

Wojciech Zając

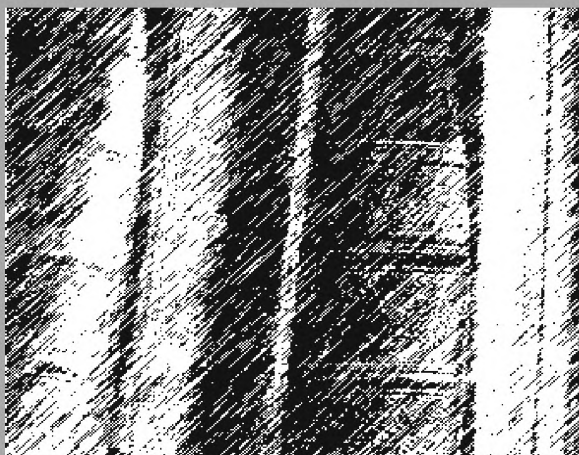
Piękno jako wartość : konteksty pedagogiczne

Chowanna 1, 57-70

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



WOJCIECH ZAJĄC

Piękno jako wartość Konteksty pedagogiczne

Beauty as a value. Pedagogical contexts

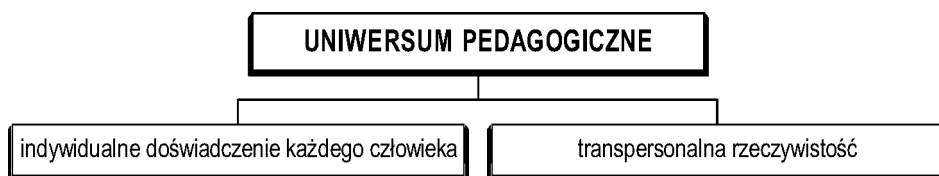
Abstract: The Author has engaged himself in the analysis of one of the most important realities in the area of pedagogy, i.e. “the beauty”. Pedagogy from the beginning of its existence, both in the dimension of the art of education (*pedagogia*) and the theory of education (*pedagogy*), has been dealing with beauty, locating this issue in the essential area of self-reflection. Because of content-related and methodical grounds, the Author assumes that in modern times when discussing education the category of “beauty” tends to be approached from three principal aspects: ontology of education, axiology of education, and aesthetical education, which in consequence lead to the so called “triangle of the aesthetical education”.

Key words: beauty, estetic breeding.

We współczesnych badaniach nad wychowaniem daje się zauważyć stały i nieustannie powracający motyw pytania o to, jak wybrnąć z permanentnego kryzysu, który cechuje współczesną humanistykę (Kruk, 1995, s. 85). Wciąż pozostawione są bez odpowiedzi podstawowe dla nauk o wychowaniu pytania o istotę wychowania i jego fundamenty. Coraz częściej pod wpływem głoszonych haseł postmodernistycznych podkreśla się, że jedynym rozsądnym wyjściem w tej sytuacji jest przyjęcie nierozsądnego założenia o nierozwiązywalności (w sensie udzielenia jednoznacznych odpowiedzi i sposobów postępowania) podstawowych dylematów pedagogiki (Kruk, 1995).

Postawa ta nie jest formą kryptoucieczki od dręczących pedagogów pytań, lecz przejawem szczególnej bezradności w udzielaniu zadowalających odpowiedzi natury antropologicznej, epistemologicznej i metodologicznej. Właśnie na tych obszarach eksploracji szczególnie daje się zauważyć kryzys nauk o wychowaniu.

W pedagogice ciągle występuje wiele niezbadanych obszarów. Współtworzą one, łącznie z tym, który stanowi wiedzę nauk pedagogicznych, jedną rzeczywistość edukacyjną – **UNI W E R S U M p e d a g o g i c z n e** (rys. 1).



Rys. 1. Uniwersum pedagogiczne

Jego częściami składowymi są zarówno indywidualne doświadczenia każdego człowieka, jak i transpersonalna rzeczywistość. Stanowią łącznie sposób bycia właściwy kreacji wychowawczej. Warto podkreślić ich niemalże ontologiczną więź. Wynika z niej nieredukowalność wychowania do jednego tylko aspektu czy kontekstu. Wychowanie należy rozpatrywać z wielu punktów widzenia, które odnoszą się do rozważanego uniwersum (nie zawsze fizyczne, ale nie znaczy to, że pozbawione realności). Tylko w ten sposób można odkryć nowy, nieznan (lub zapomniany) świat znaczeń na gruncie nauk pedagogicznych. Odkrywanie nie jest jednak jedynym celem. Ważne jest także rozumienie. „Zrozumieć wychowanie” to zidentyfikować i przedstawić sytuacje oraz stanowiska, które spowodowały lub umożliwiły pojawienie się określonej formy wychowania oraz przyczyniły się do jej tryumfu w określonym momencie historycznym (Kruk, 1995, s. 12). Nie wystarczy jednak tylko uchwycić ich znaczenie w pewnej kulturze, a następnie odczytać swoiste „prze-

slanie”, ale konieczne staje się również wniknięcie w historię, tzn. wyjaśnienie zmian i modyfikacji, co w końcu prowadzi konsekwentnie do objaśnienia całości wkładu do szeroko rozumianej kultury. To z historycznego kontekstu i jego wewnętrznych zależności wyłania się bowiem sens wychowawczych poczynań. Jednocześnie rozumienie to proces, według którego rozwija się historia. „Sens każdego wydarzenia historycznego i historycznych przemian zależy od tego, jak zrozumie je generacja współczesna i jakie zajmie w konsekwencji wobec nich stanowisko” (Ablewicz, 1994, s. 55).

Jedną z takich rzeczywistości, którą warto i trzeba nieustannie rozważać, próbując zrozumieć, jest rzeczywistość „piękna”. Pedagogika od początku swego istnienia, w wymiarze zarówno sztuki wychowania (pedagogia), jak i nauki o wychowaniu (pedagogika), zajmowała się niniejszą problematyką, sytuując ją w istotnym obszarze samorefleksji. „Piękno” stało się kategorią pedagogiczną, nad którą warto rozmyślać. W kontekście „piękna” proces poznania wykracza bowiem poza standardowe próby opisu i eksploracje naukowe, stając się próbą wręcz „kontemplacyjnego”, oglądającego upodobania (Anzenbacher, 1987, s. 128).

Próbując uporządkować podjętą problematykę, ze względów merytorycznych i metodycznych, przyjąłem, że we współczesnych rozmyśleniach o wychowaniu kategoria „piękna” bywa najczęściej przedstawiona w trzech zasadniczych ujęciach, właściwych dla: ontologii wychowania, etyki pedagogicznej, wychowania estetycznego.

Podstawową tezę w ramach pierwszego z nich, opartą na metafizycznej koncepcji piękna („każdy byt jest piękny”), stanowi stwierdzenie, że każde wychowanie jest piękne.

Sformułowanie to zakłada, że istnienie każdego bytu wyraża się w zjawisku. Jak zło jest brakiem dobra, tak też brzydota jest prywatcją piękna, brakiem jego istnienia (Anzenbacher, 1987). Myślę, że można to sformułowanie z powodzeniem przyjąć w ramach współczesnych teorii wychowania, gdyż ujęcie wychowania jako bytu jest dziś niezwykle charakterystyczne i często eksponowane (Tchorzewski, 2002, s. 17). Należy jednak pamiętać, że znaczenie piękna ma różne odcienie, w zależności od mocy istnienia bytu (Anzenbacher, 1987, s. 128).

Z teoretycznego punktu widzenia niezwykle wielość definicji i klasyfikacji „piękna” określa jego istotę i formę istnienia. Większość z tych koncepcji oddziałuje również na dzisiejsze ujmowanie procesu wychowania w kontekście piękna. Do najbardziej znanych należą niewątpliwie ujęcia: pitagorejsko-platońska, sokratejska, sofistyczna, plotyńska, tomistyczna, kantowska. Nawet ich pobieżny opis pozwala ukazać zawarte w nich bogactwo, wyrażające ogromne zróżnicowanie, odzwierciedlone w pedagogice.

Arystoteles określał piękno jako „to, co będąc dobrem, jest przyjemne” (Podsiad, Więckowski, oprac., 1983, s. 271).

Tomasz z Akwinu, łącząc koncepcję pitagorejsko-platońską z plotyńską, określał piękno jako „to, co się podoba, gdy jest spostrzegane” (niekoniecznie tylko w sensie zmysłowym). Piękno jest, według niego, relacjonalną właściwością przedmiotów, które spełniają trzy warunki, zwane obiektywnymi warunkami piękna: proporcjonalności (harmonia), całkowitości (doskonałość wykończenia), blasku formy (Podsiad, Więckowski, oprac., 1983).

Immanuel Kant ujmował piękno jako „to, co się podoba nie przez wrażenie ani przez pojęcia, lecz z subiektywną koniecznością, w sposób powszechny, bezpośredni i zupełnie bezinteresowny”. To tzw. subiektywistyczna koncepcja piękna (Podsiad, Więckowski, oprac., 1983).

Dane historyczne wskazują więc, że teorie piękna operowały trzema jego pojęciami:

- piękno w najszerszym znaczeniu (pierwotne greckie pojęcie, obejmujące również piękno moralne, a więc dziedzinę nie tylko estetyki, ale także etyki);
- piękno w znaczeniu wyłącznie estetycznym – to barwa, dźwięk czy myśl; właśnie to pojęcie piękna stało się z czasem podstawowym pojęciem europejskiej kultury;
- piękno w znaczeniu estetycznym, ale zawężonym do dziedziny wzroku – w tym znaczeniu piękne mogły być jedynie kształt i barwa (Tatarkiewicz, 1975, s. 138–139).

Ta trójznaczność piękna nie utrudnia jednak porozumienia: utrudnia je raczej ogrom zakresu piękna, wielość i wielorakość jego desygnatów. Już starożytni wytworzyli ogólną teorię piękna, według której piękno polega na proporcji części. Dokładniej mówiąc, piękno polega na dobrej proporcji i właściwym układzie części (Tatarkiewicz, 1975, s. 140). Była to tzw. Wielka Teoria. Łączyła się z nią teza, że piękno jest wielkim dobrem (Tatarkiewicz, 1975, s. 151). Inne teorie głosiły: Piękno polega na jedności w wielości (Jan Szkot Eriugenta); Piękno polega na doskonałości (św. Tomasz z Akwinu); Piękno polega na odpowiedniości (Cyceyron, Kwintylian).

W ciągu lat można więc zaobserwować charakterystyczne tendencje w rozwoju europejskiej teorii piękna. Okazuje się, że dokonało się przejście:

- od szerokiego pojęcia piękna do pojęcia czysto estetycznego;
- od ogólnego pojęcia piękna do pojęcia piękna klasycznego;
- od piękna świata do piękna sztuki;
- od piękna ujmowanego rozumem do ujmowanego instynktem;
- od obiektywnego do subiektywnego pojmowania piękna;
- od wielkości do upadku piękna (Tatarkiewicz, 1975, s. 172–176).

Na potrzeby niniejszych analiz, określających miejsce „piękna” jako kategorii pedagogicznej we współczesnych rozmyślaniach o wychowaniu, najbardziej właściwa okazuje się tzw. Wielka Teoria. Tę koncepcję piękna najczęściej uwzględnia pedagogika teoretyczna. W ramach jej badań często nawiązuje się do starożytnego ideału wychowania określanego mianem „kalokagatii”.

Jak pisze W. Tatarkiewicz, „co my pięknym”, to Grecy nazywali *kalon*, a Rzymianie – *pulchrum*. Ten łaciński termin utrzymał się nie tylko w czasach starożytności, ale także w średniowieczu; zanikł natomiast w łacinie doby odrodzenia, ustępując miejsca nowszemu, mianowicie *bellum*. Nowy termin był szczególnego pochodzenia: wytworzył się z *bonum* (dobro przez zdrobnienie – *bonellum*, w skrócie – *bellum*); początkowo był stosowany tylko do nazywania urody kobiet i dzieci, potem określał wszelkie piękno, w końcu wyparł *pulchrum* (Tatarkiewicz, 1975, s. 136).

Języki starożytne, jak i nowożytne mają przynajmniej po dwa wyrazy tego samego źródłosłowu – rzeczownik i przymiotnik: *kallos* i *kalos*, *pulchritudo* i *pulcher*, piękno i piękny. Rzeczowniki są właściwie potrzebne dwa: dla oznaczenia konkretnej rzeczy pięknej i abstrakcyjnej cechy piękna. Grecy używali *kalon*, a *kallos* rezerwowali dla abstraktu. W języku polskim „piękno” spełnia obie funkcje, stając się wyrazem dwuznacznym; nie jest to zresztą cecha wyjątkowa, dotyczy również prawdy i dobra (Tatarkiewicz, 1975, s. 136–137).

Grecki wyraz *kalos*, tłumaczony jako „piękny”, odnaleźć można w różnych kontekstach jeszcze przed Platonem. To, że Afrodytę nazwano „piękną boginią”, jest zrozumiałe i dzisiaj. Ale para wyrazów *kalos* – *aischros* (piękny – brzydki) w kontekście zabijania może budzić kontrowersje: zabijanie przyjaciół i współobywateli jest czymś brzydkim, natomiast wrogów – „pięknym” (Zimmerman, 1995, s. 381). Znaczy to zapewne – moralnie wskazane lub co najmniej zgodne z obyczajem. Inne przykłady pokazują, że *kalos* może określać również coś użytecznego lub stosownego do celu (Zimmerman, 1995).

Grecy rozumieli więc piękno szerzej: obejmowali tą nazwą nie tylko piękne rzeczy, kształty, barwy, dźwięki, ale również piękne myśli i piękne obyczaje (Tatarkiewicz, 1975, s. 137). Filozofowie klasycznej Grecji za najprawdziwsze piękno uznawali właśnie duchowe, moralne piękno charakteru, umysłowe piękno myśli.

Dla kwestii obowiązującej ontologicznej ważności piękna decydująca jest przede wszystkim opozycja między uzasadnieniem esencjalistycznym, ukierunkowanym na niezmienną istotę, i uzasadnieniem relatywistycznym, nastawionym na zmienność konwencji (Zimmerman, 1995, s. 383).

Chociaż relatywizm wydaje się zajmować utrwalone pozycje i od czasów sofistów jest ciągle obecny, filozofowie wciąż na nowo podejmowali i podejmują próby udowodnienia absolutnej ważności piękna. Zgadza się to z ontologiczno-metafizycznym samorozumieniem filozofii, które zdominowało dyskurs o pięknie i sztuce aż po schyłek nowożytnego idealizmu (por. Zimmermann, 1995, s. 383–384).

Kiedy mówi się w sensie ontologicznym o transcendentalium „piękno”, chodzi najpierw o piękno naturalne i – podobnie jak przy wszystkich transcendentaliach – przede wszystkim o substancję. Jeśli zatem wszelki byt, o ile istnieje, jest nazywany pięknym, to chodzi tu przede wszystkim o substancję, tak jak ona się jawi, jak jest zmysłowo dana. Byt jest piękny, jeśli jego zjawisko, jego wygląd wyraża w doskonały sposób jego istotę, jego formę substancjalną. Gdy w pięknie sztuki duch ludzki szuka doskonałego wyrazu w medium zmysłowości, to w pięknie natury byt naturalny wstępuje w stosowne dla siebie zjawisko zmysłowe (Anzenbacher, 1987, s. 128).

Byt jako to, co prawdziwe, jest odniesiony do ludzkiego poznania i w tym sensie przechodzi w ruch (dyskurs) myślenia. Byt jako to, co dobre, odnosi się do ludzkiego dążenia. W pięknie byt istnieje w zjawisku i podoba się w prostym oglądzie (albo słuchaniu).

W ramach współczesnej teoretycznej wiedzy o wychowaniu często ujmuje się wychowanie jako byt, między innymi w pracach Andrzeja M. de Tchorzewskiego. Określa on je jako „swoisty byt społeczny, którego cechą konstytutywną jest przekraczanie przestrzeni międzypodmiotowej za pomocą jakiejś obranej formy kontaktu między co najmniej dwoma osobami” (Tchorzewski, 2002, s. 17).

Wychowanie jest bytem – jest piękne. Nie sposób uciec od pięknego wychowania. Jest bytem, więc jest – wychowanie jest, a niewychowania nie ma. Wychowanie jest piękne albo wychowania nie ma. Niewychowanie nie ma bytowości. Jest brakiem wychowania, a więc nie istnieje. J. Filek, chcąc uzasadnić jednak istnienie form imitujących wychowanie w świecie, wykorzystał arystotelesowską kategorię „pseudosu”, „za pomocą którego można określać byty, które przedstawiają się takimi, jakimi w gruncie rzeczy nie są, a równocześnie ukrywają to, czym faktycznie są” (Tchorzewski, 2002, s. 30). To pozwoliło mu na wyjaśnienie całego obszaru działań skrywających się pod pojęciem „wychowania”, faktycznie nim nie będąc. Autor wyróżnił cztery typy pseudowychowania: wychowanie nieadekwatne, fikcyjne, wyobcowane i zawładające (por. Filek, 1987, s. 170–177). Nie zmienia to jednak w niczym postawionych wcześniej twierdzeń o charakterze uogólniającym.

Podsumowując, uważam, choć to może teza ryzykowna, że kryzys piękna, mający swoje źródło w rozpadzie tradycji metafizycznej, może być

uważany za jedną z przyczyn kryzysu współczesnego wychowania i samej pedagogiki.

Zasygnalizowana wcześniej bliskoźnaczość pojęć „piękny” i „dobry” sytuuje problematykę wychowania w kontekście aksjologii. Rozważania moralne stanowią nieodłączną część myślenia o świecie i o nas samych. Człowiek jest kreatorem swojego życia. Przy czym jego jakość i charakter zależą od wartości, którymi kieruje się w swoim postępowaniu. K. Ostrowska (1994, s. 14) mówi: „Człowiek musi odkryć to, co dla niego ważne, pożądane, cenne, wartościowe; następnie odkryć, na czym polegają te wartości, by wreszcie zacząć je urzeczywistniać, realizować w swoim życiu”. J. Homplewicz (1997, s. 239) stwierdza: „Wartości to cała arena kształtowania postawy i dojrzałości człowieka, to także cały program i perspektywa dla procesu wychowania”. Wartości określają więc to, „co powinno być” i „czego pragniemy”, wpisując w rzeczywistość pewien „sens ostateczny”.

Wiele proponuje się klasyfikacji wartości. Na uwagę zasługuje fakt, że w każdej z nich „piękno” określane bywa jako jedna z najważniejszych wartości.

E. Spranger w swojej klasyfikacji prezentuje sześć rodzajów wartości:

- wartości teoretyczne dla tych, którzy cenią poznawanie naukowe prawdy;
- wartości ekonomiczne dla tych, którzy cenią dobro materialne;
- wartości estetyczno-artystyczne dla tych, którzy cenią piękno;
- wartości społeczne dla tych, którzy działają społecznie;
- wartości polityczne dla tych, którzy cenią władzę i wpływy;
- wartości religijne, charakterystyczne dla ludzi ceniących prawdę, których źródłem jest religia (por. Łobocki, 2002, s. 76).

A. Maslow wyodrębnił kilkanaście wartości wykraczających poza nasze własne „JA”, a także poza międzyludzkie „MY”. Do wartości tych zaliczył wartości wspólne dla całej grupy ludzi, w pełni realizujących siebie: prawda, dobro, piękno, jedność i całościowość (współistnienie przeciwnieństw), proces życia (pragnienie życia), niepowtarzalność, prostota, sprawiedliwość, spełnienie i skończoność, bogactwo, pełnia życia, samowystarczalność, lekkość (witalność życia), pogoda i radość, uporządkowanie i harmonia. Wszystkie wymienione wartości nazwał wartościami istnienia (por. Przecławska, 1986, s. 39).

W. Tatarkiewicz wytypował następujące wartości:

- prawda: wartość poznawcza – wychowanie intelektualne (umysłowe);
- dobro: wartość moralna – wychowanie społeczno-moralne;
- piękno: wartość estetyczna – wychowanie estetyczne (przez sztukę);
- użyteczność: wartość utylitarna – wychowanie do pracy;

- zdrowie: wartość witalna – wychowanie zdrowotno-fizyczne;
- przyjemność: wartość hedonistyczna – wychowanie do organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży;
- świętość: wartość religijna – wychowanie religijne.

Skala i hierarchia wartości, bez względu na to, czy mamy na myśli zbiorową czy jednostkową hierarchię, ma chronić i służyć jednej naczelnej wartości – dobru człowieka. Problem zaś stanowi uszeregowanie tych wartości według stopnia „ważności”. J. Tischner, wypowiadając się na temat indywidualnej hierarchii wartości, twierdził, że do ujawnienia jej dochodzi zazwyczaj w sytuacji konfliktowej, kiedy człowiek musi dokonywać wyboru między jedną wartością a drugą. Jego wybór może zależeć od tego, czy kieruje się on potrzebą przeżywania samego siebie, życia w zgodzie z własnym „JA”. Człowiek ma bowiem dwie hierarchie wartości „hierarchię idealną” i „hierarchię realną”. W pierwszej z nich widzi siebie takim, jakim chciałby być. W drugiej ujrzeć się może takim, jakim naprawdę jest. Fakt posiadania przez człowieka dwóch hierarchii wartości powoduje rozszczepienie jego osobowości. Zbyt duża rozbieżność między nimi utrudnia dokonanie racjonalnego wyboru. Zazwyczaj jednak współistnieją one harmonijnie, jedna wpływa na drugą. Ostateczna zaś decyzja, wybór człowieka wynika z ich współdziałania (Tischner, 2000, s. 422–424). Owo zróżnicowanie dotyka też sfery *sacrum* i *profanum*.

Wychowanie ku wartościom nabiera dzisiaj szczególnego charakteru. Nie odnosząc się w wychowaniu do zasad i wartości moralnych, pozbawiamy dzieci i młodzież ważnego życiowego drogowskazu.

M. Nowak (1999, s. 391–392), rozpatrując normy, wartości oraz cele wychowania, wskazuje na ich zasadność: „[...] wychowanie do wartości jest potrzebne człowiekowi, gdyż wzięty już od strony antropologii biologicznej, ukazuje się nam jako istota niedoskonała, niestała i otwarta na świat. [...] obdarzony wolnością potrzebuje norm, wartości, celów. [...] Zachodzący jednak proces wartościowania i powstawania wartości łączy się z wymogiem długiego czasu [...] biegunami tego procesu jest »doświadczenie ludzkie« i ustawiczna »refleksja«”.

Rodzi się w związku z tym pytanie: Jaki jest rodzaj życia wartościowego i ku jakim wartościom wychowywać dzieci i młodzież?

W. Cichoń (1996) twierdzi, że zadanie współczesnej edukacji to kształtowanie wartości uniwersalnych: prawdy, dobra i piękna. Wśród wartości uniwersalnych znaczące miejsce zajmuje godność, odpowiedzialność i wolność człowieka, uczciwość, tolerancja, praca, rodzina, zdrowie.

K. Denek (1994, s. 29–30) stwierdza, że „nie da się sensownie traktować edukacji poza systemem wartości, a dyskursy o procesie kształce-

nia często przybierają krańcowe formy, bowiem tylko człowiek »pełny«, czyli wszechstronnie wykształcony, myślący alternatywnie i innowacyjnie, wrażliwy na wartości, uznający je za dyrektywy postępowania, jest w stanie sprostać wyzwaniom, jakie stawia mu życie”.

Możliwość pominięcia w wychowaniu aksjologicznych jego źródeł odrzuca również J. Sz y m a ń s k i. Według niego „w procesie wychowania i samowychowania, jako sposobie poznania świata i układania się z nim, niezbędna jest nauka o wartościach – aksjologia zarówno ogólna, jak i pedagogiczna, która ukierunkowuje prawa i powinności oraz formułuje plany edukacyjne i życiowe” (por. Ś l i w e r s k i, 2001, s. 102).

Jak to uczynić? Trafnych sugestii udziela T. Rucińska. Pisząc o znaczeniu powszechnych wartości w wychowaniu, takich jak: dobro, prawda i piękno (por. R u c i ń s k a, 1997, s. 7), przedstawia też praktyczne wskazówki co do ich urzeczywistniania:

- wychowanie do prawdy – to rozwijanie wiedzy, ale nie jako przekazywanie bezużytecznych informacji, lecz jako coraz lepsze rozumienie świata materialnego, martwych informacji, świata ducha, rozumienie procesów historycznych, społecznych, psychologicznych, obiektywizowanie prawdy o człowieku, wartościach, sensie i jakości życia, wraz z konkretnymi próbami realizowania ich w życiu;
- wychowanie do piękna – to rozbudzenie potrzeby kontemplacji, zachwytu, wrażliwości na piękno (również to ukryte), kształtowanie umiejętności słuchania, patrzenia, odczuwania, także twórczości w wymiarze nie tylko artystycznym, ale również przez utrzymywanie czystości, ładu i porządku otoczenia – taka swoista ekologia psychiki i środowiska życia;
- wychowanie do dobra – to rozwijanie człowieka dobrej woli, ale nie pacyfisty, wyładowującego się w frazesach, lecz człowieka rozumiejącego innych i porozumiewającego się z innymi, nietolerującego zła i niesprawiedliwości, chcącego być pożytecznym dla bliskich, społeczeństwa, Ojczyzny, rozumiejącego politykę jako troskę o dobro wspólne.

M. G o ła s z e w s k a (1984, s. 78), określając problematykę estetyki, wyeksponowała fakt, że można o niej mówić niejako z punktu widzenia trzech poziomów, a mianowicie:

- preestetycznego, przyporządkowanego przypadkom jednostkowym;
- estetycznego, który można przyporządkować faktom naukowym;
- metaestetycznego, przyporządkowanego teoriom.

Podkreśliła też, że podstawowa sytuacja estetyczna składa się z trzech głównych elementów, takich jak: twórca, dzieło, odbiorca (G o ła s z e w s k a, 1984, s. 76).

Omówione klasyfikacje okazują się niezwykle przydatne w prowadzonych analizach. Elementarne pojęcia estetyki korespondują z pod-

stawową triadą relacji wychowawczej, określonej w ciągu: podmiot wychowujący – wychowanie – podmiot wychowywany. Myślę, że podobnie można mówić o kategorii „piękna” w przedrefleksyjnym, naukowym i metateoretycznym ujęciu wychowania. Na każdym z tych poziomów „piękno” jest jednak obecne i wręcz nieodzowne z teoretycznego i praktycznego względu.

Te trzy poziomy analizy problematyki estetycznej z powodzeniem można odnieść do zagadnień wychowania, rozpatrywanych z perspektywy aksjologicznej. Takiej próby dokonał między innymi J. Gnitecki, który na gruncie metateorii pedagogicznej zanalizował również w charakterystyczny sposób zagadnienia metaestetyczne w pedagogice ogólnej.

J. Gnitecki przeprowadził badania nad wychowaniem z perspektywy uniwersalistyczno-transcendentalnej. Autor ukazał, że pedagogika może być uprawiana na sposób uniwersalistyczny, tzn. obejmować swym zakresem cztery podstawowe i pozostające względem siebie w stanie dynamicznego zrównoważenia składniki ludzkiego uniwersum, tzw. Bios, Etos, Agos i Los. Pedagogika może też być uprawiana na sposób transcendentalny, czyli może obejmować refleksją trzy zasadnicze składniki rzeczywistości transcendentalnej, tzn. Prawdę Absolutną, Dobro Wszechogarniające i Piękno Nieskazitelne (por. Gnitecki, 1995, s. 13).

J. Gnitecki (1995, s. 14) traktuje pedagogikę jako „scaloną wizję metarefleksji i metateorii pedagogicznej na temat przestrzeni ludzkiej esencji i egzystencji w perspektywie transcendentalnej i (lub) uniwersalistycznej. Podstawowym przedmiotem tej metarefleksji jest wrastanie człowieka w indywidualność ludzką w perspektywie transcendentalno-universalistycznej w procesie całościowej edukacji”.

Podkreśla jednocześnie, że rozwój indywidualności dokonuje się przez rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie i utrwalanie relacji człowieka z człowiekiem oraz całą rzeczywistością na podłożu wartości samoistnych i niesamoistnych.

Wartości samoistne są przejawem tego, co wieczne i niezmiennie. Tworzą je: Prawda Absolutna, Dobro Wszechogarniające i Piękno Nieskazitelne. Wartości te – jak trafnie zauważa W. Stróżewski (1992, s. 108–132) – mają wymiar ponadkulturowy i nazywane są często wartościami nadestetycznymi. Człowiek ich nie tworzy, ale może je odkrywać.

Wartości niesamoistne natomiast są przejawem tego, co zmienne i przygodne. Powstają na różnych etapach rozwoju człowieka i tworzonej przez niego kultury, w różnych okresach historycznych, w przygodnej i zmiennej rzeczywistości. Ich twórcą jest człowiek. Mają charakter na-

turalistyczny, subiektywny, społeczno-moralny i artystyczny. Są wyrazem tęsknoty za *sacrum*, wartością najwyższą, wartością samoistną. Dlatego wybitne dzieła sztuki, które tworzy człowiek, mają między innymi wartość *sacrum*. Człowiek za pośrednictwem wartości niesamoistnych pragnie dotrzeć do wartości samoistnych. Są one dla niego środkiem do osiągnięcia celu – wartości samoistnych. Tak było w starożytności oraz w okresie nowożytnym.

Piękno niejednokrotnie ujmowano jako – „jakby syntezę prawdy i dobra ontycznego – jest czymś więcej niż synteza, gdyż jest jeszcze nie spartykularyzowaną (na poznanie i miłość) więzią całego życia osobowego z bytem” (Krapiec, Kamiński et. al., red., 2003, s. 145). Tradycja przekazała nam więc te trzy główne wartości, do których osiągnięcia człowiek dąży. Wielka triada: piękno, dobro i prawda, istnieje do dziś. J. Gnitecki podkreśla jednocześnie, że współczesny człowiek dostrzega coraz bardziej potrzebę jeszcze jednej wartości: miłosierdzia. Piękno, jak pisze J. Gnitecki, „zachwyca i zachęca do trwania w życiu; dobro ubogaca życie – zwłaszcza duchowe – i podnosi jego walory; prawda czyni człowieka wolnym, czyli odpowiedzialnym za słowo i czyn; miłosierdzie jest dążeniem człowieka do trwałej, bezgranicznej miłości” (Gnitecki, 2001, s. 37).

Sama rzeczywistość edukacyjna może być ujmowana więc w sposób transcendentálny (jako ta, która jest, staje się i ma być), uniwersalistyczny (w ujęciu horyzontalnym i wertykalnym) i transcendentálno-uniwersalistyczny (łącający koniunktywnie wymienione ujęcia) (por. Gnitecki, 1995, s. 15). W starożytnym kręgu kulturowym poszukiwanie wartości nadających sens ludzkiemu życiu ułatwiało platońskie określenie „najładniejszego wychowania” jako służby wielu muzom. Były to: Kaliope – poezja, Klio – historia, Euterpe – liryka, Talia – komedia, Melpomena – tragedia, Terpsychora – taniec, Erato – pieśni miłosne, Polihymnia – muzyka, Urania – astronomia. Wreszcie X Muza – kino – nie żyła na Olimpie. Taki był ideał ateńskiego wychowania. Myślę, że już czas, aby sama *Educatio* dołączyła do wspomnianego panteonu. Przecież to jedna z najtrudniejszych sztuk – wychować człowieka do rzeczy pięknych.

Piękno jest przede wszystkim jedną z podstawowych kategorii estetyki. W czasach starożytnych i w średniowieczu pojęcie to odnoszono głównie do natury, także do czynów ludzkich, czego wyrazem była teza o zbieżności piękna i dobra – *kalokagatia* (por. Kot, 1995, s. 30), przez wieki też określa jąca podstawowy i obowiązujący ideał wychowania człowieka. Dopiero od Hegla rozwinęła się tendencja, by odnosić je wyłącznie do sztuki. Historii pojęcia „piękno” nie można więc utożsamiać z prowowa-

dzeniem do estetyki (por. Z i m e r m a n, 1995, s. 379). Estetyka jako dyscyplina filozoficzna ukonstytuowała się dopiero około połowy XVIII stulecia.

We współczesnych rozmyślaniach o wychowaniu ważne miejsce zajmuje jednak tzw. wychowanie estetyczne (Wojnar, red., 1997), które, zdaniem M. Łobockiego, stanowi ciekawą i niezmiernie ważną pedagogicznie dziedzinę wychowania. Co więcej, istnieje obecnie pilne zapotrzebowanie na nie (Łobocki, 2003, s. 274).

Nazwa „wychowanie estetyczne” pojawiła się po raz pierwszy na przełomie XVIII i XIX wieku. Wprowadził ją Fryderyk Schiller – autor pracy pt. *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*. Współcześnie zazwyczaj występuje w dwojakim znaczeniu: węższym i szerszym.

W znaczeniu węższym „oznacza »kształcenie do sztuki«, czyli kształtowanie wrażliwości i kultury koniecznej dla przeżywania, poznawania i oceny zjawisk estetycznych”. Ogólnie mówiąc, wychowanie estetyczne w takim znaczeniu polega głównie na rozwijaniu wrażliwości dzieci i młodzieży na takie zjawiska estetyczne, jak piękno i kultura, tj. odnoszące się zarówno do świata natury, jak i dokonań ludzkich. Tak rozumiane wychowanie występuje także pod nazwą „wychowanie do sztuki”.

W szerszym natomiast znaczeniu wychowanie estetyczne „odnosi się do pełnej integralnej osobowości człowieka, nie tylko w sferze wrażliwości estetycznej, ale – dzięki tej wrażliwości – obejmuje także oddziaływanie na sfery: intelektualną (wzbogacanie wiedzy i myślenia osobistego) i moralno-społeczną (zdobywanie podstaw oceny moralnej i umiejętności rozumienia sytuacji ludzkich, a przez to pełniejszego porozumienia z drugim człowiekiem). Rozumiane w ten sposób wychowanie estetyczne obejmuje swym zasięgiem wielostronny rozwój człowieka, czyli oddziałuje nie tylko na sferę jego emocji, lecz także intelektu i moralności. Nazywane bywa wychowaniem przez sztukę” (Łobocki, 2003).

Głównym celem wychowania estetycznego w jego węższym rozumieniu jest zatem w szczególności zapewnienie dzieciom i młodzieży w miarę wysokiego poziomu kultury estetycznej, czyli przyswajanie wiedzy o „rzeczach pięknych” oraz dokonywanie właściwego ich wyboru i umożliwianie udziału w ich tworzeniu łącznie z uwrażliwianiem na piękno i sztukę. Wychowanie estetyczne wielostronnie wpływa na rozwój dzieci i młodzieży. Sztuka pełni w życiu człowieka takie funkcje, jak: poznawcza, kształcąca, ludyczna, katartyczna, terapeutyczna, kompensacyjna, moralna, estetyczna, społeczna i afirmatywna (por. Łobocki, 2003, s. 276). Służy więc kształtowaniu człowieka pięknego.

Dokonując próby podsumowania, od razu skazanej na niepowodzenie z racji ogromu teorii i ujęć koncepcyjnych, można w kontekście trzech wcześniej przedstawionych ujęć, tj. ontologicznego, estetycznego i etycz-

nego, nakreślić: „trójkąt wychowania estetycznego”, stanowiący autorską próbę dookreślenia niniejszej problematyki.



Rys. 2. Trójkąt wychowania estetycznego

Przedstawione zalecenia: wychowuj – każde wychowanie jest piękne (ujęcie ontologiczne), wychowuj do rzeczy pięknych (ujęcie etyczne), wychowuj człowieka pięknego (ujęcie estetyczne), stanowią też pewną formę kategorycznego imperatywu wychowania estetycznego we współczesnej pedagogice.

Rację miał Platon pisząc: „Jeżeli dla czegoś warto żyć człowiekowi, to dla oglądania piękna”. Jeżeli dla czegoś warto być wychowawcą, to dla oglądania piękna wychowania. „Wychowanie jest sztuką, a sztuka – to najbardziej aktywny wychowawca”, pisał E. Jaques-Delcroze. Wychowujmy pięknie, tzn. „tak jak trzeba, najlepiej jak tylko można; doskonale, idealnie” (S z y m c z a k, red., 1982, s. 663).

Bibliografia

- Ablewicz K., 1994: *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków.
- Anzenbacher A., 1987: *Wprowadzenie do filozofii*. Kraków.
- Cichoń W., 1996: *Wartości, człowiek, wychowanie*. Kraków.
- Denek K., 1994: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań–Toruń.
- Filek J., 1984: *Pseudowychowanie*. „Studia Filozoficzne”, nr 10.
- Gnitecki J., 1995: *Niektóre ujęcia pedagogiki ogólnej w Polsce i na świecie*. W: *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*. Red. S. Palaka. Kraków.
- Gnitecki J., 2001: *W poszukiwaniu aksjologicznych podstaw edukacji*. W: *Edukacja przelomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*. Red. U. Ostrowska. Olsztyn.
- Gołaszewska M., 1984: *Zarys estetyki*. Warszawa.

- Homplewicz J., 1997: *Etyka pedagogiczna*. Warszawa.
- Kot S., 1995: *Historia wychowania*. Warszawa.
- Krapiec M.A., Kamiński S., Zdybicka Z.J., Maryniarczyk A., Jaroszyński P., red., 2003: *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin.
- Kruk J., 1995: *Wychowanie jako relacja etyczna w procesie negocjacji różnic – z inspiracji filozoficznych E. Levinasa*. W: *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. Red. T. Szkudlarek. Kraków.
- Łobocki M., 2002: *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków.
- Łobocki M., 2003: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków.
- Nowak M., 1999: *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin.
- Ostrowska K., 1994: *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk.
- Podsiad A., Więckowski Z., oprac., 1983: *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa.
- Przeclawska A., 1986: *Pedagogika społeczna w kręgu poszukiwań*. Warszawa.
- Rucińska T., 1997: *Twórcza miłość wychowawcy*. „Wychowawca”, nr 4.
- Stróżewski W., 1992: *W kręgu wartości*. Kraków.
- Szymczak M., red., 1982: *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa.
- Śliwerski B., 2001: *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa.
- Tatarkiewicz W., 1975: *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa.
- Tchorzewski de A.M., 2002: *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*. W: *Współczesne konteksty wychowania*. Red. A.M. de Tchorzewski. Bydgoszcz.
- Tischner J., 2000: *Myślenie według wartości*. Kraków.
- Wojnar I., red., 1997: *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa.
- Zimmermann J., 1995: *Piękno*. W: *Filozofia. Podstawowe pytania*. Red. E. Martens i H. Schnädelbach. Warszawa.