

# Bartłomiej Gołek

---

## Rola przeżycia estetycznego w procesie samowychowania człowieka dorosłego

---

Podstawy Edukacji 6, 143-152

---

2013

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Bartłomiej Gotek*

Uniwersytet Jagielloński

## Rola przeżycia estetycznego w procesie samowychowania człowieka dorosłego

Edukacja XXI w., pod różnymi jej postaciami – od tej tradycyjnej po edukację *online* – koncentruje się w znacznej mierze na problematyce kształcenia, dokształcania, nabywania dyspozycji intelektualnych. O ile proces samokształcenia (czyli samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności) bywa akcentowany we współczesnych programach nauczania i raportach oświatowych, o tyle sprawy samodzielnego kształtowania własnej osobowości, pracy nad sobą, procesu stawania się” w aspekcie aksjologicznym (czyli sprawy **samowychowania**) wydają się schodzić na plan dalszy. W szczególnej mierze razi nieobecność tej problematyki w toczącej się w Polsce dyskusji nad kształtem szkolnictwa wyższego i w coraz to nowych próbach kreślenia sylwetki absolwenta studiów wyższych. Tymczasem samodzielna i niewymuszona zewnętrznymi okolicznościami czy formalnymi wymaganiami aktywność wychowawcza winna być udziałem człowieka, i to zarówno człowieka młodego, dojrzewającego, jak i człowieka dorosłego. Proces kształtowania się w nas struktury aksjologicznej nie ma końca; nie istnieje taki moment w biografii jednostki, w którym jej osobowość byłaby już zupełnie dookreślona.

Zagadnienie samokształtowania się człowieka – czyli kształtowania siebie samego – rozpatrywane jest dziś na pograniczu wielu dyscyplin naukowych, m.in. filozofii, pedagogiki i psychologii. W zależności od ujęcia związanego z daną dyscypliną wskazuje się na różnorakie aspekty tego procesu, w tym na aspekty: poznawczy, społeczny, moralny, kulturowy. Samokształtowanie jest procesem rozwoju samego siebie, całej swojej osobowości; jest twórczym procesem poznawania i realizowania wartości osobowych i moralnych; jest świadomą pracą nad sobą we wszystkich możliwych formach i zakresach. Jak zaznacza S. Palka, proces ten

[...] zawiera w sobie nie tylko samokształcenie, ale i wszystkie inne formy samodzielnej aktywności zewnętrznej i wewnętrznej jednostki, służące jej stawaniu się człowiekiem, manifestujące się w czynnym stosunku do siebie i świata, w samowychowaniu, które przede wszystkim jako praca nad sobą wspiera się na akceptowanych wartościach i służy realizowaniu tych wartości (1986).

Terminami pokrewnymi są tu takie pojęcia, jak: samorealizacja, autokreacja, autorealizacja, autoformacja, praca nad sobą, autoedukacja czy też tzw. samostawianie się.

Samowychowanie jest zatem częścią szerszego znaczeniowo procesu samokształtowania człowieka i oznacza samodzielną aktywność jednostki skierowaną na formowanie jej aksjonormatywnego wnętrza, systemu postaw i systemu zinternalizowanych wartości. Zdaniem Z. Matulki, w toku tej samowychowawczej pracy człowiek kształtuje swoje poglądy i przekonania, a więc wiedzę pozwalającą mu odróżniać prawdę od fałszu oraz odniesienie tej wiedzy do świata wartości. Matulka stwierdza, że

Samowychowanie ma doprowadzić do przyswojenia sobie hierarchii wartości, wypracowania wartościowych poglądów, przekonań i postaw, ukształtowania charakteru moralnego, polegającego na zgodności postępowania, zgodności reakcji woli i reakcji emocjonalnych z przyjętą hierarchią wartości etycznych. Samowychowanie ma doprowadzić również do osiągnięcia możliwie wysokiego stopnia kultury estetycznej (1992, s. 147).

Innymi dyspozycjami osobowymi, które wypracowywać można w toku samodzielnej aktywności wychowawczej, są – według Matulki – samodzielność myślenia, krytycyzm, umiejętność stawiania pytań, uniezależnienie się od manipulacji i propagandy, szczerłość wobec samego siebie, posiadanie niezafałszowanego obrazu świata i własnej osoby. Nade wszystko idzie tu również o wyrobienie w sobie dyspozycji do poszukiwania prawdy oraz czynienia dobra, co jest równoznaczne z dążeniem do uczynienia właściwego użytku z wolności (Z. Matulka, 1992). Z wolnością zaś nierozzerwalnie wiąże się kategoria odpowiedzialności – odpowiedzialności osoby ludzkiej za własne wybory i decyzje. Uświadamianie sobie tej odpowiedzialności, branie odpowiedzialności za swoje życie, dojrzałe mierzenie się z konsekwencjami codziennych poczynań to istotna część pracy nad sobą:

Człowiek poczuwający się do odpowiedzialności i odpowiedzialnie działający ma świadomość, że od jego działań zależy realizacja wartości i że mogą one zostać urzeczywistnione bądź nieurzeczywistnione (J. Torowska, 2008, s. 19).

Przeciwieństwem takiej postawy jest opisany przez E. Fromma (1993) mechanizm „ucieczki od wolności”, związany z uchylaniem się od własnej odpowiedzialności. Jest to sprawa sumienia, wewnętrznej sankcji poczynań człowieka, która najpierw uzdalnia jednostkę do odróżniania dobra od zła, a potem pozwala jej wypracować w sobie „gotowość do czynienia

dobra zawsze i wszędzie, a unikania zła” (Z. Matulka, 1992, s. 151). Sumienie formuje się w znacznej mierze w toku oddziaływań wychowawczych i samowychowawczych.

Idea kształtowania siebie samego obecna jest m.in. na gruncie teorii wychowania estetycznego, zwłaszcza w odniesieniu do koncepcji wychowania przez sztukę. Prekursorami tego sposobu myślenia o wychowaniu i samowychowaniu byli F. Schiller (traktat z końca XVIII w. *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*) i H. Read, który w wydanej w 1943 r. książce *Education through Art*

[...] głosił ideę obrony czy nawet ocalenia człowieka, zwłaszcza jego wrażliwości i postaw twórczych, w warunkach zagrożenia przez różnego rodzaju siły i mechanizmy wywodzące się ze swoistości współczesnej cywilizacji, która wzmagą niebezpieczeństwo alienacji, dehumanizacji, konformizmu, odbierając człowiekowi jego humanistyczną tożsamość (J. Torowska, 2008, s. 49).

Polskim wkładem w teorię wychowania estetycznego są m.in. prace S. Szumana (*O sztuce i wychowaniu estetycznym*, 1969), B. Suchodolskiego (*Kształt życia*, 1973; *Kim jest człowiek*, 1980) czy I. Wojnar (*Estetyka i wychowanie*, 1964; *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, 1980; *Estetyczna samowiedza człowieka*, 1982). Badacze tej problematyki dostrzegają w obcowaniu ze sztuką (a szerzej, z dobrami ludzkiej kultury) wielkie możliwości dla dążeń samorealizacyjnych człowieka, i to na każdym etapie jego życia. B. Matwijów pisze:

Sztuka, jako element rzeczywistości kulturowo-społecznej człowieka, posiada z nim relacje dwojakiego rodzaju: z jednej strony jest działaniem, a z drugiej – doznawaniem. Człowiek zarówno może doznawać i być pod wpływem wartości estetycznych, jak i może swe wewnętrzne doznania świata przekształcić w działanie, czyli w formy estetyczne (1994, s. 59).

Sztuka kryje w sobie duży potencjał wychowawczy; aktywność artystyczna oraz obcowanie z dziełami sztuki mogą być efektywnie wykorzystywane w procesie kształtowania dyspozycji poznawczych, postaw moralnych i kompetencji społecznych człowieka. Dzieje się tak jednak tylko wtedy, gdy sztuka staje się osobistą sprawą człowieka. J. Torowska zauważa bowiem, że

[...] postawa estetyczna rodzi się z żywego stosunku do sztuki; żywym staje się ten stosunek tylko wówczas, gdy sztuka coś znaczy dla człowieka, gdy odpowiada jego przeżyciom, pragnieniom, wątpliwościom, marzeniom, działaniom, planom (2008, s. 49).

Dlatego też przyjmuje się, że proces wychowania estetycznego jest procesem dwoistym, który obejmuje, po pierwsze, **wychowanie do sztuki**, czyli kształtowanie estetycznej kultury człowieka, jego wrażliwości na sztukę i umiejętności obcowania z jej dziełami; po drugie, **wychowanie przez sztukę**, rozumiane jako wykorzystywanie sztuki w wielostronnym rozwoju osobowości. Oba te elementy wychowania estetycznego są wzajemnie uwarunkowane:

trzeba coś wiedzieć o sprawach piękna, trzeba umieć patrzeć, odnajdywać w otoczeniu estetyczne wartości, trzeba być wrażliwymi, by sztuka mogła pomóc nam odnajdywać odpowiedzi na egzystencjalne pytania. Trafnie mówił o tym w jednym z wywiadów L. Kołakowski:

Kiedy korzystam z dóbr ducha, to nie przeżywam złudzenia. Warto się tych rzeczy troszeczkę nauczyć, by umieć prawdziwie się nimi cieszyć. Żeby podziwiać muzykę czy malarstwo, trzeba coś o nich wiedzieć. Ale najważniejsze jest, żeby taką gotowość cieszenia się łatwo dostępnym pięknem w sobie kulturywować (L. Kołakowski, J. Żakowski, 2010, s. 126-127).

Oddziaływanie sztuki na człowieka dokonuje się w toku **przeżycia estetycznego**. Znamioną cechą tej kategorii przeżycia aksjologicznego jest to, że odsłania ono przed swoim podmiotem nie tylko wartości estetyczne (będące tego przeżycia bezpośrednią przyczyną), ale także wartości poznawcze i społeczno-moralne. Zasługujące na uwagę studium tego zjawiska przedstawił swego czasu R. Ingarden, który w książce *O poznaniu dzieła literackiego* (1976) ukazał przeżycie estetyczne jako proces czasowo rozciągnięty, rozwijający się w wielorako określonych fazach – od zmysłowego spostrzeżenia pewnego realnego przedmiotu do uchwycenia wartości estetycznych w tym przedmiocie zakotwiczonej i ich szczególnego oddziaływania. Przy spostrzeganiu dzieła sztuki uderza nas jakaś szczególna jego jakość (np. barwa, akord, rytm), która koncentruje uwagę i pobudza w szczególny sposób, wywołując w nas tzw. emocję wstępną – stan niedosytu, pożądania, niepokój wewnętrzny. Owa emocja wstępna, która pojawia się w strumieniu świadomości człowieka, powoduje – zdaniem Ingardena – przemianę naturalnej postawy praktycznego życia lub postawy badawczej w postawę estetyczną; powoduje swoistego rodzaju zahamowanie poprzedniego, normalnego toku naszych przeżyć i sposobu zachowania się. To, czym przed chwilą się zajmowaliśmy, traci nagle swą wagę, staje się nieinteresujące, obojętne, a w późniejszych fazach intensywnego przeżycia estetycznego może dojść nawet do quasi-zapomnienia o świecie realnym. Taka zmiana naszego nastawienia sprawia, że dana jakość, która pierwotnie występowała jako cecha rzeczy spostrzeganej, zostaje wyzwolona z tej formalnej struktury i na chwilę pozostaje czystą jakością, a więc szczególną wartością, która nas ogarnia, zatrzymuje, nasycza. Tak oto odsłania się przed nami konkretna wartość estetyczna, np. piękno, harmonia, symetria, tragiczność, komizm, prostota, liryzm (R. Ingarden, 1976).

Na tym jednak przeżycie aksjologiczne się nie kończy, możliwa jest bowiem jeszcze jedna faza tego procesu. Otóż na ukazujących się nam wartościach estetycznych mogą się nadbudowywać wartości wyższe, tzw. wartości nadestetyczne, do których W. Stróżewski (2002) zalicza: piękno, wartości moralne (dobro), wartości prawdy i prawdziwości, wartości istnienia (metafizyczne) oraz wartości sacrum. Wartości nadestetyczne przysługują tylko niektórym

dziełom sztuki; tylko przez niektóre dzieła mogą być odsłonięte czy objawione. Dla swojego zaistnienia wymagają też szczególnej wrażliwości ze strony odbiorcy sztuki, szczególnej postawy podmiotu przeżywającego; wymagają fazy intensywnego skupienia i kontemplacji bytu. Stróżewski pisze:

Czyste piękno jest w szczególny sposób zaborcze: przykuwa do siebie pomimo dystansu, w jakim się objawia, zatrzymuje przy sobie bez reszty. Ale zdarza się, że piękno staje się źródłem niepokoju. Zachwyca, a równocześnie przenosi ów zachwyt poza siebie. Niepokój, który się wtedy rodzi, nie ma nic wspólnego z uczuciem przykrości. Jest to niepokój podniecenia, niepokój **bycia na tropie**, przybliżania się do tajemnicy, o której się już wie, że jest, że czeka i przyzywa poza siebie i ponad pięknem, choć jeszcze nie została ani odgadnięta, ani nazwana (2002, s. 192).

Metafizyczny zachwyt nad pięknem wywołuje w człowieku doświadczenie konieczności, zjednoczenie idealności i faktyczności – zachwycona jednostka czuje, że coś jest dokładnie tak, jak być powinno. Tym sposobem intensywne przeżywanie dzieł sztuki może nam pomagać w wewnętrznej pracy nad sobą, w duchowym rozwoju własnej wrażliwości, w wydobywaniu drzemiącego w nas potencjału poznawczego i emocjonalnego.

W myśl rozważanej tu koncepcji wychowania estetycznego, jeśli chcemy pojąć jakąś wartość i prawdziwie jej doświadczyć, musi dokonać się w nas swiste przeżycie tej wartości. W pełni ukonstytuowane przeżycie aksjologiczne jest tu więc środkiem do dojrzałej internalizacji wartości, ta zaś internalizacja wartości i związane z nią kształtowanie się systemu społeczno-moralnych postaw jest celem naszego osobistego rozwoju. Muszę głęboko przeżyć daną wartość, aby zrozumieć, że wybór tej wartości i jej urzeczywistnianie w codziennym życiu jest dla mnie słuszne i dobre. Kontakt z dziełami sztuki może – przy zachowaniu szczególnych warunków – prowadzić nas do realizacji aksjologicznego optimum (W. Stróżewski, 2002), może efektywnie pomagać nam w budowaniu własnej aksjologicznej struktury, w heroicznym tworzeniu siebie, w samorealizacji.

Oto kilka przykładów. Oglądając filmy K. Kiesłowskiego, mierzyć możemy się z takimi aspektami własnego życia, jak: wolność i jej doświadczenie (*Trzy kolory. Niebieski*), samotność i niezrozumienie (*Podwójne życie Weroniki*), relacje z własnymi rodzicami/dziećmi (*Dekalog IV*), fenomen miłości i jej mylnego czasem postrzegania (*Krótki film o miłości*). Wystawiany na deskach Narodowego Starego Teatru im. Heleny Modrzejewskiej w Krakowie spektakl P. Cieplaka *Król umiera, czyli ceremonie* (na podstawie dramatu E. Ionesco) pozwala widzom na rozrachunek z własnym życiem i popełnionymi błędami. *Dzienniki* W. Gombrowicza stawiają nas twarzą w twarz z takimi wartościami, jak młodość i dojrzałość, tragizm, indywidualność, osobność. Lektura powieści *Trans-Atlantyk* pomaga nam zrozumieć, że wartości patriotyzmu nie osiąga się – jak chcieliby niektórzy – na drodze naiwnej doktryny, lecz przez trudne

przewycięzanie „Polaka w sobie”. Wreszcie, proste i skromne w formie wiersze J. Twardowskiego odsłaniają przed nami wiele ogólnoludzkich wartości, których umysł nie ogarnia. Poznanie wartości moralnych bowiem, zdaniem pedagogów kręgu wychowania przez sztukę, opiera się

[...] nie tylko na poznaniu rzeczywistości zewnętrznej, ale również na wglądzie we własne wnętrze, w świat własnej wrażliwości, niepowtarzalnej percepcji świata, wglądzie we własne osobowe potencjały wyzwalające moce intelektualne i fizyczne do kreowania rzeczywistości (B. Matwijów, 1994, s. 60).

Inicjowane przez przeżycie estetyczne samopoznanie to także próba stwierdzenia, w jakim stopniu wyznawany i akceptowany przeze mnie wzór osobowy zgadza się z moim faktycznym zachowaniem (B. Matwijów, 1994). Sztuka, oprócz swego zasadniczego wymiaru estetycznego, posiada dużą wartość poznawczą (E. Borowiecka, 1986), ułatwia i wspiera intelektualne ogarnianie świata i zachodzących w nim przemian, może być pomocna w procesie odkrywania przez jednostkę wewnętrznych zdolności do kreowania siebie i otoczenia. Kontakt ze sztuką sprzyja procesom poznawania czynnego, czyli takiego, które prowadzi do rozumienia.

W sposób czynny uzyskiwana jest wiedza o tym, co wykracza poza to, co już o tym czymś nam wiadomo, poza to, co możemy dostrzec. Jest ona formą zrozumienia, to znaczy aktywnego, osobistego ujęcia czegoś na różnych poziomach ogólności (K. Obuchowski, 1995, s. 178–179).

Dorośli mający kontakt ze sztuką częściej niż inni prezentują kreatywny sposób spostrzegania rzeczywistości, są gotowi znajdować wiele rozwiązań napotykanym problemom bądź zauważać dawne problemy w nowym świetle (B. Ziółkowska, 2005). Zdaniem Wojnar, obcowanie ze sztuką może przyczyniać się do integralnego rozwoju osobowości człowieka dorosłego w następujących obszarach: w sferze intelektualnej (przez wzbogacanie wiedzy i osiągnięcie samodzielności poznawczej, uczenie się krytycznego i osobistego myślenia); w sferze społeczno-moralnej (przez wypracowywanie podstaw oceny moralnej, umiejętności rozumienia sytuacji ludzkich, co z kolei prowadzi do lepszego porozumienia z innymi); w sferze kształtowania wyobraźni i postawy twórczej. Idzie tu więc o

[...] takie wzbogacenie osobowości człowieka, by stał się on jej aktywnym współtwórcą, kształtując samego siebie, osiągając stan wyższej, pełniejszej samowiedzy i samourzeczywistnienia (B. Matwijów, 1994, s. 60–61).

W tym właśnie sensie sztuka i jej przeżywanie, twórczość i kontakt z przedmiotami estetycznymi jawią się jako ważne podłoże procesu samokształtowania się człowieka w ciągu całego życia. Implikują taką zmianę na poziomie osobowości człowieka dorosłego, którą określa się mianem generatywności, czyli zdolności powoływania do życia nowych wytworów

i nowych idei oraz tworzenia samego siebie, co powiązane jest z dalszym rozwojem tożsamości psychospołecznej (K. Appelt, 2005). Warto więc korzystać z aksjologicznego potencjału sztuki w toku samodzielnej, odśrodkowej i niewymuszonej zewnętrznymi okolicznościami aktywności wychowawczej.

Samowychowanie winno być udziałem tych wszystkich, którzy pragną żyć świadomie i odpowiedzialnie, którzy chcą konsekwentnie i heroicznie tworzyć siebie w świecie pełnym absurdu i niesprawiedliwości. Kształtować siebie trzeba zaś na każdym etapie własnej biografii, gdyż człowieczeństwo nie jest czymś danym i gotowym, a nasza aksjologiczna istota nie znajduje swej finalnej postaci (W. Stróżewski, 1992). Absolut sztuki ma szansę wzmacniać autokreacyjną kompetencję człowieka, prowadzić do konstruktywnych zmian w jego osobowości. Kontakt z dziełami sztuki rozwija nasze zainteresowania, dostarcza bodźców do rozwoju poznawczego i emocjonalnego, rozwija zdolność myślenia abstrakcyjnego, odrywa od konkretnego „tu i teraz”, pozwala wychodzić poza proste dane doświadczenia. Człowiek, stając się podmiotem estetycznego przeżycia, jest konfrontowany sam z sobą i swoim losem, z własnymi błędami i stratami; taka konfrontacja jest naturalnym zadaniem autokreacji (J. Pawlak, 2009) i istotą każdego samowychowania. Sztuka kształtuje namysł nad światem i jego złożonością, a przez swój uniwersalizm próbuje przewyżczać skróconą perspektywę czasową, znamienne dla epoki transformacji (A.I. Brzezińska, 2005). Aktywność kulturalna, poznawanie poszczególnych dziedzin sztuki i świadomy kontakt z jej dziełami, wreszcie, próby samodzielnej twórczości artystycznej – to skuteczne sposoby na poszukiwanie i znajdowanie tych doświadczeń i działań, które dadzą nam treść i formę do dojrzałego przeżywania własnej egzystencji, pomogą odnaleźć własną tożsamość, odkryć sens życia, skompensować jego braki i niedostatki. Przez wzbudzenie twórczego niepokoju i ukazywanie nieograniczonych możliwości sztuka wyrwa nas z niebezpiecznego samozadowolenia, każe dziwić się światem i szukać dalej, kształtuje w nas głęboki namysł nad istotą i tajemnicą życia. Sztuka nie tylko stawia przed nami podstawowe pytania: Po co żyć? Jak żyć?, ale w swoich różnorodnych odsłonach przynosi nam na nie także odpowiedź. Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania należy do naczelných zadań pracy samowychowawczej, zatem z udziałem sztuki toczy się proces naszego samowychowania.

Pytania egzystencjalne stają się tym bardziej natarczywe, im silniej dotyka nas zło, głębokie cierpienie, dotkliwe niepowodzenia, choroba, śmierć bliskich czy perspektywa śmierci własnej (Z. Matulka, 1992, s. 151-152).

Doświadczenie życiowych trudności to swoiste psychologiczne koszty bycia dorosłym. Warto więc w tym okresie biografii rozwijać w sobie artystyczne pasje i zainteresowania, troszczyć się o swą wrażliwość, nie zagłuszać jej w pośpiechu życia; warto budzić w sobie i zaspokajać estetyczne potrzeby.



W dyskusji publicznej i przekazach medialnych podważa się dziś niejednokrotnie znaczenie wiedzy ogólnej w rozwoju człowieka, uważając ten rodzaj wiedzy i związane z jej nabywaniem predyspozycje osobowościowe za nieprzydatne w osiągnięciu osobistego szczęścia, zwłaszcza na polu zawodowym (B. Gołek, 2011). W mniemaniu znacznej części organizatorów i reformatorów oświaty, twórców programów szkolnych i tzw. krajowych ram kwalifikacyjnych pierwsze miejsce należy przyznać wiedzy specjalistycznej, wąskiej wiedzy przedmiotowej, która zapewni absolwentom szkół i uczelni zajęcie intratnego miejsca na rynku pracy. Sprawy kształtowania charakteru, kształtowania **ducha** przegrywają w chłodnej kalkulacji zysków i strat. Pedagogicznym wyzwaniem takiej sytuacji jest inicjowanie i wspieranie procesu samowychowania człowieka w ciągu całego życia. Ważną rolę w tymże procesie odegrać może sztuka. Wychowanie do sztuki i przez sztukę nie jest tylko sprawą edukacji dzieci i młodzieży. W równie istotnym stopniu winno ono być doświadczeniem osób dorosłych.

## Bibliografia

- Appelt, K. (2005). Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych. W: A.I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk.
- Borowiecka, E. (1986). *Poznawcza wartość sztuki*. Lublin.
- Brzezińska, A.I. (2005). Jak skutecznie wspomagać rozwój? W: A.I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk.
- Fromm, E. (1993). *Ucieczka od wolności*. O. i A. Ziemiński (tłum.). Warszawa.
- Gołek, B. (2011). Miejsce wiedzy ogólnej i wiedzy z pedagogiki ogólnej w systemie wiedzy nauczyciela. W: M. Myszowska-Litwa (red.). *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*. Kraków.
- Ingarden, R. (1976). *O poznaniu dzieła literackiego*. Warszawa.
- Kołąkowski, L., Żakowski, J. (2010). Co jest w życiu ważne? *Polityka. Niezbędnik inteligenta*, wyd. spec., 17.03.
- Matulka, Z. (1992). Samowychowanie. W: T. Wujek (red.). *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*. Warszawa.
- Matwijów, B. (1994). *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*. Kraków.
- Obuchowski, K. (1995). *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań.
- Palka, S. (1986). Sztuka w rozwoju kierowanym i samorozwoju. Referat wygłoszony na Sympozjum Naukowym „VII Biennale Sztuki dla Dzieci”, Poznań, maj.
- Pawlak, J. (2009). *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*. Kraków.

Stróżewski, W. (1992). *W kręgu wartości*. Kraków.

Stróżewski, W. (2002). *Wokół piękna. Szkice z estetyki*. Kraków.

Torowska, J. (2008). *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Kraków.

Ziółkowska, B. (2005). Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych. W: A.I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk.

## Streszczenie

Artykuł ukazuje edukacyjny wymiar oddziaływania sztuki na człowieka, w szczególności miejsce i rolę przeżycia estetycznego w procesie samowychowania (autokreacji) człowieka dorosłego. W toku przeżycia estetycznego odsłaniają się przed uczestniczącą w nim jednostką nie tylko same wartości estetyczne, ale także wartości poznawcze i moralne. Przeżywanie wartości moralnych kształtuje aksjologiczne wnętrze człowieka i w sposób znaczący może mu pomagać w mierzeniu się z problemami własnego życia. Samokształtowanie jest całościowym procesem rozwoju samego siebie, całej swojej osobowości, jest świadomą pracą nad sobą we wszystkich możliwych formach i zakresach. Odnosi się do wszelkich samodzielnych działań człowieka nastawionych na pełny rozwój osobowy. Istotnym momentem tych działań jest dobrowolna zmiana lub też modyfikacja własnych nastawień, postaw, poglądów, systemów wartości czy zasobu wiedzy. Traktowanie pedagogiki jako nauki o szeroko rozumianej działalności edukacyjnej pozwala na włączanie w zakres jej przedmiotu samowychowania i samokształcenia, czyli głównych składników samokształtowania człowieka w ciągu całego życia.

## Summary

This article discusses art from an education perspective, particularly from the point of view of education through art idea. It concerns the cognitive and ethical role of esthetic experience. If someone wants to understand a certain value and really feel it, a certain kind of experience of this value must take place in him or her. Art shapes the reflection of the world and its complexity and contact with esthetic objects seems to be an important basis for the process of self-formation of a human being throughout his whole life. It should also be an experience of adults. The education of the 21<sup>st</sup> century in its different forms – from traditional to online – is focused mostly on the problem of training, additional training and acquiring intellectual dispositions. As the process of self-training, which means self-acquisition of knowledge and abilities, is sometimes emphasized

in the modern teaching programs and educational reports, then the matters of self-formation of one's personality, working on oneself, the process of becoming in axiological aspect – the matters of self-education – are pushed aside. The process of formation of an axiological structure in a person does not have an end – there is no moment in one's biography in which one's personality would be fully defined.