

Bogusława KACZYŃSKA

**Koncepcja estetyki i sposoby interpretacji tez estetycznych
we współczesnej polskiej pedagogice**

Концепция эстетики и принципы интерпретации эстетических тезисов
в современной польской педагогике

The Concept of Aesthetics and Interpretative Principles of Aesthetic Argument
in Contemporary Polish Pedagogics

Teoria wychowania estetycznego¹ musi się opierać na świadomym i celowym wyborze pewnych problemów i ich rozwiązań z zakresu estetyki. Niepodobna bowiem wychowywać przez sztukę bez świadomości, czym sztuka jest, jakie są jej granice, jaką ma wartość, jakie są sposoby i rezultaty jej oddziaływania. Pedagogika, jeśli docenia możliwości sztuki lub piękna w procesie kształtowania osobowości, musi sięgać do ustaleń estetyki.

Wśród estetyków stale żywe są spory o przedmiot i granice badań estetyki, o wartość różnych sposobów jej uprawiania, o poprawność i przydatność jej podstawowych metod, o prawomocność formułowanych przez nią twierdzeń. Dyskusje te nie powinny być obojętne dla teoretyków wychowania estetycznego. Wobec wielości sposobów uprawiania estetyki warto

¹ Problemy wychowania estetycznego należą dziś do grupy najczęściej podejmowanych i najżywiej dyskutowanych zagadnień w pedagogice. Autorem pierwszych po wojnie prac z zakresu wychowania estetycznego był S. Szuman: już w r. 1945 ukazał się jego artykuł na temat kształtowania kultury estetycznej (*Myśli o kształtowaniu kultury estetycznej wychowawców i wychowanków nowej szkoły polskiej*, „Praca Szkolna”, 1945/46, nr 1/2, 3). Część z jego licznych rozpraw poświęconych udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki została zebrana w trzykrotnie wydanym tomie *O sztuce i wychowaniu estetycznym* (1962, 1969, 1975). Za inicjatora silnego w tej chwili ruchu wychowania przez sztukę uznaje się B. Suchodolskiego. Z jego rozprawą *Współczesne problemy wychowania estetycznego* („Kwartalnik Pe-

postawić pytania o to, jak zadania estetyki pojmowane są w pedagogice, które z orientacji w myśli estetycznej są dla teorii wychowania najbardziej atrakcyjne, w jaki sposób, wreszcie, pedagogika interpretuje tezy estetyczne. Wybór jednej z koncepcji estetycznych i sposób wyzyskania tezy estetyki w pedagogice determinuje bowiem ostateczny kształt teorii wychowania estetycznego. Nie są to, naturalnie, jedyne determinanty i nie tylko one powodują różnice między koncepcjami wychowania przez sztukę.

Teoretycy wychowania estetycznego mają świadomość konieczności związku własnej dyscypliny z estetyką i najczęściej tę świadomość wyrażają wprost. Irena Wojnar, na przykład, pisała: „problem wychowania estetycznego wynika [...] w sposób logiczny z ewolucji estetyki jako zmiennej i wyodrębniającej się dyscypliny naukowej”² oraz: „teoria wychowania estetycznego [...] sięgać musi [...] do estetyki ogólnej jako nauki o sztuce w sensie całościowym oraz do estetyk szczegółowych, zajmujących się poszczególnymi dziedzinami sztuki”.³ Zaś w innej jeszcze pracy ta sama autorka wyraża przekonanie, że „estetyczna wiedza o sztuce pozwala na bardziej precyzyjne formułowanie treści wychowawczych, na pełniejszą orientację w sferze wartości trwałych i przemijających”.⁴

Podobnie wypowiada się autorka licznych prac z zakresu wychowania muzycznego, Maria Przychodzińska: „[...] i teoretyczne rozważania

dagogiczny”, 1959, nr 1) wiąże się znaczenie nowatorskiego ujęcia problematyki estetyczno-pedagogicznej. W dorobku zwolenników wyzyskania sztuki w wychowaniu najbardziej znaczące są prace I. Wojnar. Jest ona nie tylko autorką licznych artykułów i książek o wychowaniu estetycznym (*Estetyka i wychowanie* 1964, *Perspektywy wychowawcze sztuki* 1966, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne* 1968, *Teoria wychowania estetycznego* 1976). Nie mniejsze znaczenie niż ujęcia teoretyczne ma jej działalność dydaktyczna, popularyzatorska i organizacyjna w środowisku nauczycielskim. I. Wojnar jest współtwórczynią, a od r. 1966 kierownikiem zespołu naukowego badającego różne aspekty wychowania przez sztukę. Zespół pracuje na Uniwersytecie Warszawskim.

W języku współczesnej polskiej pedagogiki współistnieją terminy *wychowanie estetyczne* i *wychowanie przez sztukę*. Niektórzy spośród pedagogów (przede wszystkim I. Wojnar) chętniej używają nazwy *wychowanie przez sztukę*, która, ich zdaniem, lepiej odpowiada aktualnym tendencjom pedagogicznym. Wskazuje bowiem, że sztukę w wychowaniu wyzyskuje się do kształtowania całej osobowości, a nie tylko wrażliwości estetycznej. Mimo że zakresy znaczeniowe terminów *wychowanie estetyczne* i *wychowanie przez sztukę* nie pokrywają się (krzyżują się), terminy te w ogólnej charakterystyce współczesnej polskiej pedagogiki estetycznej mogą być stosowane jako synonimy. Pedagogika ta ujmuje bowiem sztukę jako podstawowy środek wychowawczy (często jako jedyny środek wychowujący estetycznie).

² I. Wojnar: *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Warszawa 1966, s. 12.

³ I. Wojnar: *Wychowanie estetyczne [w:] Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1971, s. 506.

⁴ I. Wojnar: *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1976, s. 24.

i praktyczna działalność pedagogiczna muszą opierać się na określonych założeniach estetyki muzycznej”.⁵

Kazimierz Dobrzyński w estetyce szuka nawet pomocy w rozwiązywaniu podstawowego dylematu pedagogiki, tzn. pytania o to, jak, wychowując przez świat wartości danych, przygotowywać do życia w świecie, którego jeszcze nie ma. „Sądzę bowiem — pisał — iż każda nieco wnikliwsza analiza kultury naszych czasów zakłada konieczność wyciągnięcia z niej wniosków oświatowo-wychowawczych, zakłada konieczność zastanowienia się nad zmianami w zakresie teorii wychowania, zmianami dyktowanymi przypuszczalnym kierunkiem dalszego rozwoju kultury. [...] Aby więc odpowiedzieć na zespół pytań wyłaniający się z analizy rozwoju kultury, pedagogika musi poszukać na terenie teorii kultury lub estetyki koncepcji typu futurologicznego [...]”.⁶

Teoretycy wychowania estetycznego czasem *explicite* określają przedmiot i zadania estetyki, najczęściej jednak omawiają i rozwiązują jej zagadnienia (zwykle nazwane wprost zagadnieniami estetycznymi) bez poświęcania specjalnej uwagi sprawom zakresu czy metod badawczych estetyki. Sposób pojmowania estetyki w pracach pedagogicznych jest uwarunkowany (lub być powinien) jej rolą jako nauki pomocniczej.

Niektórzy spośród pedagogów nie tylko przyznają, że teoria wychowania estetycznego nie jest możliwa do sformułowania bez związku z estetyką, ale twierdzą też, że dzisiejszy stan praktyki i teorii wychowania przez sztukę może zrodzić nową dyscyplinę: estetykę pedagogiczną lub pedagogikę estetyczną. „Nowoczesny sposób widzenia społecznej i pedagogicznej przydatności estetyki pozwala na postawienie problemu pedagogiki estetycznej”⁷ — pisała w 1964 roku Irena Wojnar.

Ścisłość związku między estetyką i pedagogiką uwarunkowana jest, zdaniem autorki, m. in. licznymi podobieństwami tych dziedzin. Są to: odwieczność problematyki pedagogicznej i estetycznej, podobny proces wyzwalania się z obrębu filozofii, krótki okres autonomiczności tych nauk, jednakowa zmienność historyczna przedmiotów badań, zbieżne funkcje praktyczne, takie same trudności wynikające z potrzeby formułowania ogólnych praw przy zachowaniu szacunku dla niepowtarzalności, oryginalności i autentyzmu, konieczność współpracy z dyscyplinami z pogranicza i korzystanie z ich metod. Przedmiot obu nauk jest ten sam: w pedagogice — człowiek wychowywany, w estetyce — tworzona i przeżywana

⁵ M. Przychodzińska-Kaciczak: *Muzyka i wychowanie*, Warszawa 1969, s. 56.

⁶ K. Dobrzyński: *Fonografika. Estetyka i pedagogika*, Wrocław 1969, s. 8.

⁷ I. Wojnar: *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964, s. 19.

przez niego sztuka.⁸ Śledząc tok myśli Ireny Wojnar można by do zestawu wymienionych przez nią podobieństw między estetyką i pedagogiką dodać jeszcze jedną zbieżność. Podkreślanej przez nią wielości estetyk odpowiada wielość koncepcji w pedagogice, a nie jest to, jak sądzę, bez znaczenia dla ostatecznego kształtu „pedagogiki estetycznej”. Wymienione zbieżności między estetyką a pedagogiką są cechami wspólnymi nie tylko tych dwu dyscyplin, lecz wszystkich nauk humanistycznych. Irena Wojnar nie wskazuje natomiast różnic między obiema dziedzinami, różnic, które powodują, że mariaż estetyki i pedagogiki nie może być zupełnie bezkonfliktowy.

Teoretycy wychowania estetycznego wskazują wspólny zakres estetyki i pedagogiki, który estetyka winna wzbogacić od strony teoretycznej, pedagogiki rozświetlić praktycznymi doświadczeniami wychowawczymi.⁹ Najogólniej rzecz ujmując, ów wspólny zakres dociekań obejmuje wychowawcze możliwości sztuki. W sformułowaniu I. Wojnar „współdziałanie [...] pedagogiki i estetyki stwierdzić można wszędzie tam, gdzie podjęta zostaje interpretacja sztuki z punktu widzenia przeżyć i doświadczeń człowieka [...], zarówno człowieka — twórcy, jak i odbiorcy sztuki; oraz interpretacja kształtowania ludzi pod wpływem różnorodnych przeżyć estetycznych, różnych rodzajów kontaktu ze sztuką: doświadczalną czy uprawianą”.¹⁰

Tezy te wymagają bliższego rozpatrzenia. Oczywiście jest twierdzenie, że istnieje taki wycinek rzeczywistości, który stanowi przedmiot dociekań zarówno estetyki, jak i pedagogiki. Jednak każda z tych nauk rozważa ów wspólny fragment rzeczywistości w innym aspekcie, formułuje w związku z nim inne problemy. Tak, na przykład, pytania estetyki o naturę przeżycia estetycznego wzbudzanego przez dzieło sztuki, o udział w nim czynników emocjonalnych i intelektualnych, o jego intersubiektywność lub niekomunikowalność, o charakter bierny lub czynny, o jego spontaniczność lub uzależnienie od poprzedniego doświadczenia — nie są pytaniami pedagogiki, chociaż sposób ich rozstrzygnięcia nie jest dla tej dyscypliny obojętny. Wyznacza on bowiem kierunek rozstrzygnięcia jej problemu własnego (który z kolei wykracza poza ramy estetyki): w jaki sposób przy pomocy przeżycia estetycznego można osiągać trwałe pożądane zmiany w osobowości, to znaczy wychowywać.

Podobnie, analiza wychowawczych możliwości sztuki jest zadaniem estetyki (lub ogólnej nauki o sztuce); do pedagogiki należy wskazanie za-

⁸ Zob. I. Wojnar: *Estetyka a pedagogika* [w:] *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1966, s. 283—284. Zob. też (te same sformułowania) Wojnar: *Wychowanie estetyczne* [w:] *Pedagogika...*, s. 505.

⁹ Zob. Wojnar: *Estetyka i wychowanie*, s. 19.

¹⁰ Wojnar: *Estetyka a pedagogika*, s. 285.

sad, metod i środków pozwalających owe możliwości sztuki wyzyskać w procesie wychowania. Problem wychowawczej funkcji sztuki i problem wychowania przez sztukę stanowią dwa odrębne zagadnienia, mimo że w literaturze pedagogicznej nie zawsze się je rozgranicza. Także w innych wspólnych kwestiach punkty widzenia estetyki i pedagogiki są różne, co nie wyklucza naturalnie tezy o potrzebie współdziałania obu dyscyplin i o istnieniu w nich wzajemnych inspiracji.

Kwestię nieidentyczności problemów związanych ze sztuką, rozważanych w estetyce i pedagogice poruszam nie po to, by bronić sztywnych granic między różnymi obszarami humanistyki.

Lektura prac z zakresu wychowania przez sztukę pozwala na odnotowanie pewnego spostrzeżenia. Często w publikacjach tych problematyka estetyczna (ale także socjologiczna, psychologiczna lub kulturoznawcza) przestania zagadnienia i problemy własne pedagogiki. Estetyka z dyscypliny pomocniczej, przygotowującej rozstrzygnięcia wychowawcze, przekształca się w dziedzinę rozważań zasadniczą. Dzieje się tak zwłaszcza w tych pracach, które mają ambicje stworzenia ogólnych podstaw teoretycznych wychowania przez sztukę, zwłaszcza zaś w ujęciach podręcznikowych. Analizy estetyczne pojawiają się w nich nierzadko z a m i a s t analiz pedagogicznych. Na przykład, prezentacja celów wychowania estetycznego bywa zastępowana omówieniem funkcji sztuki, prezentacja treści tego wychowania — omówieniem koncepcji przeżycia estetycznego.¹¹

Zapewne, w estetyce traktowanej jako nauka pomocnicza pedagogiki, pedagog nie zawsze znajduje gotowe rozwiązania. Ale jeśli nawet musi zastąpić estetyka w analizie wychowawczych funkcji sztuki lub w formułowaniu takiej teorii przeżycia estetycznego, która ujmowałaby je w sposób możliwie wszechstronny — to powinien mieć świadomość, że rozstrzygnięcia estetyczne nie są w teorii wychowania celem ostatecznym. Wymagają one zawsze interpretacji pedagogicznej, a ich obecność w pe-

¹¹ Na przykład, zaproponowana przez I. Wojnar w *Zarysie pedagogiki* analiza treści wychowania estetycznego składa się z prezentacji kilku wybranych teorii piękna (od Platona do Ruskina i Morrisa) i kilku polskich teorii przeżyć estetycznych oraz z omówień funkcji, jakie różni estetycy wiążą z przeżyciem estetycznym. Analiza zadań wychowania estetycznego sprowadza się do omówienia funkcji sztuki. (Por. Wojnar: *Wychowanie estetyczne [w:] Zarys pedagogiki*, t. II, s. 208—227). Podobnie pomyślany został rozdział o treści wychowawczego oddziaływania przez sztukę napisany przez tę samą autorkę w podręczniku dla kandydatów na nauczycieli — zob. Wojnar: *Wychowanie estetyczne [w:] Pedagogika...*, s. 513—529. Także *Teoria wychowania estetycznego* poświęcona jest przede wszystkim omówieniu poglądów różnych filozofów, estetyków i pedagogów na temat wychowawczej funkcji sztuki. Uwagi o strukturze wychowania estetycznego, o związanych z nim kłopotach organizacyjnych i problemach metodycznych pojawiają się w końcowej 30-stronicowej partii książki i w aneksie. Książka zawiera 340 stron tekstu (zob. I. Wojnar: *Teoria wychowania estetycznego*).

dagogice jest uzasadniona tylko wtedy, gdy można wysnuć z nich wyraźne konsekwencje wychowawcze. Niebezpieczeństwa poddawania problemów estetycznych zamiast pedagogicznych nie zawsze unikają współczesne polskie teorie wychowania estetycznego.¹² Stanowi to o słabości pedagogiki estetycznej, słabości zawinionej zapewne też i przez estetykę.

Sposoby, przy pomocy których do dorobku estetyki odwołuje się w swoich pracach Irena Wojnar, są charakterystyczne dla większości teoretyków wychowania przez sztukę, zwłaszcza dla pedagogów z ośrodka warszawskiego. Wiążą się one z postawą, którą można określić jako pluralistyczną. Żadna z istniejących teorii nie zdobyła, w ujęciu autorki *Estetyki i wychowania*, prawa wyłączności w opisywaniu zjawisk estetycznych. Żadna z nich nie zawiera całej prawdy o sztuce i jej wartości dla człowieka, ale każda z nich jakąś część tej prawdy ujmuje. Wszystkie wobec tego, bez względu na to, że ich twierdzenia mogą się wykluczać, zasługują z jakiegoś punktu widzenia na akceptację. Stąd w pracach I. Wojnar tak wiele historii myśli estetycznej.

Autorka przywołuje przede wszystkim te koncepcje, które dotyczą funkcji sztuki, charakteru i przebiegu przeżycia estetycznego oraz zmian, jakie sztuka i przeżycie estetyczne wywołują w osobowości. Znacznie mniej interesują ją spory o istotę sztuki, o naturę wartości estetycznej i kryteria estetycznego wartościowania. W artykule pt. *Estetyka a pedagogika* stwierdza wprost, że dla pedagogiki nie jest przydatne to wszystko, co wiąże się z ontologią w estetyce i z poszukiwaniem istoty piękna.¹³ To *explicite* wyrażone przeświadczenie o obojętności dla teorii wychowania estetycznych dociekań nad naturą piękna dziwi nieco, tym bardziej, że Irena Wojnar wielokrotnie w innych pracach wskazywała na relacje między poglądami na istotę piękna a ideałami wychowawczymi.¹⁴

Pluralizm w ocenie różnorodnych koncepcji estetycznych przejawia się we wszystkich pracach autorki *Perspektyw wychowawczych sztuki*. W *Estetyce i wychowaniu*, rozpatrując możliwości współdziałania estetyki z pedagogiką postulującą kształcenie „postawy otwartego umysłu”,

¹² Błędem tym rzadko są natomiast obciążone prace o którymś z rodzajów wychowania estetycznego (np. o wychowaniu muzycznym, literackim, filmowym). Zwykle zawierają one propozycje praktycznych metod realizacji. Zapewne budowa metodyki wychowania przez film czy literaturę nie musi pokonywać tych trudności, jakie wiążą się z metodyką wychowania przez wszelką sztukę. Pojawić się może nawet pytanie, czy opracowanie metod przydatnych w wychowaniu przez każdy rodzaj sztuki (wobec wielości jej form i wielości sposobów reagowania na nią) jest w ogóle możliwe. Negatywna odpowiedź na to pytanie byłaby równoznaczna z zakwestionowaniem sensu ogólnej teorii wychowania przez sztukę.

¹³ Wojnar: *Estetyka a pedagogika*, s. 285.

¹⁴ Analizie tych związków w *Estetyce i wychowaniu* poświęcony jest rozdział *O idealną harmonię człowieka* (zob. Wojnar: *Estetyka i wychowanie*, s. 37—61).

Irena Wojnar stwierdza: „związek estetyki z treścią tej postawy jest bardzo zróżnicowany. Nie dostrzegamy bowiem tylko jednej teorii estetyki, którą można byłoby uznać za podstawę teoretyczną postulowanej pedagogiki estetycznej. Musimy raczej poszukiwać syntezy, na którą złożą się elementy wielu różnych teorii”.¹⁵ Teoria estetyczna proponowana w *Estetyce i wychowaniu* (autorka nazywa ją estetyką syntetyczną) jako podstawa dla pedagogicznego rozwiązania kwestii wychowania przez sztukę uwzględnia elementy czterech orientacji we współczesnej myśli estetycznej. Każda z nich, zdaniem autorki, z odmiennego punktu widzenia ujmuje zagadnienie „człowiek i sztuka”, czyli każda dostarcza innych argumentów na rzecz tezy o wychowawczych możliwościach sztuki. Estetyka Bergsonowska uzasadnia przekonanie o roli sztuki w rozwijaniu subtelного i bezpośredniego spostrzegania świata. Teorie koncentrujące się na przeżyciu estetycznym (autorka przywołuje poglądy Deweya, Munro, Ingardena i Dufrenne’a) akcentują rolę sztuki w poszerzaniu ludzkiego doświadczenia. Koncepcje takich estetyków francuskich, jak Focillon, Bayer i Souriau, dostarczają argumentów o poznawczej funkcji sztuki. Wreszcie, estetyka uprawiana przez zwolenników psychoanalizy potwierdza przekonanie o terapeutycznych i kompensacyjnych możliwościach sztuki i twórczości artystycznej.

W innej pracy (*Zarys pedagogiki*), w rozdziale dotyczącym wychowania estetycznego Irena Wojnar po stwierdzeniu, że rozważania na temat treści wychowania estetycznego wymagają analizy estetycznego przeżycia, dokonuje przeglądu propozycji Tatarkiewiczza, Witwickiego, Ossowskiego i Baley. Formułuje następnie wniosek, że każda z przedstawionych koncepcji ujmuje jakąś inną stronę przeżycia, wobec tego „można mówić raczej o uzupełnianiu się, a nie o wykluczaniu przedstawionych [...] cech charakteryzujących przeżycie estetyczne”.¹⁶

Bezkonfliktowe zbudowanie syntezy z elementów różnorodnych koncepcji jest możliwe tylko pod warunkiem zatarcia wszystkich podstawowych różnic między „syntetyzowanymi” systemami. W pierwszym z przytoczonych przykładów dotyczy to między innymi zasadniczej odmienności tez Bergsona i psychoanalityków na temat osobowości (dla pedagogiki nie powinno to być obojętne, ponieważ wyznaczenie ideału wychowawczego zawsze jest uwarunkowane tezami antropologicznymi). Estetyka syntetyczna zaproponowana w *Estetyce i wychowaniu* nie budzi jednak zastrzeżeń. Poszczególne jej elementy tworzą spójną całość, konsekwentnie wiążą się z analizą potrzeb młodzieży (analizą opartą na ustaleniach psychologii i socjologii) i z analizą możliwości zaspokojenia tych potrzeb przez sztukę.

¹⁵ *Ibid.*, s. 77.

¹⁶ I. Wojnar: *Wychowanie estetyczne* [w:] *Zarys pedagogiki*, t. II, s. 220.

Trudno natomiast zaakceptować propozycję przedstawioną w *Zarysie pedagogiki*. Autorka nie wskazuje bowiem ani tych elementów wybranych teorii przeżycia estetycznego, które mają tworzyć nowy model, ani nie dokonuje pedagogicznej interpretacji i oceny tego modelu. Uzgodnienie bez reszty koncepcji przeżycia estetycznego Baley, Ossowskiego, Witwickiego i Tatarkiewicza wydaje się mało prawdopodobne, zaś każda z tych koncepcji rozpatrywana oddzielnie mogłaby wyznaczać odrębny rodzaj pracy wychowawczej. Omawiany fragment *Zarysu pedagogiki* budzi tym większy niepokój, że książka jest adresowana do czytelników, od których nie musi się oczekiwać zbyt wielkiej orientacji w zagadnieniach estetycznych — przeciwnie, by uniknąć nieporozumień, należałoby raczej zakładać stan wiedzy w dziedzinie estetyki niewiele różny od zera. Pozostawienie różnorodnych koncepcji przeżycia estetycznego bez odpowiedniego komentarza może wywoływać przekonanie, że estetyka to nauka, w której wszystko jest dozwolone i w tym samym stopniu prawomocne.

Pluralistyczna, otwarta postawa autorki *Perspektyw wychowawczych sztuki* umożliwia jej w wielu przypadkach celny dla pedagogiki wybór rozwiązań i prowadzi do takiej oceny różnorodnych tendencji w estetyce, jaką estetykowi nie parającemu się wychowaniem trudno byłoby sformułować. Jednak z postawą tą łączą się też niebezpieczeństwa, których Irenie Wojnar nie zawsze udało się uniknąć. Niebezpieczeństwem najgroźniejszym jest to, że pluralizm łatwo prowadzi do eklektyzmu, a szacunek historyka dla dorobku przeszłości bez trudu przeradza się w pasję antykwariusza gromadzącego wszystko, co dawne. W pracach Ireny Wojnar czytelnik często zamiast rozstrzygnięcia któregoś z problemów pedagogiki estetycznej znajduje tylko omówienie lub wyliczenie różnych historycznych rozwiązań zbliżonego problemu estetyki.

W podobny sposób do Ireny Wojnar odwołują się do estetyki również inni teoretycy wychowania przez sztukę z ośrodka warszawskiego. Zwolenniczką pluralistycznych zasad wyboru też estetycznych, z różnych orientacji w estetyce, ważnych dla wychowania estetycznego, jest Maria Przychodzińska. Sądzi — nieco inaczej niż Irena Wojnar, chociaż różnica być może sprowadza się jedynie do sposobu sformułowania — że nie ma jednej prawdy estetycznej.¹⁷ Dla zajmującego się estetyką teoretyka czy historyka ta wielość prawd nie jest specjalnie kłopotliwa. Może on poprzestać na obiektywnym stwierdzeniu sprzecznych poglądów w danej kwestii. Sytuacja zmienia się, gdy w estetyce poszukuje się twierdzeń wyjściowych dla pedagogiki. Wychowania estetycznego niepodobna budować na sprzecznych założeniach. W wielości poglądów pedagog musi

¹⁷ Przychodzińska - Kaciczak: *op. cit.*, s. 41.

dokonać wyboru, chociaż w zasadzie nie dysponuje jasnymi obiektywnymi kryteriami tego wyboru.¹⁸ Wielość prawd w estetyce decyduje o możliwości stworzenia wielu systemów wychowania estetycznego posiadających równą wartość. W *Muzyce i wychowaniu* Maria Przychodzińska proponuje jako pomocniczą dla pedagogiki estetykę muzyczną złożoną z elementów teorii Zofii Lissy, Romana Ingardena i Władysława Tatarkiewicza. W samym procesie konstruowania tej estetyki stara się nie zacieierać podstawowych kontrowersji w poglądach wymienionych autorów (dotyczy to przede wszystkim kwestii semantyczności i asemantyczności muzyki w ujęciu Lissy i Ingardena). Za warunek przeprowadzenia pożytecznej w teorii wychowania kompilacji różnych systemów estetycznych uznaje istnienie w nich pewnych punktów zbieżnych lub przynajmniej tez nie wykluczających się.¹⁹

Podobną metodą operuje Henryk Depta, gdy w książce *Film i wychowanie* zmierza do uchwycenia istoty filmu jako dzieła sztuki. Teorię filmu, którą przyjmuje jako wyjściową dla własnej koncepcji wychowania filmowego, wyprowadza, z jednej strony, z rozważań Arnheima, z drugiej zaś — z analiz Bazina i Kracauera. Ujęcie Arnheima podkreśla fotograficzność, reproduktywność i mimetyczność filmu. Estetyka filmowa Bazina i Kracauera akcentuje kreacjonistyczny charakter sztuki filmowej. W estetyce pedagogicznej Depty oba aspekty są uwzględnione i równie ważne z powodu różnych możliwości wychowawczych, jakie w sobie kryją.²⁰

W ujęciu Bogdana Suchodolskiego, patrona warszawskiej szkoły wychowania przez sztukę, estetyka to nauka filozoficzna „analizująca sztukę w odniesieniu do człowieka, jego różnorodnych przeżyć z nią związanych, jego uzdolnień twórczych i ekspresyjnych”.²¹ Przytoczone określenie pochodzi z rozdziału podręcznika pedagogiki, w którym autor omawia nauki pomocnicze pedagogiki.

W rozważaniach poświęconych specjalnie wychowaniu przez sztukę Suchodolski nie podejmuje kwestii swoistości badań estetyki ani też swoistości analiz estetycznych sztuki. Jego wypowiedzi na temat sztuki nie są na ogół formułowane w języku estetyki filozoficznej. Autor nie podejmuje też w zasadzie problemów filozoficznej estetyki. Omija zagadnienia wartości estetycznej, nie wypowiada się na temat przebiegu i charakteru przeżycia estetycznego. Z wydanej w roku 1935 broszury pt. *Wielkość sztuki a odrodzenie kultury* można wnosić, że ta problematyka, lub ra-

¹⁸ Zob. *ibid.*, s. 56.

¹⁹ Zob. *ibid.*, s. 57—58.

²⁰ Zob. H. Depta: *Film i wychowanie*, Warszawa 1975, s. 35—39.

²¹ B. Suchodolski: *Pedagogika i nauki z nią współdziałające* [w:] *Pedagogika...*, s. 114.

czej pewne sposoby jej rozwiązywania, budzą jego wyraźną niechęć. Suchodolski wypowiada się w wymienionej pracy przeciw traktowaniu sztuki jako zjawiska wyizolowanego z życia i zachowującego całkowitą odrębność wśród innych form kultury, przeciw ujmowaniu piękna jako wartości autonomicznej, przeciw koncepcji postawy estetycznej jako postawy bezinteresownej, przeciw kontemplacyjnemu modelowi przeżycia estetycznego.²² Sądzi, że lepiej by było, „gdyby estetyka zamiast zajmować się jałowymi sporami na temat przeprowadzenia linii granicznych między postawą estetyczną i pozaestetyczną: praktyczną, moralną, naukową itd. zainteresowała się pełnią ludzkiego życia jako źródłem piękna, gdyby rozważyła głęboką obserwację wysmianego Ruskina, «iż dziewczę potrafi wyśpiewać straconą miłość, ale skąpiec nie wyśpiewa straty swych pieniędzy»”.²³

Charakter wypowiedzi Suchodolskiego na temat sztuki nie uległ w pracach powojennych zbyt wielkim przekształceniom, mimo zasadniczej zmiany orientacji filozoficznej w światopoglądzie autora *Wychowania dla przyszłości*. Wolno zatem przypuszczać, że tym przekonaniem Suchodolski został wierny do dziś. W powojennych pracach traktujących o wychowaniu estetycznym zajmuje się on przede wszystkim rolą, jaką sztuka pełniła w dziejach, i jej funkcjami dziś oraz warunkami społecznymi, które determinują zmienność historycznych ról sztuki. Problematyka ta należy do kluczowych zagadnień w estetyce marksistowskiej. Suchodolski rozważa ją w zasadzie zgodnie z podstawowymi tezami tej estetyki.²⁴ Podobnym zagadnieniom — uwarunkowaniom społecznym i roli sztuki w kulturze — poświęcona była także, w większej części, rozprawa *Wielkość sztuki a odrodzenie kultury*. Nie są naturalnie tożsame — wobec zmiany orientacji filozoficznej — wszystkie funkcje społeczne, jakie Bogdan Suchodolski wiązał ze sztuką w r. 1935 i jakich wymaga od sztuki w pracach powojennych.²⁵

²² Zob. B. Suchodolski: *Wielkość sztuki a odrodzenie kultury*, Warszawa 1935, s. 15, 21—24, 28, 31—32.

²³ *Ibid.*, s. 24.

²⁴ Trudno mówić o pełnej zgodności, ponieważ w rozważaniach Suchodolskiego o funkcjach, jakie sztuka pełniła w dziejach, pojawia się twierdzenie, że sztuka jest taką dziedziną aktywności ludzkiej, która nie podlegała zjawisku alienacji (zob. B. Suchodolski: *Labirynty współczesności*, Warszawa 1972, s. 99).

²⁵ W rozprawie *Wielkość sztuki a odrodzenie kultury* Suchodolski za najważniejszą uważał rolę sztuki w procesach samopoznania i w tworzeniu poczucia wspólnoty kulturowej. W pracach powojennych omawia funkcje kompensacyjne i poznawcze sztuki, jej wpływ na kształtowanie kultury uczuć i udział w rozwiązywaniu kłopotów egzystencjalnych. Wielokrotnie zajmuje się możliwościami sztuki w wypełnianiu tej sfery życia psychicznego, którą zwykle angażowała lub angażuje religia.

Rozważania Suchodolskiego dotyczące sztuki wpisane są w jego koncepcję antropologiczną i podejmowane w związku z pytaniami o kondycję ludzką, o to, jak obronić człowieczeństwo w warunkach, które mu nie sprzyjają, i jak stworzyć warunki, w których będzie się ono mogło rozwijać. Refleksje na temat sztuki związane są ściśle z refleksjami o dziejach i strukturze kultury. W poglądach pedagogicznych Suchodolskiego takiemu ujmowaniu sztuki odpowiada koncepcja wychowania przez sztukę jako element szerszego procesu: wychowania przez uczestnictwo w kulturze.

Do estetyki marksistowskiej jako dyscypliny pomocniczej dla teorii wychowania estetycznego odwołuje się Anna Chmielewska i Kazimierz Dobrzyński.

Anna Chmielewska w artykule *Problemy wychowania estetycznego*, zaplanowanym jako wprowadzenie do książki o praktycznych sposobach realizacji wychowania estetycznego w szkole podstawowej, uważa za konieczne — by uniknąć nieporozumień — wyjaśnienie niektórych podstawowych pojęć wiążących się z estetyką. W pierwszej części rozprawy dokonuje przeglądu różnych sposobów rozumienia przedmiotu i zakresu badań estetyki. Z różnorodnych propozycji „uprawiania estetyki” za najbardziej przydatne dla wychowania estetycznego w społeczeństwie socjalistycznym uważa te, które koncentrują się nie tylko wokół problemów sztuki (choć rola sztuki w wychowaniu estetycznym jest pierwszoplanowa), ale obejmują także estetyczne aspekty przyrody i rzeczywistości społecznej. Estetyką taką jest estetyka marksistowska. Autorka charakteryzuje ją w oparciu o prace estetyków radzieckich (Dmitriewej, Baskina i Sucho-mlńskiego). Spośród myśli estetyki marksistowskiej Chmielewska akcentuje przede wszystkim te, które uwydatniają ścisłość związku między pięknem i pracą oraz między estetyką i etyką. Przytacza — jako ważne dla pedagogiki — tezy o społecznym znaczeniu estetyki jako nauki, o estetycznym opanowaniu i kształtowaniu rzeczywistości przez człowieka, o aktywnym, twórczym charakterze przeżyć estetycznych oraz o pięknie jako jednej z form manifestacji ludzkiej godności. Bliska jest jej taka koncepcja estetyki, która umożliwia estetyczne wartościowanie nie tylko przyrody i sztuki, lecz także postaw, charakterów i czynów ludzkich oraz moralnych, politycznych lub społecznych idei. Możliwość rozpatrywania czynów i charakterów ludzkich oraz społecznych i politycznych ideałów w kategoriach piękna Chmielewska uważa za cenną w praktyce wychowawczej, bo oceny estetyczne silniej przemawiają do młodzieży niż oceny moralne.²⁶ Poza pracami estetyków radzieckich Chmielewska wyzys-

²⁶ Por. A. Chmielewska: *Problemy wychowania estetycznego* [w:] *Wychowanie estetyczne w szkole podstawowej*, red. I. Słóńska, Warszawa 1966, s. 8—10, 27—28.

kuje również rozważania Stanisława Ossowskiego (przede wszystkim w tej części artykułu, w której omawia wartość przyrody w wychowaniu estetycznym).

Odwołując się od estetyki marksistowskiej, sposoby wyzyskania i wartość sztuki fonograficznej w wychowaniu uzasadnia Dobrzyński. Za najcenniejsze w estetyce marksistowskiej uznaje jej pedagogiczne zainteresowanie społeczną funkcją sztuki, ukazywanie zależności rozwoju sztuki od rozwoju społeczeństwa oraz poszukiwanie odpowiedzi na pytania, w jaki sposób i dzięki jakim cechom pewne przedmioty zaliczane są do dzieł sztuki. Takie stanowisko estetyki marksistowskiej pozwala wytłumaczyć nie tylko „zależność rodzaju istniejącej sztuki od określonego poziomu wychowania estetycznego społeczeństwa, ale i ujawnia proces powstawania nowych dziedzin sztuki”.²⁷ Ostatnia z wymienionych kwestii jest dla Dobrzyńskiego w zasadzie najbardziej istotna, najwięcej trudu wkłada on bowiem w uzasadnienie tezy, że nagrania fonograficzne stanowią swoisty nowy rodzaj sztuki, różny od prezentowanych tą drogą utworów muzycznych lub literackich. Zatem także wychowanie, w którym korzysta się z fonografii, jest specjalną formą wychowania przez sztukę, inną niż wychowanie muzyczne czy literackie.

Estetyka, którą Dobrzyński proponuje jako teoretyczną podstawę w wychowaniu fonograficznym, jest inkrustowana twierdzeniami i metodami badawczymi z koncepcji innych niż marksistowska. Dobrzyński przyznaje, że w estetyce marksistowskiej nie znajduje żadnych sugestii, które pomogłyby wyjaśnić, czy w przypadku technik reprodukcyjnych można mówić o powstaniu nowych jakości artystycznych (zatem nowych rodzajów sztuki).²⁸ Sposobów rozwiązania tego problemu szuka więc we współczesnych koncepcjach niemarksistowskich²⁹, przede wszystkim w estetyce Ingardena i Mukařovskiego. Z estetyki Mukařovskiego za cenne dla pedagogiki uważa trójstopniowe rozróżnienie wartości estetycznych i również trójstopniowe rozróżnienie funkcji estetycznych. Rozróżnienia te po-

²⁷ Dobrzyński: *op. cit.*, s. 41.

²⁸ Zob. *ibid.*, s. 44.

²⁹ Dobrzyński dość obszernie uzasadnia przekonanie, że w marksistowskich analizach kultury można odwoływać się do twierdzeń i metod zaczerpniętych z innych teorii, zwłaszcza wtedy, gdy prace klasyków marksizmu nie zawierają wystarczających sugestii i gdy w teoriach, do których się sięga, wyczuwalne są niekonsekwencje, które „świadczą, że wiele stwierdzeń bez względu na konteksty może być prawdziwych i przydatnych nauce marksistowskiej” (*ibid.*, s. 45). W tym uzasadnianiu nie udało się uniknąć autorowi następującego twierdzenia. „Kopernik — pisze — postawił tezę o kapitalnym znaczeniu materialistycznym i mimo jego przekonania związanych z zawodem wykonywanym we Fromborku właśnie ta teza raczej świadczy o jego światopoglądzie i pozwala dziś marksistom powoływać się na jego naukę” (*loc. cit.*).

zwalają włączyć jako środki w wychowaniu estetycznym poza dziełami sztuki także przedmioty, które do sztuki nie należą, choć posiadają wartość estetyczną, oraz przedmioty, które wartości estetycznej nie mają, lecz mogą pełnić funkcje estetyczne. Z teorii Ingardena Dobrzyński wyzyskuje przede wszystkim koncepcję warstwowej budowy dzieła sztuki. W oparciu o tę koncepcję dąży do uzasadnienia wyjściowej tezy, że fonografika jest swoistą formą sztuki. Dobrzyński modyfikuje znacznie teorię Ingardenowską, rezygnuje z jej podstaw ontologicznych (tzn. z tezy o intencjonalnym sposobie istnienia dzieła sztuki).

Dobrzyński jako jeden z niewielu teoretyków wychowania estetycznego włącza do estetyki pedagogicznej problemy sposobu istnienia i budowy dzieła sztuki oraz zagadnienia klasyfikacji sztuk. Wynika to jednak w znacznie mniejszym stopniu z potrzeb samej pedagogiki niż z wątpliwości, jakie powstają w rozważaniu ewentualnych artystycznych jakości technik reprodukcyjnych.

W pracach Stefana Szumana nie odnalazłam wyraźnego określenia przedmiotu i zadań estetyki. Spośród polskich teoretyków wychowania estetycznego on daje najpełniejszy zestaw problemów estetycznych i ich rozstrzygnięć. Chociaż estetyka stanowiła jeden z wielu i nie pierszoplanowy przedmiot jego zainteresowań, chociaż podkreślał, że estetykiem nie jest — jego poglądy estetyczne, odczytane z prac poświęconych wychowaniu przez sztukę oraz z publikacji z zakresu teorii literatury i teorii muzyki, układają się w dosyć zwartą i pełną teorię estetyczną. To, że Szumanowska koncepcja wychowania estetycznego wsparta jest na rozbudowanej i konsekwentnej teorii estetycznej, wyróżnia ją wśród powojennych polskich propozycji wychowania przez sztukę. Gdy teorię tę ocenia się jako pomocniczą dla postulatów pedagogicznych, nie jest istotna kwestia jej oryginalności lub wtórności. Prace Szumana o wychowaniu estetycznym wyróżniają się także tym, że tezy estetyczne poddawane są w nich zawsze interpretacji pedagogicznej.

Większość artykułów zebranych w tomie *O sztuce i wychowaniu estetycznym* związana jest z praktyczną realizacją Szumanowskiego postulatu uprzystępniania sztuki. Prace te mają na celu taką prezentację dzieł sztuki literackiej i malarskiej, która uczyni je bardziej zrozumiałymi i bliskimi dla niewprawnych czytelników i widzów. Podstawą tych analiz są tezy na temat sposobu istnienia oraz budowy dzieł sztuki, rozważania o różnorodnych postawach wobec sztuki, przekonania na temat przebiegu i funkcji przeżyć estetycznych, twierdzenia o istocie wartości estetycznej i kryteriach wartościowania. Szumana interesują też zagadnienia związane z procesem twórczości artystycznej i sposobami przejawiania się osobowości twórcy w dziele (odpowiednikiem pedagogicznym tych zagadnień jest problematyka twórczości artystycznej dziecka).

Rozprawy Szumana o sztuce i pięknie, a także wspomnienia jego bliskich wskazują, że był on obdarzony wielką wrażliwością estetyczną i umiejętnością rozumienia sztuki, że sztuka stanowiła jedną z pasji jego życia. Sam zresztą grał na kilku instrumentach (w młodości wrócono mu nawet karierę muzyczną), pisał i tłumaczył poezje. Piękna poszukiwał nie tylko w sztuce: był przekonany o urodzie świata i o urodzie życia. Trudno rozsądzić, w jakiej mierze poglądy estetyczne Szumana wyrastają z jego własnych przemyśleń nad sztuką, w jakiej zaś wywodzą się z lektury prac estetycznych.

We wstępie do książki *O kunszcie i istocie poezji lirycznej* Szuman pisze: „w moich wysiłkach zdania sobie sprawy z [...] tajemnicy piękna poezji znalazłem nieoczekiwaną i największą pomoc w dwóch pracach prof. Romana Ingardena”³⁰ (tzn. w *O poznawaniu dzieła literackiego* i w *Das literarische Kunstwerk*). Dalej przyznaje, że jego praca jest silnie uzależniona od analiz Ingardena, chociaż inny był jej punkt wyjścia i inne ostateczne zamierzenia. Dwadzieścia lat później w przedmowie do drugiego wydania tomu *O sztuce i wychowaniu estetycznym* Szuman ponownie wprost przyznaje się do długu wobec autora *Sporu o istnienie świata*: „powołuję się dość często na *Studia z estetyki* Romana Ingardena, cytując jego wypowiedzi niekiedy dość obszernie, żywiąc głębokie przeświadczenie o trafności i doniosłości tych twierdzeń na temat budowy dzieł sztuki oraz przebiegu i funkcji przeżyć estetycznych, przeżyć, w których bezpośrednio doświadczamy indywidualnej wartości dzieła sztuki. Moje cytaty z R. Ingardena są jednak raczej tylko zapożyczone z jego prac, a nie konsekwentnie wbudowane w to, czego raczej domyślam się, niż faktycznie rozumiem o tzw. sposobie istnienia dzieł sztuki”.³¹ [podkr. Szumana].

Do prac innych estetyków poza Ingardenem Szuman odwołuje się bardzo rzadko. Jeden z odosobnionych przypadków stanowi rozdział pt. *Wychowawcza funkcja sztuki a wychowanie przez sztukę* w drugim i trzecim wydaniu książki *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, wyraźnie inspirowany rozprawą Stefana Morawskiego pt. *Trojaka funkcja wychowawcza sztuki*. Do tej inspiracji Szuman również wprost się przyznaje.³² Artykuł Morawskiego nie był jednak przyczyną pojawienia się pewnych nowych poglądów Szumana. Spowodował jedynie werbalizację przekonań dawniejszych, ponieważ Szuman już w pierwszych przedwojennych publikacjach konsekwentnie odróżniał możliwości wychowawcze sztuki od metod wyzyskania tych możliwości przez pedagogikę.

³⁰ S. Szuman: *O kunszcie i istocie poezji lirycznej*, Toruń 1948, s. 8.

³¹ S. Szuman: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, wyd. II, Warszawa 1969. Cyt. wg wyd. III, Warszawa 1975, s. 8.

³² Por. *ibid.*, s. 8.

Estetykę wpisaną w prace Szumana z zakresu wychowania estetycznego i upowszechniania sztuki można odczytać jako zaadaptowaną dla potrzeb pedagogicznych teorię Romana Ingardena. Należy więc stwierdzić, że Szuman dokonał znacznej modyfikacji (w wielu przypadkach także wyraźnych uproszczeń) Ingardenowskiej estetyki. Skłaniał się, na przykład, do tezy o obiektywnym sposobie istnienia dzieła sztuki, inny sens nadał pojęciu konkretyzacji. W ostatnich latach życia miał zamiar przeprowadzić analizę reakcji na dzieło sztuki jako procesu odzwierciedlenia dzieła w świadomości odbiorcy, odzwierciedlenia rozumianego zgodnie z tezami filozofii marksistowskiej³³ (analizy takiej nie przeprowadził jednak).

Bardziej prawdopodobne jest jednak, jak sądzę, twierdzenie, że autor eseju *O urodzie* nie przeprowadzał prostej adaptacji koncepcji Ingardena dla celów wychowawczych, lecz że w koncepcji tej znalazł taki typ rozwiązań, które były najbliższe jego własnym przemyśleniom, i taki sposób wykładu, który najlepiej harmonizował z wykładem jego własnych poglądów.

Jakiegokolwiek zresztą przyjmie się rozwiązanie kwestii oryginalności poglądów Szumana, warto przyznać, że niektóre z jego prac godne są stałego miejsca w dorobku myśli estetycznej. Do takich należą chyba analizy skojarzeń przymuzycznych i pozamuzycznych³⁴ oraz koncepcja dawki estetycznej i oparte na niej analizy procesu rozumienia dzieł sztuki literackiej i filmowej.³⁵ Teoretycy literatury cenią także zaproponowaną przez Szumana metodę badania kunsztu poetyckiego przez zestawianie i porównywanie różnych przykładów tego samego utworu.

Szuman nie zmierzał do stworzenia własnej teorii estetycznej, chociaż taką teorię można z jego prac bez specjalnych sztucznych zabiegów łatwo wyeksplikować. Wyrastała ona z przekonania, że piękno, w klasyczny sposób łączone z dobrem i prawdą, istnieje obiektywnie i że dla człowieka jest ono jedną z najwyższych wartości. W uchwyceniu piękna sztuki Szuman widział zasadniczy sens jej upowszechniania. W tym celu pisał książkę *O kunszcie i istocie poezji lirycznej* i rozprawę *O oglądaniu i przeżywaniu obrazów*. Estetyka pełniła w tych pracach funkcję pomocniczą — Szuman czerpał z niej to, co „w zdawaniu sobie sprawy z istoty piękna” prezentowanych dzieł mogło być przydatne. Szuman, bardziej

³³ *Loc. cit.*

³⁴ Por. S. Szuman: *O przymuzycznych i pozamuzycznych skojarzeniach* [w:] *O sztuce...*, s. 392—400.

³⁵ Por. S. Szuman: *Pojęcie dawki estetycznej. O strukturze utworów poetyckich i filmowych*, „Przegląd Filozoficzny”, 1945, nr 1/2 oraz S. Szuman: *O możliwościach i trudnościach istotnego poznania, rozumienia i zgłębienia dzieł sztuki* [w:] *O sztuce...*, s. 50—97.

może niż inni zwolennicy wychowania estetycznego, ujawnia praktyczne konsekwencje akceptowanych twierdzeń estetycznych. Dzieje się tak dlatego, że estetyka w jego ujęciu służy wychowaniu nie jako zbiór postulatów, od których do wychowawczej praktyki wiedzie dosyć daleka droga, lecz jako koncepcja już w jakiś sposób praktycznie potwierdzona. Jej potwierdzenie stanowią analizy konkretnych dzieł sztuki. Jest ona zatem teorią pomocniczą dla pedagogiki — nie wprost, lecz pośrednio: przez swego rodzaju krytykę artystyczną.

Nietypowe dla pedagogów zajmujących się sztuką rozumienie estetyki przedstawia Stefan Kościelecki we *Współczesnej koncepcji wychowania plastycznego*. Według propozycji Kościeleckiego nowoczesne wychowanie plastyczne nie powinno mieć żadnych punktów zbieżnych z wychowaniem estetycznym. Niemal wszystkie niepowodzenia dotychczasowych form wychowania w zakresie plastyki autor przypisuje błędnemu, w jego przekonaniu, wsparciu tego wychowania na podstawach estetycznych. Rezygnacja z estetyki jako nauki współdziałającej z pedagogiką stanowi jedną z głównych szans uzdrowienia procesów wychowawczych i właściwego przygotowania młodzieży do życia.

Warto przyjrzeć się dokładniej zarzutom Kościeleckiego skierowanym przeciw estetyce. Można bowiem przypuszczać, że rozumienie estetyki zaprezentowane we *Współczesnej koncepcji wychowania plastycznego* jest dosyć reprezentatywne dla potocznych przekonań na temat przedmiotu, zadań i społecznej przydatności estetyki.

Zrekonstruowanie sposobu rozumienia estetyki przez Kościeleckiego utrudnia nieco fakt, że autor, mimo deklarowanej skłonności do precyzji i jednoznaczności, nader swobodnie posługuje się terminami. Konteksty, w jakich pojawiają się nazwy *estetyka* i *estetyzm*, uprawniają do wniosku, że w książce Kościeleckiego terminy te są równoznaczne lub bliskoznaczne. Przymiotnik *estetyczny* najczęściej odnosi się do zjawisk nazywanych estetyzmem w tym znaczeniu, w jakim mianem tym określa się niektóre przejawy kultur schyłkowych. Estetyk zawsze bywa nazywany estetą. Przy tym wszystkie te określenia mają wyraźne zabarwienie pejoratywne, zaś miano estety może być odczute jako pewna forma obelgi.³⁶

Podstawowy, jak sądzę, powód niechęci S. Kościeleckiego do estetyki wyrasta z jego przekonania o drugorzędności potrzeb estetycznych. Potrzeby te, wcale nie niezbędne do życia, mogą się nie pojawić w ogóle, jeśli się ich sztucznie nie rozbudzi. Zatem estetyka jako nauka analizująca zjawiska mało ważne społecznie, i w dodatku wyolbrzymiająca rangę tych zjawisk, jest dziedziną zgoła nieprzydatną lub wręcz szkodliwą.

³⁶ Por. S. Kościelecki: *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, Warszawa 1975, s. 27—28, 37, 180.

Jej ingerencja w procesy wychowawcze miała dotąd jedynie fatalne skutki.³⁷ Kościelecki podważa zresztą naukowy status estetyki. Wielokrotnie powtarza, że wychowanie plastyczne powinno wspierać się na podstawach naukowych, nie na estetycznych. W jego pracy można odnaleźć następujące argumenty przeciw naukowości estetyki: błahość przedmiotu badań i niewyraźne granice tego przedmiotu, brak precyzyjnej terminologii, nieścisłość, operowanie pojęciami o bliżej nie określonych odpowiednikach (np. pojęciem wartości estetycznej), brak wyraźnych kryteriów wartościowania, subiektywność i relatywność ocen, skłonność do normatywizmu i petryfikowania przyjętych wzorców przy jednoczesnej dowolności w ustalaniu norm i ich zmienności, niemożliwość uzgodnienia przez reprezentantów różnych orientacji stanowisk w najbardziej kluczowych kwestiach, nieadekwatność aparatury pojęciowej i zawodność narzędzi badawczych wobec zjawisk nowoczesnej sztuki i plastyki. Argumenty te w książce Kościeleckiego są rozproszone i nie zawsze sformułowane wprost.³⁸ Warto przy tym zauważyć, że istnienie kontrowersji w estetyce wyklucza ją z grona nauk i czyni nieprzydatną dla pedagogiki. Natomiast istnienie kontrowersji w psychologii nie stanowi przeszkody w wyzyskaniu jej jako jednej z nauk pomocniczych dla koncepcji wychowania plastycznego. Zaś kontrowersji w fizyce, dotyczących podstawowego dla plastyki problemu światła, autor w ogóle nie zauważa.

W końcowych partiach książki autor przedstawia propozycje programu wychowania plastycznego, który należałoby realizować po wstępnej czteroletniej fazie nauki widzenia plastycznego (pierwszej fazie poświęcona jest cała książka). O ile z pierwszego okresu wychowania plastycznego S. Kościelecki eliminuje wszelkie akcenty estetyczne, o tyle w drugim etapie, jego zdaniem, aspekty estetyczne plastyki powinny być uwzględnione. Dotyczy to przede wszystkim „rozwijania umiejętności wydawania ocen estetycznych i porównawczych w stosunku do określonych idei estetycznych”.³⁹ Stąd w programie wychowania plastycznego powinna się znaleźć również „wiedza o sztuce i estetyce”. Przedmiot ten miałby, zdaniem autora, „obejmować ogólną wiedzę o istocie dzieła sztuki, o jego wieloaspektowym charakterze, funkcjach społecznych, estetycznych, oraz różne teorie na temat dzieła sztuki, zagadnień relacji treści i formy. Można tu wprowadzić pewne pojęcia estetyczne, takie jak piękno, harmonia, kanon, deformacja itp.”⁴⁰ W ten sposób kampania antyestetyczna prowadzona przez Kościeleckiego została nieco zahamowana. Tego, z jakiej orientacji miałyby się wywodzić elementy wiedzy este-

³⁷ *Ibid.*, s. 37—38.

³⁸ Por. *ibid.*, s. 20, 27—28, 37—39, 47, 52—53, 180.

³⁹ *Ibid.*, s. 207.

⁴⁰ *Ibid.*, s. 208.

tycznej w programie wychowania plastycznego, autor nie precyzuje. Z charakteru wypowiedzi w całej książce można wnosić, że byłaby to estetyka uprawiana w sposób bliski matematyce i fizyce, wsparta na fizycznym czy materialnym opisie dzieła, operująca ilościowymi kryteriami ocen. Ideał nauki w ujęciu Kościeleckiego spełniają bowiem dyscypliny, które rejestrują sprawdzalne (zmysłowo) fakty i wolne są od spekulacji intelektualnych, które eliminują wątki aksjologiczne i które zapisują wyniki badań w sposób arytmetycznie porównywalny. Skłonność autora do uilościowienia języka jest tak duża, że rad by nie tylko w języku nauki i techniki zastąpić słowne określenia barw określeniami cyfrowymi lub tradycyjne nazwy kształtów(np. jajowaty, sercowaty, lancetowaty, nerkowaty, palczasty) nazwami wyprowadzonymi z podobieństw do liter alfabetu (np. teownik, ceownik, dwuteownik).⁴¹ Model nauki, z którym S. Kościelecki zestawia estetykę, nie odbiega od pozytywistycznych ideałów naukowości, chociaż autor kilkakrotnie deklaruje, że proponowane przez niego naukowe podstawy wychowania plastycznego wywodzą się z założeń marksistowskich.⁴²

Zarzuty, które autor *Współczesnej koncepcji wychowania plastycznego* wytacza przeciw estetyce, nie są oczywiście nowe. Tylko dwa z nich dotyczą wszelkich orientacji w estetyce (błahość przedmiotu i kontrowersje między przedstawicielami różnych kierunków), z pozostałych każdy skierowany jest przeciw innemu nurtowi w badaniach estetycznych. Przedmiotem zasadniczego ataku Kościeleckiego jest nurt subiektywizmu (przede wszystkim w wersji psychologicznej) i estetyka ukierunkowana normatywnie. Przy tym, choć wydaje się to może paradoksalne, autor oba nurty łączy, traktując je jako ten sam sposób uprawiania estetyki. W dodatku ostry ton wypowiedzi Kościeleckiego i jego pasja polemiczna sprawiają, że można sądzić, iż nie dostrzega on żadnych innych możliwości uprawiania estetyki. Tymczasem bardziej wnikliwa lektura pozwala wysnuć nawet przypuszczenie, że mimo rezygnacji z wszelkich elementów aksjologicznych *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego* zarysowuje pewną próbę obiektywnego ugruntowania wartości estetycznych w jakościach plastycznych.

Psychologiczny subiektywizm i normatywizm należą dziś do najmniej popularnych orientacji w estetyce, są to już raczej zjawiska należące do historii myśli estetycznej. W potocznej świadomości jednak często utożsamia się estetykę z jej wersją subiektywistyczną lub normatywną (bądź też z obiema wersjami jednocześnie). Dlatego opinie Kościeleckiego można uznać za symptomatyczne.

⁴¹ Zob. *ibid.*, s. 115—116, 149—150.

⁴² Por. *ibid.*, s. 41.

W ukształtowaniu się i utrwaleniu potocznych przekonań na temat charakteru zjawisk estetycznych i sposobu uprawiania estetyki istotną rolę odegrały na pewno prace Witwickiego. W nich być może należy szukać także przyczyn poglądów i awersji Kościeleckiego. *Psychologia* Władysława Witwickiego, wydana po raz czwarty w 1962 roku, przez długi czas była obowiązującym podręcznikiem akademickim (m. in. na studiach pedagogicznych). Z niej może się wywodzić przeświadczenie, któremu daje wyraz także Kościelecki, o hedonistycznej naturze przeżyć estetycznych (choć u Witwickiego nie są to przeżycia drugorzędnej wartości). W niej może mieć także źródło opinia o subiektywności i dowolności ocen i wartości estetycznych, mimo że w *Psychologii* istnieje także tendencja obiektywistyczna.⁴³

Sposoby wyzyskiwania przez pedagogikę twierdzeń estetyki omówione zostały na przykładzie tylko kilku autorów zajmujących się wychowaniem estetycznym. Chociaż prezentacja ta obejmuje niewielką część współczesnego polskiego dorobku w dziedzinie wychowania przez sztukę, pozwala jednak, jak sądzę, na odtworzenie pełniejszego obrazu polskiej pedagogiki estetycznej i na sformułowanie bardziej ogólnych wniosków.

Wychowaniem estetycznym w sensie całościowym, obejmującym wszelkie rodzaje istniejącej i powstającej sztuki, zajmują się w zasadzie tylko I. Wojnar, B. Suchodolski i S. Szuman.⁴⁴ Ich propozycje (przede wszystkim propozycje Ireny Wojnar) są najszerzej dyskutowane i stanowią podstawy teoretyczne dla bardziej szczegółowych opracowań dotyczących, na przykład, wychowania przez któryś z rodzajów sztuki, w którymś ze specjalnie wyróżnionych środowisk społecznych bądź też przy zastosowaniu specjalnej metody pedagogicznej. Autorzy prac o wychowaniu muzycznym, literackim, filmowym, o wychowaniu estetycznym w przedszkolu, w środowisku studenckim itp. najczęściej jako punkt wyjścia przyjmują koncepcję Ireny Wojnar. Koncepcja ta jest stale rozszerzana, zaś ostatnie jej prace przynoszą pewną modyfikację założeń z początku lat sześćdziesiątych.⁴⁵ S. Szuman nie ma zbyt wielu naśladowców w sposobie rozumienia wychowawczych funkcji sztuki i w anali-

⁴³ O obiektywistycznym nurcie w estetyce Władysława Witwickiego pisał B. Dziemidok: *Kontrowersje wokół wartości estetycznych. Próba typologizacji stanowisk* [w:] *Studia z dziejów estetyki polskiej 1918—1939*, red. S. Krzemień-Ojak, W. Kalinowski, Warszawa 1975, s. 9—15.

⁴⁴ Anna Chmielewska poza omówionym artykułem do tej problematyki nie wracała. Artykuł B. Nawroczyńskiego (*O wychowaniu estetycznym*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1959, nr 1) nie spotkał się ze specjalnym odzewem.

⁴⁵ W pracach wydanych po r. 1975 I. Wojnar więcej uwagi niż w publikacjach wcześniejszych poświęca problemom wychowania „do sztuki”.

zie procesu wychowania estetycznego.⁴⁶ Często za to przywoływane są jego metody uprzystępniania sztuki. Koncepcja Szumana jest zresztą w polskiej współczesnej pedagogice nietypowa. O jej wyjątkowości stanowi to, że Szuman bardzo wiele uwagi poświęcał sprawom wychowania „dla sztuki”, tzn. wykształcenia umiejętności swoiście estetycznego odbioru sztuki, oraz to, że wnioski pedagogiczne wyprowadzał z jednej już istniejącej teorii estetycznej (tzn. z teorii R. Ingardena). Nietypowa, lecz z innych, wcześniej wymienionych powodów, jest również koncepcja S. Kościeleckiego.

W polskiej pedagogice estetycznej przeważa inna niż u Szumana metoda sięgania do tez estetyki: taka, jaką stosuje I. Wojnar. Zwykle teoretycy wychowania estetycznego konstruuja estetykę jako dyscyplinę pomocniczą pedagogiki z elementów różnych koncepcji. Dzieje się tak zarówno w tych przypadkach, gdy wprost opowiadają się za pluralistyczną zasadą wyboru ważnych pedagogicznie tez estetycznych z różnych orientacji w estetyce (poza Marią Przychodzińską i Henrykiem Deptą także np. Anna Trojanowska⁴⁷ i Aleksander Kumor⁴⁸), jak i w tych przypadkach, gdy w zasadzie opowiadają się za jedną teorią wyjściową (na przykład K. Dobrzyński), która jednak w praktyce okazuje się niewystarczająca i wymaga uzupełnienia twierdzeniami zaczerpniętymi z innych teorii.

Rzadko jako orientacja wyjściowa przyjmowana jest estetyka marksistowska.⁴⁹ Mimo to jednak teoretycy wychowania estetycznego nie tylko podejmują wiele problemów, które są kluczowymi kwestiami w estetyce marksistowskiej, ale także rozwiązują te problemy zgodnie z marksistowskimi zasadami analizy sztuki lub w sposób bardzo im bliski. Dotyczy to, między innymi, następujących spraw: 1) próby uchwycenia istoty sztuki przez rozpatrzenie warunków społecznych i kulturowych, które wyznaczają jej charakter i decydują o zmienności; 2) zainteresowania społecznymi funkcjami sztuki, zwłaszcza jej funkcją poznawczą; 3) charak-

⁴⁶ Szuman uznaje estetyczną funkcję sztuki za funkcję podstawową (choć nie jedyną). Wychowanie estetyczne w jego ujęciu powinno zmierzać do wykształcenia umiejętności adekwatnego odbioru sztuki, tzn. takiego, w którym uchwycona zostanie wartość estetyczna. Oddziaływanie moralne, patriotyczne lub poznawcze sztuki dokonuje się przez sferę wartości estetycznych (piękna). Inni teoretycy wychowania bądź funkcję estetyczną sztuki traktują jako równorzędną z innymi funkcjami, bądź jako funkcję drugorzędną, bądź też kwestię estetycznego oddziaływania sztuki w ogóle pomijają.

⁴⁷ Zob. A. Trojanowska - Kaczmarśka: *Dziecko i twórczość*, Wrocław 1971.

⁴⁸ Zob. A. Kumor: *Telewizja. Teoria — percepcja — wychowanie*, Warszawa 1973.

⁴⁹ Prace Jerzego Kossaka na temat wychowania estetycznego, w których sztuka ujmowana jest z estetycznych pozycji marksistowskich, nie mają ściśle pedagogicznego charakteru. Dotyczą one przede wszystkim zasad polityki kulturalnej.

terystyki przeżycia estetycznego na tle różnorodnych funkcji sztuki i analizy tego przeżycia jako całościowego doświadczenia, uwarunkowanego nie tylko swoiście estetycznymi cechami sztuki; 4) wyznaczania celów wychowania estetycznego z odwołaniem się do Marksowskiej koncepcji *hominis aethetici*.⁵⁰ Szczególne zainteresowanie problematyką funkcji sztuki nie musi naturalnie świadczyć o jednoznaczności związku koncepcji wychowania estetycznego z estetyką marksistowską. Wypływa ono z potrzeb samej pedagogiki bez względu na to, na jakich podstawach światopoglądowych jest ona ugruntowana.

Estetyka zawarta w pracach z zakresu wychowania estetycznego jest z reguły teorią sztuki, nie teorią piękna. Niektórzy spośród pedagogów wprost przyznają się do niechęci wobec rozstrzygania problemów piękna (najczęściej z powodu wieloznaczności i mglistości tej kategorii) i twierdzą, że związek pedagogiki z teorią sztuki wyznacza szersze perspektywy wychowawcze niż związek z teorią piękna.⁵¹ Pedagogiczna koncepcja estetyki jako nauki o sztuce, nie o pięknie, jest zbieżna z dzisiejszymi antykalicznymi tendencjami zarówno w estetyce, jak i w sztuce.

Podstawowymi zagadnieniami w estetyce pedagogicznej są problemy granic sztuki, przebiegu i funkcji przeżycia estetycznego oraz funkcji sztuki. Rzadko pojawia się problem swoistości sztuki. Najczęściej sztuka określana jest tak, by w jej obszarze znalazły się różne zjawiska i formy tzw. pogranicza sztuk. Teoretycy wychowania estetycznego raczej zacierają granice sztuki, niż je wyraźnie wyznaczają. Wynika to zapewne, z jednej strony, z tendencji we współczesnej estetyce (lub przynajmniej w tych jej kierunkach, które chcą obejmować badaniami zjawiska nowocześniejszej twórczości artystycznej), z drugiej zaś — z założeń pedagogicznych. Współczesne polskie teorie wychowania estetycznego są przede wszystkim teoriami wychowania przez sztukę. Założenie, że sztuka jest podstawowym lub jedynym środkiem wychowującym estetycznie, wyłącza spośród środków wychowania estetycznego przedmioty nie należące do świata sztuki, lecz posiadające walory estetyczne. Dlatego pedagogika, jeśli nie chce z wyzyskania tych przedmiotów wprost rezygnować, chętnie akceptuje bardzo szeroką definicję sztuki i chętniej podkreśla raczej podobieństwa, niż różnice między sztuką a nauką i techniką.

Bardzo rzadko pojawia się w pedagogice estetycznej problem wartości estetycznej i kryteriów estetycznego wartościowania (właściwie tylko u Szumana i Dobrzyńskiego). Niechęć wobec problematyki wartości estetycznej wypływa zapewne stąd, że pedagogika dzisiejsza odwołuje się do

⁵⁰ W pracach I. Wojnar Marksowska koncepcja odczytywana jest często przez pryzmat poglądów Reada.

⁵¹ Por. W o j n a r: *Estetyka i wychowanie*, s. 131.

różnorodnych funkcji sztuki, wśród których funkcja estetyczna wcale nie jest zasadnicza. Brak problematyki wartości estetycznej jest niepokojący. Rezygnacja z estetycznej swoistości sztuki i jej specyficznej wartości może spowodować to, że sztuka zostanie w praktyce pedagogicznej potraktowana jako środek wychowawczy nie różniący się od środków innych (np. pracy, sportu, turystyki). W teoriach pedagogicznych już jest tak często ujmowana.

Pedagogika odwołuje się najchętniej do tych kierunków w estetyce, które pozwalają analizować nową sztukę, oraz do tych koncepcji, w których przeżycie estetyczne pojmowane jest jako wielofazowy proces, angażujący wszystkie władze psychiczne człowieka, i w których szczególnie akcentowany jest aktywny charakter przeżycia estetycznego. W analizie funkcji sztuki teoretycy wychowania estetycznego, poza estetyką marksistowską, chętnie powołują się na estetykę psychoanalityczną (przy omawianiu terapeutycznych i kompensacyjnych funkcji sztuki). Często też sięgają do tych teorii estetycznych, które bezpośrednio były związane z teorią wychowania — przede wszystkim do Deweya i Reada.

Spośród dawniejszych myślicieli polskich szczególnie popularny jest Norwid (zwłaszcza jego teza o nierozzerwalnym związku sztuki i piękna z pracą). Ze współczesnych polskich teorii estetycznych pedagogika najchętniej sięga do dorobku Ingardena, Tatarkiewicza i Ossowskiego. Odwołując się do estetyki Ingardenowskiej teoretycy wychowania przez sztukę uzasadniają wychowawczą wartość przeżycia estetycznego jako wielofazowego procesu wymagającego aktywności podmiotu. Swoistą karierę zrobiła też w pedagogice Ingardenowska koncepcja miejsc niedookreślenia, wyzyskiwana również w celu uwypuklenia aktywności odbioru sztuki. Z dorobku Tatarkiewicza najczęściej przytaczana jest jego typologia przeżyć estetycznych i przekonanie o równouprawnieniu różnych sposobów reagowania na sztukę. Ossowski popularny jest przede wszystkim z powodu artykułu o wychowawczych możliwościach twórczości artystycznej, a właściwie tej jego części, która dotyczy pozytywnych funkcji sztuki.

РЕЗЮМЕ

Статья посвящена рассмотрению тех способов понимания эстетики, ее предмета и задач, которые содержатся в работах современных польских педагогов. Педагогические концепции эстетического воспитания должны основываться на эстетических тезисах о границах, функции и ценности искусства, ходе и роли эстетического восприятия. Выбор одного из многих направлений в эстетике и способ получения педагогикой эстетических суждений детерминирует окончательный вид теории эстетического воспитания. Поэтому в статье ставятся следующие вопросы: как педагогика понимает задачи эстетики, которое из эстетических направлений для теории воспитания является наиболее интересным.

SUMMARY

The article presents an attempt to review the various ways of understanding aesthetics, its subject-matter and its goals, propounded in modern Polish pedagogical studies. Pedagogical concept of aesthetic education must be based on the aesthetic theses concerning the limits, functions and values of art, as well as those referring to the process and the role of aesthetic experience. The choice of a given aesthetic orientation and the way in which certain aesthetic theses are employed in the field of pedagogics determines the ultimate shape of the theory of aesthetic education. Therefore the article poses questions about the ways in which the goals of aesthetics are conceived within pedagogics. It is also preoccupied with the problem of which aesthetic orientations are most attractive for the theory of education.

