań i dążeń woli oraz okazać życzliwość każdemu Ty jeszcze przed wejściem z nim w interakcje. Następnie może się powieść, że każdy wstrzyma swoją wolę i dopuści do głosu wolę drugiego. Jeśli się to nastąpi, będzie można poszukiwać i negocjować regułę, według której zostanie rozstrzygnięty spór, który powstał oraz ten, który ewentualnie w przyszłości może się pojawić. Otrzymany w ten sposób czwarty sąd elementarny odnosi się do interindywidualnego ustalania praw i brzmi:

Rysunek 10: Idea prawa

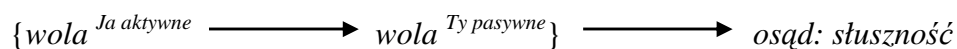


U podstawy idei prawa nie leży pacyfistyczne wyobrażenie, że generalnie sporów trzeba unikać, lecz stanowisko, że spór może zostać owocnie rozstrzygnięty wtedy, gdy dla spierających się stron będzie on okazją do sprawdzenia wzajemnych odniesień i związków międzyludzkich, jakie ich łączą. Interindywidualne uzgodnienia odnośnie dążeń woli nie gwarantują na mocy osobistych umów, że nie powstanie nowy spór. One tylko zapobiegają przyszłemu sporowi, jednak nie mają jako telosu (celu) unikania przyszłego sporu za wszelką cenę.

Ponowny spór dotyczący przyjętej reguły prawnej powstaje wówczas, gdy reguła ta nie jest interpretowana w ten sam sposób. Zdarza się to zawsze, gdy jedna osoba celowo przekracza przyjętą regułę, a inna będąc dotknięta tym wykroczeniem, zachowuje się jak poszkodowana. Refleksyjny sąd elementarny dotyczący stosunków woli tego rodzaju mówi, że nie powinna podobać się ani czynność Ja działającego, ani pasywność Ty cierpiącego. Dlatego wskazanie

piątego sądu elementarnego brzmi następująco: słusznym jest, aby poszukiwać sposobu przywrócenia uzgodnionej wcześniej reguły, lecz na nowym poziomie. Obrazowo można by to przedstawić tak:

Rysunek 11: Idea słuszności



Według Herbartu idea słuszności domaga się przestrzegania zarówno wówczas, gdy przyjęta uprzednio umowa została naruszona przez zły czyn, jak też w przeciwnym wypadku, gdy jakiś dobry czyn pozbawił ją mocy obowiązywania. Za każdym razem ma zastosowanie to samo wskazanie. W przypadku złego czynu słuszność wymaga, aby zadośćuczynić naruszeniu reguły; w przypadku dobrego czynu zaś, aby naruszenie reguły samo w sobie miało już swój sens i nie ustanawiało żadnej dodatkowej zależności, która by wiązała doznającego dobrego czynu z darczyńcą. Na ten temat Herbart pisze następująco:

„Oby darczyńcy Bóg wynagrodził, jeśli swego dzieła nie uważa on za zadośćuczynienie, jakie od początku właściwe powinien i musi on czynić, aby przez same swoje dobre czyny nie powodować niesprawiedliwego stosunku. Należałoby sobie życzyć, aby obdarowani byli mniej skłonni do odczuwania siebie wobec darczyńców za niedoskonałych”.

#### 4.2.4. Podsumowanie

Nie trudno było zauważyć, że w przeciwieństwie do Schillera, Herbart nie gloryfikuje sztuki jako jedynej i najlepszego środka do kształtowania osobowości. Jego zdaniem o estetyczności wychowania nie świadczy wcale „narzędzie” – w nurcie sztuki są nim sztuki piękne, lecz charakter wpływu wywieranego na wychowanek. Wpływ ten nie jest ani konsekwencją logiczną, ani przymusem moralnym, lecz koniecznością estetyczną. Oznacza to, że wychowawca w swoich oddziaływaniach kieruje się kryterium piękna, czyli upodobania lub dezaprobaty, jaką odczuwa wychowanek w swoim sumieniu odnośnie do własnych pragnień (chceń) i działań.

Herbartowska koncepcja wychowania estetycznego może być odczytywana jako teoria wychowania moralnego (choć Herbartowi chodzi o sferę poza- lub przedmoralną). W tym ujęciu ma ona charakter eksperymentalny. Co to znaczy?

Cytowany poprzednio D. Benner wyjaśnia to następująco:

[...] ideom etycznym albo sądom elementarnym nie przysługuje żadne bezpośrednio determinujące znaczenie, lecz tylko rola refleksyjna. Idee te lub sądy nie ustalają, jakie motywy ludzie powinni w sobie rozwijać, lecz ukierunkowują rozwój i poszerzanie już zdobytych dążeń woli i kontekstów wiedzy. Jako sądy elementarne nie pełnią funkcji w służbie żadnej normatywnej moralności, lecz są elementarnymi sądami refleksyjnej moralności i refleksyjnego wychowania moralnego. Ukierunkowują rozwój obiektywnego charakteru według idei wolności wewnętrznej i interpretują ją jako wolność do pracy nad osobiście ukształtowaną, pozytywną etycznością. [...] Dla dyskursu na temat dobra [...] otwiera [się] przestrzeń wolności, którą gwarantują sądy elementarne. Pozwala ona także eksperymentować w obszarze sądów i działań moralnych oraz uczyć się z doświadczenia obchodząc się z pozytywną i negatywną moralnością.

Do specyfiki tak rozumianej eksperymentalnej moralności i wychowania moralnego należy to, że: (1) poszerza ona przestrzeń dla eksperymentów z dobrem, (2) ogranicza negatywną moralność do krytyki zła, (3) interpretuje rozwój pozytywnej moralności jako zadanie zapośredniczenia w rozwoju władzy sądenia oraz kształtowania poglądów indywidualnych i interindywidualnych.

W taki sposób rozumiane wychowanie moralne i kształcenie moralności wykraczają poza system reguł moralności, która pełni tylko funkcję odzwierciedlającą na podobieństwo lustra. Umożliwiają krytykowanie tego, co jest moralnie błędne z powodu nieznaności dobra moralnego i wzywają do pracy nad aktualną moralnością i zmianą obyczajów, które określa się na drodze negocjacji i uzgodnienia nowych reguł oraz poszukiwania dobra, którego nie da się wyczerpać za pomocą żadnych zasad.



#### 4.3. Okres rozwoju koncepcji wychowania estetycznego

Od okresu „ojców-założycieli” teorii wychowania estetycznego minęło już ponad dwieście lat. W tym czasie pojawiło się wiele owych pomysłów i ujęć. Upraszczając, można jednak przyjąć, że pozostają one w przedstawionych powyżej dwóch nurtach: bądź to Schillerowskiego artyzmu, bądź też Herbartowskiego kallizmu. Bez wątplenia pierwszy z tych nurtów zdominował, jeżeli nie zmonopolizował, nowożytnej historii wychowania estetycznego. Szczegółowa analiza tego problemu jest w tym miejscu nie możliwa. W następnym rozdziale zostaną przybliżone dzieje polskiej myśli estetyczno-pedagogicznej.

### 5. Zarys dziejów wychowania estetycznego w Polsce

Początki polskiej teorii wychowania estetycznego wiążą się z filozofią, a dokładniej z estetyką filozoficzną. Przełom XIX i XX wieku ożywił w kręgach filozoficznych zainteresowanie problemami sztuki. Uczestnikami dyskursu naukowego na ten temat byli m.in. Stanisław Przybyszewski (1868-1927), Stanisław Brzozowski (1878-1911), Stanisław Witkiewicz (1851-1915), Władysław Tatarkiewicz (1886-1980), Mieczysław Wallis (1895-1975) i inni.

Na gruncie polskiej myśli pedagogicznej podjęto problem wychowania estetycznego na początku XX wieku. Poniżej prześledzimy powstanie i rozwój nowej subdyscypliny pedagogiki, odwołując się do kilku wybranych postaci i stanowisk.

#### 5.1. Janina Mortkowicz (1875-1960)

Pierwsza polska książka poświęcona wychowaniu estetycznemu została wydana w **1903** roku. Była to praca pt. *O wychowaniu estetycznym* autorstwa **Janiny Mortkowicz**, pisarki i tłumaczki utworów dla dzieci i młodzieży żydowskiego pochodzenia. Mortkowiczowi zarysowała w niej aktualną sytuację kultury estetycznej w Polsce i jej społeczne znaczenie. Powołując się na autorytet angielskiego mecenasa kultury i estetyka – Johna Ruskina (1819-1900), postulowała wprowadzenie wielu zmian.

Wystawiona przez nią diagnoza kondycji estetycznej narodu wypadła dość pesymistycznie. Mortkowicz stwierdza powszechny brak kultury estetycznej w polskim społeczeństwie. Jej zdaniem doprowadzi to do zubożenia duchowego i materialnego. Jako argumenty przemawiające za koniecznością zmiany tego stanu rzeczy przytacza ona badania ówczesnych psychologów nad „samorodnymi objawami skłonności estetycznych” we wczesnym dzieciństwie. Te naturalne skłonności należy pielęgnować i rozwijać przez wychowanie estetyczne. Konieczna jest więc reforma wychowania szkolnego. Mortkowiczowa pisała m.in.:

*Zadaniem reformy pedagogiczno-estetycznej jest przygotowanie dzieci do odczuwania piękna w naturze i w sztuce, uzdolnienie ich do odbiorczego doznawania wrażeń estetycznych, rozwinięcie w nich poczucia smaku estetycznego.*

W związku z tym autorka postulowała wprowadzenie wychowania estetycznego jako przedmiotu szkolnego. Ponadto domaga się, aby

*wykształcenie estetyczne zostało wprowadzone jako przedmiot obowiązkowy do kwalifikacji pedagogicznych.*

#### 5.2. Stefan Szuman (1889-1972)

Innym prekursorem polskiej teorii wychowania estetycznego był Stefan Szuman, lekarz i psycholog. Przez całe życie zajmował się sztuką, zarówno czynnie jako artysta, jak też jako teoretyk i twórca koncepcji wychowawczej. Wierzył w posłannictwo sztuki, wynikające z „prawdy estetycznej”. Jako psychologa fascynował go proces rozwoju i pogłębiania osobowości przez kontakt ze sztuką i jej uprawianie. W swojej oryginalnej koncepcji wychowania estetycznego zawarł nagromadzone doświadczenia i refleksje.

Szuman trafnie zauważa, że proces wstępowania w świat sztuki ma dwoisty charakter, podobnie jak dwoista jest sama sztuka. Polega on na aktach ekspresji i twórczości oraz na aktach przeżywania dzieł artystycznych.

Pierwsze swoje badania poświęcił Szuman sztuce dziecka. Sformułował tezę, iż wytwór plastyczny („rysunek”) jest spontanicznym przejawem psychiki dziecka, że kształtuje się i rozwija na wzór modelu wewnętrznego. Dziecko przedstawia bowiem to, co wie o przedmiocie, a nie to, co widzi. Ta wiedza jest uczuciowa i subiektywna; narasta w wyniku intensywnej pracy wyobraźni. Wypowiedzi dzieci, podobnie jak wypowiedzi wielu artystów, wyrażają „przeżyty prawdę estetyczną”, a nie wiedzę teoretyczną.

W okresie powojennym Szuman określił podstawy powszechnego wychowania estetycznego. Wyrażają się one w trójmianie: **upowszechnianie, uprzystępnianie i udostępnianie** (3 x u).

**Upowszechnianie** to proces najszerszy, zależny od polityki kulturalnej kraju. **Udostępnianie** polega na uobecnianiu konkretnych dzieł. Wychowanie estetyczne dotyczy właściwie tylko **uprzystępniania**, będącego „wytwarzaniem zainteresowań i zapotrzebowania na sztukę, kształceniem zdolności jej rozumienia i przeżywania”.

Szuman wprowadził pojęcie „wychowawcy estetycznego”, czyli człowieka, który miałby spełniać rolę pośrednika „w obdarowywaniu ludzki skarbami arcydzieł sztuki”. Wychowawcy estetyczni, pisał Szuman, są pośrednikami kształtującymi wrażliwość i kulturę estetyczną społeczeństwa na podstawie już stworzonych i udostępnionych dzieł sztuki. Ich zadaniem jest wprowadzenie w świat kultury estetycznej, przygotowanie do korzystania z jej wartości, rozwijanie twórczości własnej, a w ten sposób wzbogacanie osobowości. Pisał on na ten temat następująco:

*Wychowanie estetyczne tym różni się od zwykłych sposobów i zabiegów dydaktycznych i wychowawczych, że uczy spostrzegania, doznawania i odczuwania rzeczywistości, a także pojmowania istoty i celu życia ludzkiego przez pryzmat sztuki.*

Reasumując, można stwierdzić, że koncepcja wychowania estetycznego Szumana obejmuje: (1) kształcenie kultury estetycznej i (2) formowanie osobowości dzięki sztuce przeżywanej i uprawianej.

### 5.3. Irena Wojnar (1924-)

Tzw. polską szkołę wychowania estetycznego stworzyła w drugiej połowie XX wieku Irena Wojnar, profesor pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim. W tym dziele blisko współpracowała z Bogdanem Suchodolskim (1903-1992). Opracowana przez nich koncepcja pedagogiczna ukształtowała rozumienie wychowania estetycznego w polskiej edukacji.

U podstaw koncepcji Wojnar leży przeświadczenie, że przedmiotem wychowania estetycznego jest kształtowanie **kultury estetycznej** w sensie, jaki nadał temu pojęciu Friedrich Schiller. Stąd też głównym punktem odniesienia są dla niej tzw. sztuki piękne. A tym, co interesuje autorkę jest wpływ sztuki na człowieka przez wychowanie. Zajmijmy się każdym z tych pojęć z osobna.

**Człowiek.** Kim jest człowiek? Wojnar stwierdza, że „człowiek to przede wszystkim ten, który tworzy”. Nie chodzi jej tylko o działalność artystyczną, ale o „postawę twórczą wobec siebie samego, drugiego człowieka i świata”. Autorka pisze w jednym ze swoich artykułów:

*W ludziach samych, w ich działalności i w ich świecie, istnieją nieograniczone możliwości tworzenia, przetwarzania i przewycięzania [...] Nie ma już świata kontemplowanego, jest natomiast świat przeżywany i kształtowany przez ludzi.*

Jednak człowiek sam ze swej natury nie jest w stanie być kreatywny. Brakuje mu integracji sił twórczych. Dlatego potrzebny jest czynnik zewnętrzny, który wprawi go niejako w ruch. Tym czynnikiem jest **sztuka**. Wybór pada właśnie na nią, gdyż z jednej strony człowiek ma skłonności estetyczne (dba o piękno w sobie i wokół siebie), a po drugiej sztuka jest wszechobecna. Odnośnie ostatniego łatwo to zauważyć. Co znaczy jednak, że

człowiek ma skłonność do sztuki? Autorka dzieli dyspozycje człowieka na dwie grupy: intelektualne i emocjonalne (wyobraźnia, uczucia, wrażliwość). Jej zdaniem sfera emocjonalna („lewe skrzydło”<sup>7</sup>) jest wyraźnie lepiej rozwinięta. A spośród wszystkich dyspozycji psychicznych najważniejsza jest wyobraźnia.

**Sztuka.** Sztuka to według Wojnar wytwór kultury, końcowy efekt twórczej działalności człowieka oraz samo działanie twórcze. Oba rozumienia są ważne. Sztuka jako wytwór określa środowisko, w którym żyje człowiek. Natomiast sztuka jako działanie jest zarówno procesem artystycznym, ekspresją własną przeciętnego człowieka, jak i sposobem życia (tzw. sztuka życia). Ze szczególną uwagą śledzi autorka rozwój sztuki nowej. Sztuka ta, w przeciwieństwie do sztuki dawnej, ma swoje źródło w wyobraźni; powstaje ona z wolności artysty i prowadzi odbiorcę do tej samej wolności. Ma to ogromne znaczenie w procesie wychowania. Czym jest więc wychowanie?

**Wychowanie.** Celem wychowania estetycznego jest wykształcenie postawy twórczej. Dzięki niej wychowanek jest w stanie przezwyciężyć swoją bierność wobec rzeczywistości i odnaleźć siebie. W tworzeniu siebie (autokreacji) najważniejszą rolę odgrywa przeżycie estetyczne i wyobraźnia. Przeżycie estetyczne jest doświadczeniem wolności ukrytej w dziele sztuki. Jest to zindywidualizowana synteza odbioru sztuki i własnej aktywności człowieka. Łączy w sobie percepcję i rozumienie, postawę emocjonalną, działanie wyobraźni i aktywność twórczą. Aby sztuka stała się „czytelna”, wychowanek musi nauczyć się rozumieć sztukę. Stąd pierwszym zadaniem wychowania estetycznego jest „**wychowanie do sztuki**”. Drugim zadaniem jest „**wychowanie przez sztukę**”. Należy je rozumieć zarówno biernie, jako wychowanie przez kontakt z dziełami sztuki, jak i czynnie – wychowanie do aktywnego tworzenia sztuki (w tym również siebie).

Rozwińmy to hasło wychowania estetycznego według Ireny Wojnar: „wychowanie do i przez sztukę”. Odwołując się do własnych słów autorki, jeszcze raz wyraźnie wyodrębnijmy dwa zakresy wychowania estetycznego.

*Zakres pierwszy obejmowałby wychowanie estetyczne jako kształcenie estetycznej wrażliwości i estetycznej kultury, konieczne dla przeżywania i poznawania wartości sztuki, natomiast zakres drugi pokrywałby się z kształceniem pełnej osobowości człowieka, także w sferze intelektualnej (wzbogacania wiedzy i uczenie myślenia osobistego), moralno-społecznej (zdobywanie podstaw oceny moralnej i umiejętności rozumienia sytuacji ludzkich, a przez to pełniejszego porozumienia z drugim człowiekiem) oraz w dziedzinie kształtowania wyobraźni i postawy twórczej.*

Próbując ocenić wartość polskiej szkoły wychowania estetycznego Ireny Wojnar, chciałbym zwrócić uwagę tylko na dwa elementy: (1) przyjęty zakres i (2) wykorzystanie *medium* sztuki.

Jeżeli chodzi o przyjęty zakres oddziaływania teoria ta pretenduje do miana koncepcji wychowania integralnego (całościowego). Jej autorka nie kryje swych maksymalistycznych dążeń przy jednoczesnej ostrej krytyce „myślenia segmentowego” w pedagogice. Jej zdaniem wychowanie estetyczne jako jedyne jest zdolne ogarnąć całego człowieka (a nie tylko jego intelekt, ciało, czy moralność), gdyż taką szansę stwarza mu **sztuka**.

W tym miejscu przechodzimy do drugiego elementu, który chciałbym poddać ocenie. Sztuka w ujęciu Wojnar jest znakomitą, a do tej pory mało wykorzystywaną narzędziem / instrumentem wychowawczym. Niestety mówiąc o sztuce ma ona na myśli prawie wyłącznie działalność artystyczną – czy to profesjonalną, czy też nieprofesjonalną – wraz z jej

---

<sup>7</sup> Jest to aluzja do metaforycznego obrazu człowieka, jaki propagował angielski pisarz i estetyk Herbert Read (1893-1968). Według niego współczesny człowiek jest podobny do ptaka, któremu podcięto jedno skrzydło. Świat każe mu posługiwać się tylko skrzydłem intelektu, podczas gdy skrzydło uczuć i wyobraźni zostało okaleczone. Jedyne sztuka jest zdolna do przywrócenia pierwotnej harmonii.

wytworami. Tym samym mamy w tej koncepcji do czynienia z zawężeniem pojęć estetyki i sztuki.

#### 5.4. Podsumowanie

Kończąc rozważania poświęcone historii wychowania estetycznego w Polsce, chciałbym odwołać się do słów niemieckiego pedagoga, Clemensa Menzega, który stwierdza, że wychowanie estetyczne znajduje się w kryzysie. Jest on spowodowany błędnymi założeniami filozoficznymi, jakie legły u podstaw idealistycznej koncepcji wychowawczej Friedricha Schillera. Jej błędy powodują, że idea kształtowania człowieka przez sztukę znalazła się w ślepej uliczce i utkwiała w martwym punkcie. Ślepa uliczka jest metaforycznym wyrazem braku odpowiedzi na podstawowe pytanie: w jaki sposób staje się człowiek. Szukając odpowiedzi w sztuce, współcześni estetycy wychowania pobłądzili. Jak wyjść z tej sytuacji?

Wydaje się, że jedyną szansą jest powrót do piękna w rozumieniu przedstawionym przez Johanna Friedricha Herbart. Punktem odniesienia jest w nim nie irracjonalne przeżycie estetyczne, lecz moralność. Za Janem Pawłem II można by powiedzieć: „piękno zbawi świat” (*List do artystów*). W naszym przypadku oznacza to, że wskaże myśleniu pedagogicznemu właściwą drogę.

### 6. Teoria wychowania estetycznego jako koncepcja wychowania w ogóle

Niejednokrotnie podkreślałem, że traktowanie wychowania estetycznego tylko jako formy propagowania obecności sztuki w życiu indywidualnym i społecznym jest spojrzeniem zbyt wąskimi i zaciemniającym fundamentalne znaczenie **wymiaru estetycznego** dla rozwoju i wychowania człowieka. Gdyby podejść w maksymalistyczny sposób do miejsca estetyki w pedagogice, należałoby oczekiwać, że teoria wychowania estetycznego ukaże i wyjaśni istotę wychowania w ogóle. To żądanie zbliża ją do pedagogiki ogólnej z jednej strony, a z drugiej jest wyraźnym dowodem na to, że mimo różnorodności koncepcji teoretycznych wychowanie jako działanie praktyczne pozostaje jedynym punktem odniesienia dla myślenia pedagogicznego.

Stefan Kunowski (1909-1977), profesor pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, jest autorem bodajże jedynej do tej pory koncepcji, w której rozwój osobowości łączy się z wychowaniem estetycznym. Warto zapoznać się z jego propozycją.

#### 6.1. Introcepcja wartości

Problemem, który nas interesuje, zajął się Kunowski na samym początku swojej kariery naukowej. W 1939 roku napisał pracę magisterską pt. *Wartości w procesie wychowania*, która drukiem ukazała się dopiero w 2003 roku. Autor rozważa w niej związek łączący wychowanie z wartościami.

Geneza teorii wartości sięga filozofii Kanta. Wprawdzie myśliciel z Królewca uznawał tylko jedną wartość, a mianowicie godność osoby ludzkiej, to jednak jego pomysł w późniejszym okresie okazał się niezwykle inspirujący. Pod koniec XIX wieku aż zaroilo się od rozmaitych teorii wartości. Pierwszy dojrzały system wartości opracował niemiecki filozof Heinrich Rickert (1863-1936). Na początku XX wiek o wartościach pisano we wszystkich kierunkach filozoficznych, a zwłaszcza w fenomenologii (Max Scheler, Nicolai Hartmann, Roman Ingarden). Nie wdając się w historyczną analizę problemu, przejdźmy od razu do oryginalnego i niestety zapomnianego stanowiska Kunowskiego. W jakim sposób rozumie on wartość?

Punktem wyjścia myślenia lubelskiego pedagoga jest stwierdzenie faktu, że wartościowanie (gr. *krino* – patrzę, rozróżniam i oceniam) jest naturalną i zarazem specyficzną czynnością człowieka jako osoby. Oznacza to, że po pierwsze, ludzkie Ja uczestniczy we wszystkich aktach podmiotu i po drugie, wcielając się (Gabriel Marcel) w

rzeczywistość, człowiek się doskonali. Owe Ja należy rozumieć jako **suppositum**, czyli podłoże (łac. *sub* – pod, u podstawy + *pono* – kładę, składam) warunkujące wszystkie przejawy życia i działania człowieka. W jaki sposób rozwija się osobowość, czyli Ja?

Mechanizm jej kształtowania Kunowski określa mianem **introcepcji wartości**. Etymologicznie wartość wskazuje na dwa sensory. Po pierwsze jest to *coś godnego naśladowania albo coś, co jest związane z ideą Dobra*. Wartość jest dana jako to, co przyciąga uwagę podmiotu i wzbudza w nim pragnienie uczestniczenia (łac. *participare* – wziąć udział), innymi słowy wejścia w posiadanie tego, co się uznało się za wartościowe.

Po drugie, wartość to określenie, jakie Ja nadaje sobie samemu przez wybór tego a nie innego dobra. Działając w ten a nie inny sposób, człowiek wyrabia w sobie pewne właściwości (łac. *habitus* – przyzwyczajenie).

Drugie termin analizowanego wyrażenia – introcepcja – pochodzi od łacińskiego przysłówka *intro* – do wnętrza, do środka i pochodzącego z tego samego języka czasownika *accipio*. Ten ostatni posiada dwie grupy znaczeń. Po pierwsze, przyjąć, wziąć, uznać za swoje, dopuścić do siebie, spostrzec (zmysłami lub umysłem), pojąć, zrozumieć, dowiedzieć się, nauczyć się i po drugie, otrzymać, dostać. Na tej podstawie introcepcję można by tłumaczyć jako przyjęcie przez osobę do swojego wnętrza czegoś, co znajdowało się do tej pory poza nią, i uznanie za własne.

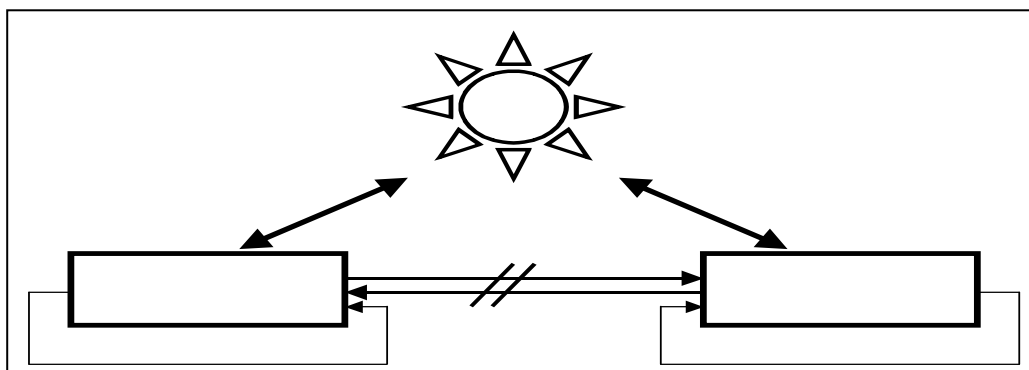
Po wyjaśnieniu obu terminów spróbujemy odczytać sens wyrażenia „introcepcja wartości”. Kunowski definiuje je w następujący sposób: jest to proces duchowy rozwijającej się osobowości, polegający na **nadaniu** lub **ustaleniu** cechy ‘**wartości**’ i **złączenie** jej z pewną rzeczą, celem lub normą. Mamy tu dwa rodzaje czynności: (1) nadanie (ustalenie) wartości oraz (2) włączenie jej we własne działanie. Wyjaśnijmy każdą z nich.

Nadanie i ustalenie wartości dokonuje się nie jako samowola podmiotu, lecz na zasadzie daru (łac. *accipio* – dostać, otrzymać). Wyrażona tutaj czynność pokrywa się z pierwszym znaczeniem wartości.

Tylko pozornie bycie obdarowanym wydaje się bierne. Wartość domaga się od obdarowanego, aby ją zaakceptował (łac. *accipio* – uznać za swoje). Uznać coś znaczy uczynić to celem własnego działania i jego normą. Ta czynność z kolei odpowiada drugiemu sensowi pojęcia „wartość”. Jest ona tu rozumiana aktywnie jako „aparat do wartościowania” i pobudzania osoby do działania.

Na tym tle Kunowski rozróżnia następujące typy wartości: (1) wartości prawdziwe, albo inaczej wartości rzeczowe będące w poszczególnych warstwach rozwojowych realnymi celami działania człowieka; (2) wartości fałszywe (namiastki wartości), powstają wówczas, gdy została zawężona postawa duchowa osobowości, gdy człowiek kierując się swoim subiektywnym interesem (poznawczym lub emocjonalnym) sam tworzy swój świat wartości; (3) bezwartości, stan patologiczny (np. neurozy), gdy człowiek popada w skrajny subiektywizm zaprzeczając wartościom rzeczowym.

Rysunek 12: Introcepcja wartości według S. Kunowskiego



Reasumując można powiedzieć, że introcepcja wartości jest procesem stawania się człowieka. Zasadą tego procesu jest dialog między osobą i wartością (pięknem). Dialog ten przebiega w dwu kierunkach: piękno → osoba + osoba → piękno. Jego „produktem” jest złożona struktura, której ośrodkiem jest osobowe Ja. Można by zapytać, co ma wspólnego introcepcja wartości z wychowaniem estetycznym.

## 6.2. Wartość, kultura, cywilizacja

Człowiek chce niejako wejść w posiadanie wartości, posiadać je dla siebie. Jest to naturalny przejaw życia duchowego. Świadczy on, że świat, w którym żyje człowiek, nie jest mu obojętny. Wprost przeciwnie, jest przez niego poznawany i „kochany”. Wartość jest zatem jakąś treścią. Można powiedzieć, że stanowi ona **moment materialny** ludzkiego postępowania.

Aby wejść w posiadanie wartości, trzeba jednak podjąć działanie. Wartość jest tylko inspiracją. To – odpowiednie do danej wartości – działanie zdaniem Kunowskiego określa się mianem **kultury**. Kultura nie jest więc gotowym rezerwuarem wartości, ani też najwyższą z nich. Sam źródłosłów wskazuje już na to, że kultura jest jakimś postępowaniem. Kultura, zgodnie ze swą etymologią (łac. *collo* znaczy uprawiam) jest **kultywowaniem**, czyli uprawianiem kultury. Tym, co się uprawia (kultywuje) są dobra, które poznane i chciane przez podmiot stają się dla niego wartościami. Dobra, które jako rzeczy materialne mogą stanowić przedmiot upodobania jednostki, nazywa Kunowski **cywilizacją**. Tylko niektóre z dóbr cywilizacyjnych stają się dla konkretnego podmiotu wartościami, a mianowicie te, które on „umiłował”.

Jak wykazano do tej pory, wartości stanowią moment treściowy działania. Kultura jest zatem **momentem formalnym**, za pomocą którego wartości wchodzić niejako w strukturę wewnętrzną jednostki. Zatrzymajmy się nad tym problemem nieco dłużej.

Zwykle mówi się o dobrach kultury, że stanowią „obiektywne” wartości. Kulturą określa się dzieła sztuki, budowle, utwory muzyczne itp. Według Kunowskiego są to jednak dobra cywilizacyjne. Według niego kultura wiąże się ściśle z podmiotem (osobą) i jest postępowaniem. Dla zobrazowania tego chciałbym odwołać się do języka potocznego. Niekiedy mówi się o „człowieku bez kultury”. To wyrażenie może być rozumiane jako określenie człowieka niewykształconego, który nie jest obyty z dziełami artystycznymi itp. Znacznie częściej jednak oznacza ono kogoś, kto nie potrafi się właściwie zachować; komu brakuje tzw. ogłady towarzyskiej. Nie znaczy to jednak, że on nie zachowuje się w pewien sposób. W tym właśnie tkwi problem, że jego postępowanie jest nieadekwatne do sytuacji, a co więcej – nierzadko nawet obraźliwe. Tak więc kulturę, czyli jakiś sposób postępowania, posiadamy zawsze. Problem leży w tym, jaka jest nasza kultura, czyli jakie wartości określają nasze działanie.

## 6.3. Obiektywna hierarchia wartości

W przeciwieństwie do stanowiska idealistycznego, Kunowski uważa, że wartości nie są czymś subiektywnym – znajdują się bowiem poza podmiotem – i tworzą obiektywną hierarchię. Jednocześnie jednak przyznaje, że każdy w swoim postępowaniu kieruje się własną, immanentną hierarchią, która nierzadko nie odpowiada hierarchii obiektywnej. Spróbujmy wyjaśnić tę pozorną sprzeczność.

Na wstępie trzeba zauważyć, że punktem wyjścia myślenia pedagogicznego Kunowskiego jest **pojęcie rozwoju**. Jego zdaniem człowiek nieustannie się rozwija, dążąc do pełni osobowości. W jaki sposób może on osiągnąć tę pełnię?

Odpowiedź na to pytanie zakłada znajomość jego wewnętrznej budowy. Zdaniem Kunowskiego w człowieku da się wyróżnić szereg warstw, które powstają jedna po drugiej i w ten sposób prowadzą na „szczyt” rozwoju. Wyznaczony przez te warstwy porządek nie

może być zakłócony, gdyż wówczas dochodzi do anomalii i zahamowań. Ma charakter obiektywny.

Na całokształt osobowości składają się następujące warstwy: (1) biologiczna, (2) psychologiczna, (3) socjologiczna, (4) kulturologiczna i (5) światopoglądowa. Warstwy rozwojowe nie są czymś z góry już gotowym i danym, lecz kształtują się w procesie, który można porównać do dialogu osoby z otaczającym ją światem zewnętrznym.

Każda z warstw tworzy określoną całość, a wszystkie razem składają się na osobowość. Budowanie tej osobowości jest procesem rozwojowym, w którym z jednej strony przez działania własne podmiotu dokonuje się konsolidacja danej warstwy, a z drugiej tworzone są podstawy do przejścia do następnego etapu rozwojowego. Strukturyzacja poszczególnych warstw i ich całości przebiega zawsze w odniesieniu do wartości, jakie są w danej warstwie kluczowe. Podmiot czynnie uczestniczy w procesie wartościowania (wyboru wartości) i jest jego ostateczną podstawą (łac. *suppositum*).

Wzajemne zależności między warstwami rozwojowymi, odpowiadającymi im wartościami, działaniami własnymi podmiotu oraz powstającymi w ich wyniku strukturami przedstawia poniższa tabela:

Tabela 1: Koncepcja warstwicowego rozwoju człowieka według Kunowskiego

	<b>nazwa warstwy</b>	<b>wartości</b>	<b>forma życiowa (aktywność własna)</b>	<b>struktura rozwojowa</b>
1.	biologiczna	zmysłowe	zabawa	temperament
2.	psychologiczna	witalne	dociekanie	indywidualność
3.	socjologiczna	społeczne	praca	charakter
4.	kulturologiczna	duchowe	twórczość	osobowość
5.	światopoglądowa	religijne	przeżycie światopoglądowe	światopogląd

Przedstawiony układ tworzy zdaniem Kunowskiego **obiektywną hierarchię wartości**. Jest to jednocześnie **normalnorozwojowa hierarchia wartości**. Innymi słowy: tak powinien normalnie przebiegać proces rozwoju osobowości. O tyle również obiektywna hierarchia wartości stanowi punkt odniesienia dla **immanentnej hierarchii**, jaką każdy człowiek „buduje” w sobie samym posługując się wartościowaniem zgodnym z przyjętym przez siebie punktem widzenia.

Warstwy rozwojowe nie powstają w człowieku bez udziału jego woli ani pomocy ze strony wychowawcy. Stąd też warto prześledzić rolę wychowania w ich rozwoju.

#### 6.4. Zadania wychowania estetycznego

Do form aktywności własnej wychowanka należą: 1. zabawa, 2. dociekanie, 3. praca, 4. twórczość, 5. przeżycie światopoglądowe. Ze strony wychowawcy odpowiadają im następujące działania: 1. dozorowanie (*sanare*), 2. nauczanie (*e-docere*), 3. wychowanie (*e-ducere*), 4. kształcenie (*e-ducare*) i 5. spotkanie (*initiare*). Przeanalizujmy każdą z aktywności własnych wychowanka i odpowiednie do niej działanie wychowawcze.

##### 6.4.1. Zabawa a dozorowanie

Zabawa dziecka w wieku przedszkolnym to zjawisko powszechnie znane. Dla dziecka zabawa jest najgłębszą potrzebą i musiem. W związku z tym od dawna tworzone były różne teorie zabawy. Zdaniem Kunowskiego zachodzi zasadnicza różnica między zabawą rozwojową i kształcąca dziecka przedszkolnego a rozrywką i zabawą wypoczynkową człowieka dorosłego. W pierwszym przypadku jest to forma rozwoju, możliwość poznania rzeczywistości przez kontakt z zabawkami jako miniaturami rzeczy i o tyle również proces kształcenia osobowości. U dorosłych zabawa nie spełnia już tych zadań.

Można wyodrębnić szereg typów zabaw. U niemowlęcia pojawia się **zabawa manipulacyjna** (rzucanie przedmiotami, gnieciecie, darcie). W wieku poniemowlęcym

rozwijają się **zabawy konstrukcyjne**, jak robienie babek z piasku, grzebanie jam, lepienie, wycinanie, budowanie z klocków. Średnie dzieci przedszkolne lubią **zabawy funkcjonalne**, jak gra piłką, skakanka, gra w klasy itp. Klasyczną zabawą dziecka starszego są **zabawy iluzyjne i receptywne**. Zabawy iluzyjne, zwane także zabawami twórczymi, jak np. w szkołę, w dom, w sklep itp., mają charakter grupowy i ruchowy. Ich uczestnicy stwarzają na podstawie swoich obserwacji i przede wszystkim fantazji świat urojonych iluzji, w którym odtwarzają życie dorosłych. Zabawy receptywne nie mają charakteru ruchowego, działaniowego czy dialogowego, lecz są przeżywaniem i wczuwaniem się w sytuacji przez słuchanie bajek czy opowiadań, przez oglądanie obrazków lub sztuk w teatrze lalkowym.

We wszystkich rodzajach zabaw jest czynna fantazja, gra wyobraźni, która odrealnia i ożywia (animizuje) zabawki. Ważne znaczenie ma przy tym przeżycie uczuciowe, dzięki czemu dziecko urabia w sobie postawę emocjonalną. Kunowski podkreśla, że na tym etapie rozwija się w dziecku zdolność do wartościowania jako najwcześniejszy, pierwszy czynnik osobowościowy. Naiwne ideały dziecka wcielają się najpierw w postać strażaka, policjanta czy lotnika. Czasami realizują się one w dalszym życiu przy wyborze zawodu.

Kunowski zauważa, że zabawa może wyrodnieć i dziczeć, jeśli nie jest kierowana przez wychowawców. W tym m.in. wyraża się zadanie dozoru. Trzeba dzieciom podsuwać wartościowe tematy, by przez zabawę nabywały pojęć moralnych, uczyły się, co jest dobre (pracowitość, dobroć, jak u Kopciuszka) i co złe, aby nie ulegały przerażeniu i lękom, które mogą zaszkodzić ich rozwojowi.

Zakres czynności wychowawcy określa nasz autor terminem *sanare* (łac. *sanus* – zdrowy). Nie chodzi przy tym o leczenie z choroby. Funkcja *sanare* polega na podsycaniu energii i żywotności wychowanka, na potęgowaniu jego sił witalnych, zdrowia i chęci do życia. Stąd konieczna jest profilaktyka, przeciwdziałanie niebezpieczeństwom zagrażającym zdrowiu i życiu dziecka. Poza tym funkcja *sanare* wymaga działań w zakresie problemów psychicznych, społecznych i moralnych. Wszystko to ma na celu stworzenie podstaw prawidłowego rozwoju wychowanka tak pod względem intelektualnym, jak też uczuciowym i wolitywnym.

#### 6.4.2. Dociekanie a nauczanie

Dociekanie jest formą aktywności własnej dziecka, która jest mało opracowana teoretycznie. Wynika to stąd, że zdaniem Kunowskiego sądzi się, że bezpośrednio po okresie zabawy następuje nauka szkolna. Wydaje się, że między tymi formami należy przyjąć formę pośrednią. Zdarza się bowiem, że systematyczna nauka szkolna nie pociąga ucznia, nie interesuje go, a przez to staje się również bezużyteczna dla rozwoju. Wynika to właśnie z braku ogniva pośredniego – dociekania.

Celem dociekania jest z jednej strony wspieranie naturalnych przejawów zainteresowania (John Dewey), a z drugiej strony wywoływanie nowych zainteresowań (Johann F. Herbart). Trzeba najpierw starać się wprowadzić w mury szkolne samorzutne zainteresowanie dziecka, a następnie przez wykorzystanie aktywności dociekaniowej dziecka budzić na lekcjach jego zainteresowanie dla nowych problemów.

Dociekanie stanowi więc podstawę skutecznej nauki szkolnej. Jest ono przejściem od zabawy, która w późnym wieku przedszkolnym nasycza się coraz bardziej elementem poznawczym, do systematycznej pracy szkolnej. Wyraża się ono w ciekawości poznawczej, zwróconej na zewnątrz ku przyrodzie, ku okolicom kraju i świata, ku technice i wytworom ludzkiej kultury. Dociekanie jako własna aktywność działaniowa i umysłowa dziecka zaspokaja jego ciekawość intelektualną. Wyraża się ona w obserwacji, skupionej uwadze, porównywaniu i zestawianiu ze sobą drobnych rzeczy, grupowaniu ich i klasyfikowaniu. Dzięki temu kształtują się podstawowe funkcje poznawcze, jak uwaga, spostrzeganie, pamięć, wnioskowanie, inteligencja.



Aktywność dociekaniowa dziecka wyraża się u chłopców w kolekcjonerstwie, majsterkowaniu; u dziewcząt w zapale do robótek ręcznych, czytelnictwie.

Wszystkie rodzaje dociekania wymagają kierownictwa wychowawczego, ponieważ szybko wygasają i mogą hamować rozwój psychiczny. Zadania wychowawcze w tej fazie rozwojowej Kunowski określa terminem *edocere* (łac. gruntownie nauczać, pouczać, uświadamiać). Funkcja *edocere* skupia się na budzeniu w wychowanku zainteresowania otaczającą rzeczywistością, chęci poznawania jej i rozumienia. Jej zadaniem jest wszechstronny rozwój umysłowy, który przez nauczanie, informowanie, oświecenie i poznanie naukowe ma przyczynić się do samodzielnego i mądrego szukania prawdy o całym świecie, o człowieku, o źródłach bytu i o Bogu.

#### 6.4.3. Praca a wychowanie

Z czasem dociekania dziecka są coraz bardziej nasiąknięte elementami wysiłku tak fizycznego, jak i umysłowego. Dociekanie przechodzi w pracę.

Problem pracy i jej znaczenia tak w dydaktyce, jak i wychowaniu jest gruntownie opracowany. Według Kunowskiego szczególna rola pracy wynika stąd, że kształci i rozwija wychowanka na tle potrzeby uspołeczniania. Potrzeba ta wyraża się w szukaniu poparcia i uznania w grupie rówieśników. W związku z tym nie łączy już zabawa i dociekanie w pojedynkę, lecz w grupie na równi z innymi. Jednak to członkostwo w grupie przychodzi dość trudno. I tak rodzina wymaga pomocy w pracach domowych, szkoła żąda stale pracy umysłowej na lekcjach, grupa koleżeńska zaś wierności i solidarności itd. Spełnienie tych wszystkich prac, zadań, obowiązków, rozkazów wymaga natężonego wysiłku i trudu, który niespodziewanie przynosi zadowolenie i przyjemność. W ten sposób wychowanek, tracąc dotychczasowe łatwe źródła przyjemności w zabawie i dociekanii, odkrywa nowe źródło radości po wykonaniu trudnej, zleconej przez kogoś pracy. Warto podkreślić jest to, że przyjemność ta nie zjawia się w trakcie samego wysiłku, lecz dopiero na końcu, gdy wychowanek pokonał trudności i ma poczucie dobrze spełnionego obowiązku.

W wyniku podejmowania różnych rodzajów prac (umysłowej, fizycznej, organizacyjno-społecznej) wyrabia się siła woli. Dzięki temu wychowanek może coraz łatwiej pokonać opory wewnętrzne i przełamać lenistwo. Łatwą dziecinną przyjemnością zastępuje przyjemnością wysiłkową.

Także praca wymaga kierowania ze strony wychowawcy, aby była rzeczywiście kształcąca i nie stawała się mechaniczną i nudną. Wszelkie formy pracy winny być coraz bardziej przeniknięte twórczością. Zadania wychowawcy określa termin *educere*. Etymologicznie znaczy on „wyciągać z czegoś”, „wyzwalać”. Funkcja *educere* zdaniem Kunowskiego wyprowadzenia wychowanka ze stanu naturalnego do wyższego stanu moralnego i w związku z tym polega na wyzwoleniu jednostki z ciasnoty, egoizmu przez zmianę nastawienia w kierunku altruizmu. To zadanie łączy się mocno z procesem socjalizacji, uspołecznienia wychowanka. Stąd *educere* polega na udzieleniu pomocy wychowankowi w zakresie dobrego przystosowania się do zadań życia społecznego.

#### 6.4.5. Twórczość a kształcenie

Twórczość jest formą życiową (działaniem własnym), jaką rozwija wychowanek w warstwie kulturologicznej. Ostatnie lata przyniosły bogatą literaturę dotyczącą twórczości. W tym miejscu skupimy się na poglądach Kunowskiego.

Pojawienie się pierwszych symptomów twórczości jest związane z wyczuleniem wychowanka na głębsze wartości zawarte w dziełach kultury (dobrach cywilizacyjnych). Na kierunek rozwoju twórczości mają wpływ dotychczasowe zainteresowania i wynikające z nich uzdolnienia i talenty. Z punktu widzenia wychowawczego kierunki rozwoju zainteresowań twórczych są sobie równorzędne i mają ten sam walor. Dlatego nie może być sporu o to, która z dziedzin kultury ma pierwszeństwo i jest ważniejsza: nauka, sztuka,

polityka, religia czy ekonomia. Ponadto proces twórczy w każdej dziedzinie kultury przebiega w podobny sposób. Wychowawca nie powinien zapominać, że kultura i związana z nią twórczość jest tylko następnym momentem rozwoju aktywności własnej wychowanka, któremu to rozwojowi winna służyć kształcąc jego osobowość.

Działanie wychowawcze w odniesieniu do twórczości Kunowski określa łacińskim słowem *educare*, które znaczy „kształcić”. Powołując się na Georga Kerschensteinera (1854-1932) wskazuje on, że kształcenie jest najbardziej samodzielnym dorabianiem się przez wychowanka własnej struktury duchowej, która ma zarówno charakter moralny, jak też światopoglądowy (religijny). Tworzy ono syntezę nauczania i wychowania; polega na samodzielności wychowanka, choć nie usuwa potrzeby wychowawcy i jego działania. Wychowawca przygotowuje teraz wychowanka do samodzielnego działania, staje się doradcą, krytykiem w procesie twórczym, a nawet przewodnikiem po ścieżkach twórczości.

Urzeczywistnienie celów stawianych przed wychowankiem w tej warstwie rozwojowej wspierane jest przez czynności wychowawcy, które Kunowski określa łacińskim słowem *educare*. Oznacza ono „wyprowadzać w górę”. W funkcji wychowawczej jest to skierowanie rozwoju wychowanka ku określonej ideałowi nowego człowieka; uwrażliwienie na przeżycia wartości kulturowych. Ten proces uwznioślenia i uszlachetnienia ma wyposażyć wychowanka w ideały życia narodowego (miłość Ojczyzny), społecznego (sprawiedliwość społeczna), religijnego (świętość).

#### 6.4.6. Przeżycie światopoglądowe a spotkanie

Piąta i ostatnia warstwa rozwojowa ma charakter czysto duchowy. Rozwija się pod wpływem odrębnej formy aktywności własnej człowieka, którą Kunowski określa przeżyciem światopoglądowym. Dochodzi w nim do głosu pełnia wydobywającej się duchowości ludzkiej wraz z otwartością na zagadnienia transcendentne i metafizyczne. W swoich pytaniach wychowanek zaczyna dociekać problemu źródeł bytu, jego początku i końca, genezy i celu świata oraz własnego życia. Dzięki temu rozbudowuje się synteza światopoglądu osobistego, w której wychowanek wypracowuje ideę przewodnią swojego życia. Może to być – jak przedstawia Kunowski – idea walki, idea pracy, hedonistyczna idea ciągłej zabawy i rozrywki lub idea heroicznej miłości. W odniesieniu do tej idei kształtuje się określony typ światopoglądu, np. liberalny, chrześcijański, czy pospolitego materializmu życiowego.

Rozbudowa każdego typu światopoglądu odbywa się zawsze przez przeżycia światopoglądowe, które mają dla podmiotu poważny i podniosły charakter. Z tego powodu nabierają one znaczenia religijnego i modlitewnego (dosłownie lub przenośnie). Kunowski pisze:

*Szczególnie w przypadku kształtowania się naturalnego, prawdziwego światopoglądu Absolut filozoficzny jako osobowa Istota wszechmądra i dobra staje się Bogiem żywym, dla którego wszystko żyje [...] W innym przypadku, zdeformowanego poglądu na świat, każda rzecz stworzona i przygodna, jak władza, bogactwo, sława, kobieta lub idea filozoficzna [...] może być deifikowana i zająć miejsce należne prawdziwemu Bogu[...] Ale niezależnie od treści i pojmowania Absolutu osoba ludzka, odkrywając ostateczne źródła bytu [...] z konieczności wpada w poczucie zależności i stosunku religijnego doń, wyrażającego się zawsze analogicznie przeżyciem modlitewnym.*

Interwencja pedagogiczna w zakresie kształtowania się struktury światopoglądowej jest bardzo ograniczona. Kunowski wskazuje, że światopogląd osobisty rośnie w człowieku razem z nim, buduje się przez całe życie od dzieciństwa przedszkolnego (światopogląd magiczny), przez dzieciństwo szkolne (światopogląd naiwnego realizmu), przez wiek dorastania (światopogląd buntu i negacji) aż do wieku młodzieńczego, w którym dominuje idealizm. Nie zawsze jest on prawdziwy, pełny i zharmonizowany. Przeciwnie, często tworzy niezborny konglomerat przeżytków dzieciństwa, zabobonów, magicznych wierzeń, przesądów, opinii obiegowych, sądów wyuczonych, wyczytanych, zapamiętanych, ale bez osobistego

przekonania o ich prawdziwości. Poza tym na treść tej mieszaniny wiedzy naukowej, świadomości społecznej i własnych poglądów wywierają wpływ ideologie społeczne, czyli światopoglądy uznawane przez grupy za obowiązujące ich członków. Dlatego też struktura światopoglądu konkretnego człowieka, dochodzącego do stadium dorosłości, może być albo zgodna z naturą ludzką, która dąży do normalnego osiągnięcia w pełni rozwiniętego człowieczeństwa i jest światopoglądem samodzielnie przeżyтым i własnym, albo jest w mniejszym lub większym stopniu światopoglądem ukształtowanym według określonej ideologii społecznej.

Niezależnie od treści światopoglądu (naukowego, filozoficznego, religijnego) jego struktura i formy wyrazu są podobne. Wychodząc więc od pełni struktury, można się zorientować w pozytywnych i negatywnych właściwościach światopoglądu.

W chrześcijaństwie proces wychowania nakierowany jest na pełnię człowieczeństwa (św. Tomasz z Akwinu). Ta pełnia jest określana również stanem cnoty. Od strony etycznej nie polega on na stawianiu sobie samemu prawa moralnego, lecz na podporządkowaniu swych zasad postępowania obiektywnym normom prawa naturalnego i prawa Bożego. Z tego punktu widzenie – zdaniem Kunowskiego – pedagogika chrześcijańska nie zatrzymuje się na wcześniejszym okresie autonomii moralnej, w którym podmiot sam określa swoje cele i plany życiowe, lecz wykracza w kierunku **teonomii** moralnej (gr. *theos* – Bóg, *nomos* – prawo). W tym ujęciu pełnia rozwoju osobowości polega na poddaniu się prawu naturalnemu i leżącemu u jego podstaw prawu Bożemu. Proces doskonalenia życia duchowego prowadzi więc do Absolutu i do źródła prawa moralnego – Woli Bożej. Dlatego też stan cnoty w pełni rozwiniętego człowieczeństwa polega na przyjęciu Woli Bożej tak w zakresie naturalnego porządku, jak i w porządku nadprzyrodzonym łaski. Taki stan doskonałości wewnętrznej czyni ze struktury światopoglądowej źródło idei, motywów i sił duchowych uzdalniających do współpracy z łaską nad przemianą ludzkiej natury, nad stworzeniem w sobie nowego człowieka w rozumieniu św. Pawła. Ostatecznym więc celem jest uświęcenie siebie i świata.

Działania wychowawcze w ramach warstwy światopoglądowej Kunowski określa terminem *initiare*. W języku łacińskim oznacza on „przypuścić do udziału, wtajemniczyć”. Chodzi o wprowadzenie wychowanka w tajemnice życia i losu ludzkiego. Jak nietrudno zauważyć, zakres oddziaływania wychowawczego ma charakter czysto duchowy. Zasadniczą czynnością jest spotkanie. Z doświadczenia życiowego wiemy, że spotkanie z ciekawym człowiekiem, z interesującą wystawą czy książką, z wydarzeniem życiowym czy historycznym, czy wreszcie z Bogiem, wywierają na rozwój człowieka ważny wpływ. Tylko w części spotkanie może być zaprogramowane i wywołane przez wychowawcę. Jest ono przede wszystkim wydarzeniem, jakie dokonuje się dzięki osobistemu zaangażowaniu samego wychowanka.

O kategorii spotkania można mówić we wszystkich poprzednich aktywnościach wychowawczych (nauczanie, wychowanie, kształcenie, przeżycie światopoglądowe). Z punktu widzenia pedagogiki chrześcijańskiej spotkanie z Bogiem żywym i prawdziwym ma szczególną wartość. Dlatego tak wielką wagę przypisuje się liturgii, która doprowadza wychowanków do spotkania z Chrystusem (Msza św., Komunia, sakrament pokuty, modlitwa). Wychowanie liturgiczne ma tu ogromne zadanie do spełnienia, a mianowicie powinno przygotować wychowanka do „świadomego, czynnego i owocnego” spotkania z Bogiem. Niebagatelną rolę odgrywa przy tym przykład wychowawcy, który własnym życiem ukazuje wartość wiary.

W wychowaniu chrześcijańskim zdaniem Kunowskiego następuje jeszcze integracja wszystkich funkcji wychowawczych w najwyższej funkcji *christianisare*, czyli wychowanie chrystocentryczne, w duchu Chrystusa.

## 6.5. Podsumowanie

Przedstawiona teoria wychowania integralnego Stefana Kunowskiego bazuje na szerokim rozumieniu wychowania estetycznego jako wychowania w ogóle. Z zestawienia aktywności własnych wychowanka i czynności wychowawcy wynika, że w procesie rozwojowym zachodzi stopniowa zmiana zarówno form życiowych, jak i odpowiadających im zadań pedagogicznych. Z jednej strony każda z form życiowych kształtuje się pod wpływem kierownictwa (dozorowanie, nauczanie, wychowanie, kształcenie i spotkanie), a z drugiej jest produktem własnej aktywności wychowanka. W ten sposób stopniowo osiąga się dojrzałość duchową. Wyrazem tego jest wzrastająca samodzielność.

Rozszerzanie się sfery samodzielności wychowanka nie powinno ulegać zwyrodnieniu w samowolę i w realizację własnych zachcianek. Aby zagwarantować rozwój w prawidłowym kierunku, konieczne jest uwzględnienie obiektywnej hierarchii wartości, która określa zadania zarówno wychowanka, jak i wychowawcy. Rola wychowawcy z czasem coraz bardziej maleje w nadawaniu kierunku tak, że staje się on tylko doradcą i przyjacielem. Bez porozumienia w tej sprawie wychowanie zamienia się w tresurę, w wyrabianie przy pomocy kar i nagród automatycznych nawyków i dobrych przyzwyczajzeń, kosztem złamania w wychowanku naturalnego pędu do samodzielności i wolności.

### Zakończenie

Czy da się spiąć wspólną klamrą przedstawione powyżej rozważania? Jest to łatwe i trudne zarazem. Łatwe dlatego, że (samo)wychowanie dokonuje się – czy tego chcemy, czy nie – zawsze dzięki **wymiarowi estetycznemu**. Człowiek jest tym, kim jest, dzięki temu, co czyni. To naturalny i oczywisty dla każdego proces kształtowania się ludzkiego Ja.

Z drugiej strony jednak nie jesteśmy – ani jako wychowywani, ani jako wychowujący – panami tego procesu. W pierwszej roli możemy przyjmować lub odrzucać pochodzące z zewnątrz impulsy lub zachęty. Jako wychowawcy jesteśmy obowiązani do sztucznego, tj. świadomego i celowego prowokowania wychowanka do własnego rozwoju<sup>8</sup>. I w pierwszy, i w drugim przypadku to, co się dokonuje, można wyjaśnić tylko za pomocą terminu wprowadzonego przez Herbarta, mianowicie konieczności estetycznej.

A zatem nie jesteśmy w stanie do końca ani ująć, ani wyjaśnić faktu, że człowiek się staje. Wprawdzie wiele dyscyplin humanistycznych, takich jak psychologia czy socjologia, dostarcza pedagogom interesujących wskazówek i odpowiedzi. Niemniej jednak ciągle pozostaje nierozwiązana kwestia pedagogicznej interpretacji możliwości wychowania. Wydaje się, że teoria wychowania estetycznego jako wychowania w ogóle wskazuje właściwą drogę. Do jej teoretycznego skonsolidowania potrzeba jeszcze wiele pracy.

---

<sup>8</sup> S. Kunowski nazywa to introcepcją efemeryczną, która z czasem przechodzi w autonomiczne działanie podmiotu.