

Alicja Lisiecka*

Włączanie estetyki codzienności do edukacji poprzez autonarrację

Incorporating Everyday Aesthetics into Education through Self-Narration

Abstract: For several years, pedagogical literature has emphasized the need to revise the theory of aesthetic education, highlighting the necessity of adapting its principles to contemporary socio-cultural conditions. The traditional model of aesthetic education is losing its relevance today. Maintaining the relevance of aesthetic education requires expanding the scope of theoretical inquiry and recognizing the agency of participants in the educational process. In this context, post-Kantian aesthetics, particularly the current of everyday aesthetics, can serve as a significant source of inspiration. The aim of this article is to indicate the possibility of incorporating everyday aesthetics into education through self-narration. This approach enables reflection on a wide range of phenomena, analyzed both from a biographical perspective and within a broader socio-cultural dimension, fostering a sense of coherence and shared experiences.

Keywords: everyday aesthetics, aesthetic education, theory of aesthetic education, self-narration.

* Alicja Lisiecka (ORCID: 0000-0003-0080-6314) – dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; kontakt: alicja.lisiecka@mail.umcs.pl.

[...] ordinary, everyday aesthetic experiences are more significant than experiences of high art in forming and informing one's identity and view of the world¹.

Współczesna hiperinflacja rzeczy, prowadząca do ich wybuchowego zwielokrotnienia, wskazuje w istocie na rosnącą wobec nich obojętność².

[...] współczesna szkoła potrzebuje w centrum człowieka³.

Wprowadzenie

Pedagogiczny namysł nad wychowaniem estetycznym przenika humanistyczna troska o człowieka i kulturę⁴ oraz filozoficzna wrażliwość na piękno, przejawiające się ze szczególną mocą w doskonałych dziełach sztuki⁵. W wychowaniu do sztuki i wychowaniu przez sztukę upatruje się możliwości kształtowania pełnej osobowości wychowanka – jego kultury estetycznej, intelektu, charakteru, moralności, zdolności krytycznego myślenia, kreatywności i innych potencjałów umożliwiających konstruktywne partycypowanie w świecie. Tradycyjne ugruntowanie⁶ oraz przywiązanie do konserwatywnej wizji kultury⁷ z jednej strony stanowią o szlachetnej swoistości polskiej teorii wychowania estetycznego, z drugiej zaś operowanie tradycyjnymi kategoriami⁸ utrudnia

1 P. Duncum, *A Case for an Art Education of Everyday Aesthetic Experiences*, „Studies in Art Education”, 40 (1999) nr 4, s. 295.

2 B. C. Han, *Nie(do)rzeczy*, tł. K. Wojtkowska, Łódź 2023, s. 19.

3 P. Kołodziej, *Dwadzieścia pięć twarzy Dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków 2018, s. 354.

4 I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.

5 Taż, *O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty*, w: *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2007, s. 871–875.

6 Taż, *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, Warszawa 1995.

7 K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*, Katowice 2019.

8 H. Depta, *O wychowanie estetyczne na miarę naszych czasów*, w: *Współczesne problemy edukacji estetycznej*, red. K. Pankowska, Warszawa 2010, s. 25–37; M. Grusiewicz, *Zapomniane przeżycie estetyczne*, w: *Non omnis moriar. Na tropach piękna*,

dostosowanie założeń teorii do wyzwań i potrzeb współczesności. Już od kilkunastu lat pojawiają się głosy zwracające uwagę na potrzebę dokonania aktualizacji teorii wychowania estetycznego ze względu na częściową anachroniczność i ograniczony zasięg⁹. Krystyna Pankowska pisze:

współczesna teoria wychowania estetycznego nie może ograniczać się jedynie do tradycyjnie rozumianej sztuki, ponieważ w dzisiejszych czasach „poszerza się znacznie estetyczność poza obrębem sztuki – w takich sferach jak świat życia codziennego, polityka, ekonomia, ekologia, nauka i epistemologia”. Pojęli to już współcześni estetycy, do niedawna okopujący się jedynie na przyczółku sztuka wysoka. Pora, by również pedagodzy zaczęli uwzględniać owe różnorodne i wielorakie procesy estetyzacji pozaartystycznej¹⁰.

Wśród postkantowskich odmian estetyki współczesnej szczególnie interesujący wydaje się nurt estetyki codzienności, która radykalnie rozszerza przedmiot zainteresowania dyscypliny oraz dalece modyfikuje przyjmowane strategie badawcze. Estetyka codzienności uwrażliwia na własności estetyczne obiektów nie będących sztuką – przedmiotów, zdarzeń, interakcji, które składają się na codzienność większości ludzi. Istotnymi czyni kategorie doświadczenia zmysłowego, kontekstu, znaczeń, wspólnotowości. Zmiana perspektywy z uogólniającej na indywidualizującą, która dokonuje się w obrębie estetyki codzienności, może wzbogacić także edukację estetyczną, nadając jej wreszcie autentyczność, prawdziwie podmiotowy charakter. Żyjemy w świecie ogromnego przyspieszenia, ciągłych zmian, alienacji, dezinformacji, w świecie w znacznej mierze cyfrowym, gdzie socjalizacja młodych pokoleń przebiega w niespotykanych dotąd

red. B. Pazur, Lublin 2017, s. 27–44; K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości a pedagogika sztuki: rzecz o korzystnym związku partnerskim*, „Ars Inter Culturæ”, 11 (2022) s. 11–26, DOI: 10.34858/AIC.11.2022.414.

- 9 K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 2013; D. Kubinowski, *W poszukiwaniu komplementarnego modelu pedagogiki sztuki jako nauki o wychowaniu/edukacji*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 18 (2024) nr 1, s. 52–65, DOI: 10.18778/2450-4491.18.05.
- 10 K. Pankowska, *Wychowanie estetyczne dziś – nowa rzeczywistość, nowe zadania*, w: *Współczesne problemy edukacji estetycznej*, red. K. Pankowska, Warszawa 2010, s. 12.

warunkach, pociągając za sobą także negatywne następstwa¹¹. Wobec powyższego ważne staje się tworzenie środowiska, w którym młodzi ludzie mogliby doświadczać świata w sposób pogłębiony, wielozmysłowy i refleksyjny, gdzie artykułować mogliby własne przeżycia i spotykać się z doświadczeniami innych osób, uczyć się poznawać i interpretować bliski im świat w duchu wspólnotowości i troski o przyszłość. Przestrzenią na tego rodzaju doświadczenia mogłaby stać się edukacja estetyczna inspirowana estetyką codzienności. Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie możliwości włączania estetyki codzienności do edukacji poprzez autonarrację.

Estetyka codzienności

Współcześni filozofowie kwestionują nowożytną formułę estetyki, rozszerzając pole zainteresowania dyscypliny poza filozofię sztuki¹². Powszechnym staje się przekonanie, że kantowska wizja estetyki, która ukształtowała dyskurs zachodniej filozofii, utrwała błędne przekonania i nie jest w stanie sprostać potrzebom współczesności¹³. Różne odmiany estetyki postkantowskiej łączy przekonanie o konieczności powrotu do antycznego rozumienia estetyki jako poznania zmysłowego, obejmującego szerokie spektrum zjawisk estetycznych¹⁴. Odchodzi się od traktowania estetyczności jako synonimu piękna, krytykuje odcięcie estetyki od spraw praktycznych, wynikające z idealizacji piękna, która z kolei przekłada się na ulokowanie piękna w sztuce i przyjęcie wizji doświadczenia estetycznego opartego na odosobnionej kontemplacji. Za błędne uznaje się również oddzielenie sfery kontemplacyjnej od sfery działaniowej, traktowanej jako gorsza, a także dominację przekonania, że właściwymi zmysłami estetycznymi są wzrok i słuch¹⁵.

11 J. Haidt, *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood is Causing an Epidemic of Mental Illness*, Dublin 2024.

12 I. Lorenc, *O potrzebie estetyki nieautonomicznej*, w: *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2007, s. 80.

13 B. Dziemidok, *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*, Warszawa 2009, s. 25.

14 T. Pękala, *Dyskurs estetyczny: rekapitulacje i prognozy*, „Diametros”, 3 (2005) s. 128.

15 A. Berleant, *Wrażliwość i zmysły. Estetyczna przemiana świata człowieka*, tł. S. Stankiewicz, Kraków 2011.

Kluczowym zaś błędem tradycyjnej estetyki wydaje się być założenie o bezinteresowności doświadczenia estetycznego¹⁶.

W odpowiedzi na powyższe ograniczenia wyłoniła się estetyka codzienności. Zakorzeniona w deweyowskiej myśli estetycznej¹⁷, nowa subdyscyplina próbuje „przywrócić estetykę całości doświadczenia życiowego”¹⁸. Jej nadrzędnym celem jest uwzględnienie w polu badawczym estetyki pełnego spektrum różnorodnych doświadczeń estetycznych, w tym aspektów życia codziennego, takich jak przedmioty użytkowe, prace domowe, relacje międzyludzkie oraz rutynowe czynności: jedzenie, chodzenie, przejawy troski o ciało, przedmioty, otoczenie itd. Estetyka codzienności dąży do uwolnienia badań estetycznych od niemal całkowitej koncentracji na pięknie i wzniosłości, obejmując refleksją szeroki wachlarz jakości związanych z codziennymi doświadczeniami. Doświadczeniami, które są integralną częścią ludzkiego życia, niezależnie od tożsamości konkretnego człowieka, wykonywanego zawodu, stylu życia, statusu ekonomicznego, klasy społecznej, pochodzenia kulturowego czy znajomości teorii i historii sztuki¹⁹. Interakcje z codziennymi przedmiotami i otoczeniem najczęściej postrzegane są przez pryzmat ich wartości funkcjonalnej. Rzadko podejmujemy wysiłek – pisze Yuriko Saito – by doświadczać codzienności w odmienny sposób. Tymczasem rzeczywistość obfituje w różnorodne jakości estetyczne, które na wiele sposobów uwikłane są w (często nieuświadomiane) problemy estetyczne, mogące nieść istotne konsekwencje natury moralnej, społecznej, politycznej czy środowiskowej²⁰. W przeciwieństwie do estetyki autonomicznej, estetyka codzienności poszerza i rozwija swój wymiar aksjologiczny, pozostając zaangażowaną w kwestie społeczne²¹.

16 Tenże, *Prze-myśleć estetykę. Niepokorne eseje o sztuce*, tł. M. Korusiewicz, T. Markiewka, Kraków 2007.

17 G. Marini, *An Introduction to Everyday Aesthetics in Education*, „Studies in Philosophy and Education”, 40 (2021) nr 1, s. 39–50, DOI: 10.1007/s11217-020-09740-x.

18 Y. Saito, *Rola estetyki w kształtowaniu świata*, „Sztuka i Filozofia”, 37 (2010) s. 73.

19 Taż, *Aesthetics of the Everyday*, w: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, red. E. N. Zalta, U. Nodelman, <https://plato.stanford.edu/archives/win2024/entries/aesthetics-of-everyday/>, dostęp: 3.10.2024.

20 Taż, *Everyday Aesthetics*, New York 2010, s. 2.

21 A. Berleant, *On Getting Along Beautifully: Ideas for a Social Aesthetics*, w: *Aesthetics in the Human Environment*, red. P. von Bonsdorff, A. Haapala, Lahti 1999, s. 12–29.

Przywoływana wyżej Saito prezentuje pogląd o nierozzerwalnej więzi estetyki z innymi dziedzinami życia, akcentując jej znaczenie w „wyznaczaniu kierunku naszego wspólnego procesu kształtowania rzeczywistości?”²².

Zanim estetyka zyskała swoją nowożytną formułę, odnosiła się do specyficznego sposobu poznawania świata, który przenika całe ludzkie doświadczenie dzięki fizycznemu, zmysłowemu zaangażowaniu w rzeczywistość. Estetyka codzienności nawiązuje do tego dziedzictwa, zwracając badawczą uwagę na kolory, zapachy, tekstury, smaki i dźwięki, które kształtują powszechne doświadczenia, a także na codzienne nawyki, gesty i postawy zawierające w sobie pierwiastek estetyczności. W ten sposób estetyka codzienności skłania do przemyślenia percepcji zmysłowej jako podstawy wszystkich ludzkich doświadczeń. W pewien sposób przywraca teorii podstawowy wymiar estetyczny, który poprzedza to, co artystyczne²³. Estetyczny namysł nad codziennością wymaga zatrzymania się i przyjrzenia naszemu bieżącemu doświadczeniu. Refleksyjne spojrzenie pozwala dostrzec całe spektrum (od pozytywności do negatywności) estetycznych wartości obiektów, praktyk i interakcji. Estetyka codzienności nie ma na celu deprecjonowania znaczenia sztuki. Dąży natomiast do zwrócenia uwagi na estetyczność codziennego życia, ukazując ją jako interesujący i złożony przedmiot badań estetycznych²⁴.

Doświadczenie estetyczne

Doświadczenie estetyczne konstruowane wobec przedmiotów sztuki zakłada ich odrębność od podmiotu doświadczającego, wymaga dystansu umożliwiającego kontemplację i faworyzuje zmysły wzroku i słuchu. Estetyka tradycyjna „preferuje obiekty statyczne, skończone, zamknięte i zintegrowane, a także zakłada izolowanie wartości estetycznej, oddzielając doświadczenie przedmiotów od ich funkcji”²⁵. Doświadczenie estetyczne codzienności radykalnie różni

22 Y. Saito, *Rola estetyki w kształtowaniu świata*, s. 86.

23 G. Marini, *An Introduction to Everyday Aesthetics in Education*, s. 40–41.

24 Tamże.

25 M. Bokiniec, *Życie w poszukiwaniu sensu. Estetyka rzeczywistości w ujęciu Marii Gołaszewskiej a współczesna estetyka codzienności*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, 32 (2023) nr 3, s. 72, DOI: 10.24425/pfns.2023.148258.

się od doświadczenia sztuki²⁶. Wymaga zatem odmiennego podejścia²⁷. Monika Bokiniec pisze:

doświadczenia estetyczne codzienności dokonują się w strumieniu codziennych doświadczeń: przedmiotów estetycznych doświadczamy przez użytkowanie, w sposób zintegrowany z ich funkcją, multisensorycznie. Doświadczamy ich ponadto poprzez działanie: manipulację, reorganizację, używanie, czyszczenie. Ich jakości estetyczne doznawane są w integracji z innymi wartościami (instrumentalnymi, funkcjonalnymi), których usunięcie powoduje również utratę jakości estetycznych. [...] Można docenić takie przedmioty za ich jakości percepcyjne: kształt, kolor, lecz ich pełne doświadczenie estetyczne możliwe jest dopiero wówczas, gdy zaczynamy je użytkować zgodnie z ich funkcją. Wszystko to sprawia, że jeśli estetyka chce włączyć w swój obszar przedmioty doświadczenia estetycznego spoza sztuki, musi również radykalnie zmienić całą perspektywę patrzenia na estetyczność i znaleźć język pozwalający opisywać je w sposób niezależny od dyskursu sztuki²⁸.

W estetyce codzienności przyjmuje się, że niemal każdy obiekt może być postrzegany jako estetyczny, a zatem prawie wszystko może być przedmiotem doświadczenia estetycznego²⁹. Na dystynkcyjną rolę doświadczenia estetycznego, wyznaczającego granice rozumienia estetyczności, wskazuje Arnold

26 A. Andrzejewski, *Struktura estetycznego doświadczenia codzienności*, „Filozofia Nauki”, 22 (2014) nr 3, s. 125–135.

27 Odmienne podejście oznacza tu przede wszystkim wypracowanie nowej aparatury pojęciowej dla opisu doświadczenia estetycznego codzienności. Celem estetyków postkantowskich z reguły nie jest przenoszenie nomenklatury estetyki tradycyjnej na pole nowej odsłony dyscypliny. Warto tutaj wspomnieć o propozycji estetyki rzeczywistości Marii Gołaszewskiej. Ta nowatorska koncepcja z lat osiemdziesiątych XX w. z pewnością zasługuje na uwagę w kontekście problemu estetyki codzienności. Propozycja polskiej filozofki istotnie skłania do wyjścia poza obszar sztuki, niemniej kluczową tezę estetyzacji opisywanej przez M. Gołaszewską stanowi postrzeganie rzeczywistości przez pryzmat struktur paraartystycznych; M. Gołaszewska, *Estetyka rzeczywistości*, Warszawa 1984.

28 M. Bokiniec, *Życie w poszukiwaniu sensu*, s. 72–73.

29 A. Andrzejewski, *Struktura estetycznego doświadczenia codzienności*, s. 128.

Berleant w autorskiej kompleksowej koncepcji estetyki postkantowskiej³⁰. Doświadczenie estetyczne u Berleanta ma charakter zmysłowy, podmiotowo-przedmiotowy oraz ciągły, co oznacza, że odbiorca pozostaje w wielorakich, wzajemnych relacjach ze światem. Zapośredniczenie czyni doświadczenie estetyczne intersubiektywnym³¹, a zatem poddającym się empirycznemu poznaniu (szczególnie miejsce w rozważaniach filozofa zajmują fenomenologia Maurice Merleau-Ponty'ego i pragmatyczna myśl Johna Deweya). Doświadczenie estetyczne jest na różne sposoby zabarwione czynnikami biologicznymi, osobistymi, społecznymi, kulturowymi i historycznymi, które jednostka wnosi w doświadczenie. Jednakże, pisze filozof:

zmysłowa podstawa w estetycznym upodobaniu nigdy nie jest całkowicie przesłonięta, gdyż oznaczałoby to przekształcenie takiego doświadczenia w coś innego, mianowicie w doświadczenie religijne, mistyczne czy poznawcze³².

Berleant przyjmuje, że cechą charakterystyczną ludzkiego świata jest ontologiczne i doświadczalne kontinuum³³, w którym byty nie są od siebie oddzielone, ale występują w sieciach wzajemnych relacji. Świat człowieka to „świat nasycony związkami i połączeniami, gdzie nic nie trwa w całkowitym odosobnieniu i nic nie jest całkowicie odrębne”³⁴. Każde doświadczenie estetyczne jest do pewnego stopnia odmienne i należy je rozpatrywać w jego własnym kontekście. Z różnic i podobieństw między doświadczeniami można jednak wnioskować o rozpiętości samych doświadczeń, jak i charakterze wartości estetycznych. Próba zrozumienia natury doświadczenia estetycznego wiąże się również z rozpoznaniem warunków, środków oraz konsekwencji doświadczeń estetycznych. Doświadczenie estetyczne w teorii Berleanta jest aktywne:

30 A. Berleant, *Wrażliwość i zmysły*; tenże, *Prze-myśleć estetykę*.

31 Tenże, *Wrażliwość i zmysły*, s. 173.

32 Tamże, s. 42.

33 Tamże, s. 149.

34 Tamże, s. 20.

podmiot współtworzy przeżywane doświadczenie estetyczne, gdyż uruchamia przy tym bogaty zasób skojarzeń oraz wyobrażeń, a także reaguje na bodźce zmysłowe, których źródłem jest doświadczany przedmiot. Odbiorca więc w żadnej mierze nie podlega biernie działaniu doświadczanego przedmiotu³⁵.

Założenie to wskazuje na zasadniczą niepowtarzalność, zindywidualizowanie doświadczeń estetycznych, co oczywiście nie wyklucza ich podobieństwa. Doświadczenie estetyczne jest dostępne badaczom poprzez twórczość lub językowy opis. Stąd też praca nad/z estetycznością i doświadczeniem estetycznym jest siłą rzeczy pracą z językiem³⁶.

Autonarracja – opowieść o sobie w świecie

Od kilkadziesiąt lat w naukach społecznych wzrasta zainteresowanie badaniami idiograficznymi, w tym problematyką narracyjności, posługującej się „kategoriami pragnień, potrzeb i celów, stąd przedmiotem poznania w podejściu narracyjnym są intencje i zmiany subiektywnych interpretacji osób zaangażowanych w sytuacje społeczne”³⁷. Szczególną formą narracji jest autonarracja (narracja osobista), czyli opowiadanie o tym, co subiektywnie ważne.

Autonarracja przyjmuje formę opowieści o życiu (*life story*) lub o wybranych doświadczeniach; charakteryzuje się ciągiem zdarzeń będących ze sobą w relacji czasowej, przyczynowo-skutkowej, tematycznej [...] Narracje jako sposób rozumienia rzeczywistości stanowią nieodłączny element podmiotowego bycia w świecie³⁸.

Autonarracje regulują relację jednostki z własnym Ja, stabilizując poczucie ciągłości osobowej i umożliwiając konstruowanie osobistej historii oraz

35 Y. Saito, *Rola estetyki w kształtowaniu świata*, s. 73.

36 A. Berleant, *Wrażliwość i zmysły*, s. 77, 95, 113.

37 S. Chrost, *Człowiek – doświadczenie egzystencjalne i autonarracja*, „Edukacja Dorosłych”, 1 (2017) s. 16.

38 Tamże.

nadawanie jej znaczenia. Spełniają kluczową funkcję w procesie samowartościowania przez co wpływają na jakość samooceny, ukierunkowują proces autopercepcji i wzmacniają spójną wersję tożsamości³⁹. Opowieści autonarracyjne stanowią indywidualny sposób rozumienia rzeczywistości⁴⁰. Magdalena Jančina pisze:

opowiadana biografia ma charakter retrospektywny, biografia rozpatrywana w swojej realnej postaci (jako droga życiowa człowieka) ma natomiast charakter prospektywny – skupia się na przyszłości i tym, co będzie⁴¹.

Wykorzystywanie perspektywy biograficznej pozwala ujmować poszczególne działania jako nieodłączny element ścieżki życiowej jednostki, który pozostaje uwarunkowany wcześniejszymi doświadczeniami i wywiera wpływ na przyszłe wydarzenia⁴². Innymi słowy, celem autonarracji jest porządkowanie życia.

Dzięki zbieraniu fragmentów układanki mojego życia w całość dokonuję wartościowania zachowań, postaw, dokonujemy oceny sytuacji, jak i przewidujemy przyszłość. Snujemy domniemane scenariusze na przyszłe lata. Autonarracje łączą przeszłość z teraźniejszością i na podstawie ich obrazu umożliwiają dokonywanie projekcji. [...] autonarracje pełnią funkcje regulacyjne w naszym życiu [...] i pozwalają zdystansować się do przeżywanych zdarzeń, emocji, wzmagają też wspaniały proces dziwienia się światu i sobie – a także umożliwiają wyciągnięcie wniosków z doświadczeń. Historia życia jest przecież procesem kształcenia [...]. Dzięki autonarracyjności sposobu myślenia i konstruowania wypowiedzi dokonujemy porównań, aktywizujemy pojęcia poprzez sytuację, o jakiej opowiadamy oraz prze-

39 J. Nowotniak, *Wizualne (auto)narracje pokolenia Alpha wyzwaniem dla badań biograficznych*, „Biografistyka Pedagogiczna”, 8 (2023) nr 2, s. 515, DOI: 10.36578/BP.2023.08.55.

40 O. Hucko-Biernat, *Nieoczywistość autonarracji a tworzenie autobiografii*, w: *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Karkowska, Łódź 2018, s. 134.

41 M. Jančina, *Autonarracja jako metoda badania autokreacji*, „Psychologia Rozwojowa”, 21 (2016) nr 2, s. 32, DOI: 10.4467/20843879PR.16.008.5086.

42 Tamże.

kazujemy informacje – te cechy opowiadania budują kontekst społeczny, w jakim funkcjonujemy, dzięki temu jesteśmy, jak to określa Elliot Aronson, istotami społecznymi [...]. Ma to istotne znaczenie dla naszego bycia w świecie [...]. Za pomocą tworzonej narracji wpisujemy się w szerszy kontekst bycia z ludźmi i współtworzenia makrohistorii⁴³.

Tworzenie autonarracji umożliwia jednostce dostrzeganie relacji przyczynowo-skutkowych w podejmowanych działaniach, zrozumienie towarzyszących emocji oraz sposobów, w jakie buduje więzi z innymi⁴⁴. Autonarracja może stanowić swego rodzaju fundament, na którym dokonuje się przemiana człowieka, zmiana sposobów jego myślenia i funkcjonowania⁴⁵.

Upodmiotowienie edukacji estetycznej

Uwzględnienie estetycznego doświadczenia codzienności otwiera przed edukacją estetyczną (również pedagogiką) nowe perspektywy. Pozwala objąć refleksją pedagogiczno-estetyczną szerszą gamę zjawisk, dotąd zazwyczaj pomijanych lub marginalizowanych na rzecz sztuki wysokiej, a także – a może przede wszystkim – stanowi szansę nadania edukacji estetycznej charakteru personalistycznego. Przywoływane w tekście pojęcie „edukacji estetycznej” odnosi się przede wszystkim do teorii edukacji do sztuki i przez sztukę, wypracowanej przez Irenę Wojnar i rozwijanej przez liczne grono pedagogów sztuki⁴⁶. Mimo humanistycznych przesłanek artykułowanych w teorii⁴⁷, edukacja estetyczna często popada w dydaktyzm, który w rzeczywistości ogranicza podmiotowość i indywidualność wychowanka, stawiając go w roli przyswajającego, zapamiętującego wiedzę, co niestety nie przekłada się na wzrost zainteresowania sztuką⁴⁸. Również w praktyce szkolnej edukacji estetycznej brakuje przestrzeni

43 O. Hucko-Biernat, *Nieoczywistość autonarracji a tworzenie autobiografii*, s. 135.

44 Tamże, s. 136.

45 S. Chrost, *Człowiek – doświadczenie egzystencjalne i autonarracja*, s. 17.

46 M. Zalewska-Pawlak, *Sztuka i wychowanie. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu*, Łódź 2017.

47 I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.

48 K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987, s. 109.

dla wolności (działania się narzuca, a wiedzę się testuje), autoekspresji (w większości szkół ogólnokształcących nie ma warunków dla twórczości), osobistych doświadczeń uczestników sytuacji edukacyjnej (choćby ze względu na permanentny deficyt czasu) czy dyskusowania aktualnych problemów lokujących się na przecięciu estetyczności i życia społecznego⁴⁹. Obowiązuje za to powierzchowność i atmosfera, którą Zofia A. Kłakówna określa mianem bez-myślenia⁵⁰, a Piotr Kołodziej – kulturową prowincją:

Szkoła [...] wciąż dryfuje na kulturowej prowincji, gdzie nieustannie miesza się to, co ważne, z tym, co w ogóle bez znaczenia, gdzie skupia się z reguły na sprawach przypadkowych i przelotnych, gdzie „przekazuje się” wprost do uczniowskich głów uproszczoną wiedzę o literaturze, o języku, o kulturze, o epokach literackich, o wielkich pisarzach czy o sztuce, gdzie nieustannie proponuje się odbiór i tworzenie tekstów w celu odbierania i tworzenia tekstów albo buduje kolekcje utworów złączonych wspólnym motywem, często rozumianym opacznie [...] ⁵¹.

Tradycyjne przywiązanie do wzniosłego (niedostępnego) humanizmu⁵², obecne w teorii wychowania estetycznego, kieruje uwagę badaczy i edukatorów na problemy oraz dzieła najważniejsze, najtrudniejsze, na „wielką filozoficzną problematykę ludzkiej kondycji” rozpatrywaną „w perspektywie bogactwa uniwersum sztuki”⁵³. Nawet o rzeczach bardzo podstawowych, takich jak osobiste przeżycie, komunikowanie się, empatia, nie sposób myśleć inaczej niż za pomocą „wielkich liter”. Wikła się tym samym edukację estetyczną w relacje wielkiej filozofii, wielkiej sztuki i wielkich problemów, pozostawiając w cieniu wszystko to, co nie dość wielkie. Niestety zbyt rzadko zauważa się, że problemy wielkiej filozofii i wielkiej sztuki podawane uczniom (bardzo młodym ludziom)

49 B. Kwiatkowska-Tybulewicz, *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*, Warszawa 2016.

50 Z. A. Kłakówna, *Bierz i czytaj*, Kraków 2023, s. 333.

51 P. Kołodziej, *Dwadzieścia pięć twarzy Dziewczyny z perłą*, s. 354.

52 D. Kubinowski, *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. tenże, M. Nowak, Kraków 2006, s. 174.

53 I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, s. 184.

w stylu akademickim (przeniesionym z akademii) są im obce, obojętne, a najczęściej po prostu (jeszcze) niedostępne: intelektualnie, emocjonalnie, moralnie⁵⁴. Taka sytuacja sprzyja uczniowskiemu naśladownictwu – powtarzaniu gotowych interpretacji, które w żaden sposób nie wiążą się z doświadczeniami konkretnego ucznia. Jak zauważa John Holt:

jest wysoce nieprawdopodobne, byśmy nauczyli się czegoś dobrego na podstawie doświadczeń, które nie wydają się nam ściśle związane z naszymi zainteresowaniami i sprawami, które uznajemy za istotne w innych dziedzinach naszego życia. Ciekawość nigdy nie jest jałowa; wyrasta z naszych prawdziwych potrzeb i zainteresowań⁵⁵.

Niemal całkowite oderwanie od codziennego doświadczenia i realnych potrzeb uczniów oraz „myślenie życzeniowe”⁵⁶ na temat oddziaływania sztuki, widoczne w teorii i praktyce wychowania estetycznego, bez wątpienia przyczyniają się do marginalnego znaczenia oraz niezadowalających rezultatów szkolnej edukacji estetycznej⁵⁷. Wydaje się, że nadszedł czas, aby w teorii i praktyce edukacji estetycznej większą rolę zaczęło odgrywać bardziej liberalne myślenie humanistyczne, które, obok ideowości i normatywności, charakteryzuje także pluralizm, pragmatyzm, demokratyczność i zorientowanie na przyszłość oraz troska o całościowo pojmowanego człowieka żyjącego w złożonym środowisku⁵⁸. Przyjęcie perspektywy osoby – jej potrzeb, zainteresowań, opinii – oraz

54 K. Koziołek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 92.

55 J. Holt, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, tł. D. Konowrocka, wprowadz. do wyd. pol. B. Śliwerski, Kraków 2007, s. 37.

56 B. Kwiatkowska-Tybulewicz, *W poszukiwaniu wspólnotowości. Autoetnograficzna opowieść o Biennale Sztuki w Wenecji*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 18 (2024) nr 1, s. 165–166, DOI: 10.18778/2450-4491.18.13.

57 A. Boguszewska, M. Stępnik, R. Tarasiuk, *Stan wiedzy o sztuce i kulturze plastycznej i muzycznej uczniów kształconych według podstawy programowej obowiązującej w latach 1999/2010. Raport z badań prowadzonych według koncepcji programowej opracowanej przez Annę Mazur w ramach projektu „Profesjonalizm w edukacji. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Artystycznym UMCS”*, Lublin 2013.

58 D. Kubinowski, *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*.

uwzględnienie jednostkowych warunków życia, ma nie tylko głęboko humanistyczny wymiar, ale przede wszystkim może uczynić edukację estetyczną w większym stopniu adekwatną i efektywną, gdyż jak słusznie stwierdza Kłakówna:

Każdy wędrowiec [...] skądś wyrusza, a w plecaku ma to, co ma... Z takiej perspektywy ocenia wszystko, co po drodze... Jest oczywiste, że sferą odniesienia zawsze będzie jego własne życie, własna sytuacja, wiedza, wrażliwość, własna współczesność, choć wnet może się okazać, że ta współczesność w nowych kostiumach, w nowych dekoracjach, pod maską nowych technologii, nowych środków komunikacji, nowego języka, skrywa problemy stare jak świat...⁵⁹.

Natomiast Martha C. Nussbaum pisze:

Dość łatwo realizować arystokratyczny model kształcenia przeznaczony dla jednorodnej elity. Znacznie trudniej jest przygotować ludzi o bardzo zróżnicowanym pochodzeniu kulturowym do ról obywateli złożonego świata. Nie istnieje ogólna formuła programu kształcenia realizującego te cele⁶⁰.

Trudno nie zgodzić się z tą amerykańską filozof, rozpatrując zwłaszcza problem edukacji estetycznej. Oczywiście alternatywą dla „jednego programu dla wszystkich” jest zwrócenie się ku konkretnemu człowiekowi z intencją wspierania go w jego indywidualnym rozwoju. Tak radykalna zmiana paradygmatu – z centralistycznego na personalistyczny – wymagałaby jednak gruntownego przebudowania modelu edukacji estetycznej we wszystkich wymiarach i na wszystkich poziomach. Wydaje się to niestety mało prawdopodobne. Pozostaje nadzieja, że mimo ograniczeń konceptualnych⁶¹ i systemowych, poszcze-

59 Z. A. Kłakówna, *Bierz i czytaj*, s. 335.

60 M. C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tł. A. Męczkowska, wstęp J. Szacki, Wrocław 2008, s. 315.

61 Inspiracje płynące z estetyki codzienności oraz ogólne przemiany w estetyce jako dyscyplinie filozoficznej skłaniają do podjęcia próby rekonceptualizacji założeń edukacji estetycznej. Zadanie to z pewnością wymaga czasu oraz środowiskowej debaty, warto jednak podejmować indywidualne inicjatywy otwierające nowe kierunki

gólni nauczyciele, w miarę możliwości, sami będą próbowali wprowadzać rozwiązania wspierające podmiotowość wychowanków; także te inspirowane estetyką codzienności.

Estetyka codzienności i autonarracje w edukacji

Estetyki codzienności nie można nauczać tak jak teorii i historii sztuki, ponieważ prócz ram teoretycznych nie oferuje ona gotowych odpowiedzi ani interpretacji. Z edukacyjnego punktu widzenia można uznać to za jej największy atut (choć dla innych może to też być największa słabość). Estetyka codzienności daje asumpt do wprowadzania do edukacji innego rodzaju aktywności niż preferowane dotychczas: otwiera na możliwość wielozmysłowego doświadczania rzeczy(wistości), na refleksyjność, mówienie i słuchanie, na zatrzymanie. Zwrócenie uwagi na estetyczną stronę życia (przedmiotów, zachowań, interakcji) umożliwia głębszy wgląd w samego siebie i własną codzienność. Codzienność pozwala się analizować w kategoriach normalności, powszedniości, trywialności, ujmować w ramy nawyków i zwyczajów⁶². Jednak to, co dobrze znane, nie zawsze jest w pełni zrozumiane. Codzienność może dawać człowiekowi poczucie bezpieczeństwa, może być neutralna lub uciążliwa, niestety rzadko kiedy (a zwłaszcza w szkole) obdarzamy elementy naszej codzienności wystarczającą uwagą, dostrzegając w nich źródła własnego samopoczucia oraz samopoczucia innych

zmian. Jednym z takich kroków może być próba konceptualizacji edukacji estetycznej w duchu estetyki postkantowskiej. W tym kontekście edukacja estetyczna mogłaby być rozumiana jako zbiór wielowymiarowych działań i procesów, którego celem jest wszechstronny rozwój jednostki poprzez intensyfikację i różnorodność doświadczeń estetycznych. Edukacja estetyczna obejmuje zatem zarówno percepcję, jak i twórczą aktywność w obszarze obiektów estetycznych, rozwijając zdolność do świadomego odbioru, analizy i wartościowania zjawisk estetycznych. Edukacja estetyczna kształtuje wrażliwość na różnorodne jakości estetyczne, ze szczególnym uwzględnieniem kategorii piękna, pogłębia zdolność do refleksji nad otaczającą rzeczywistością i wspiera rozwój kompetencji ekspresyjnych, poznawczych i emocjonalnych. Dzięki interakcjom z obiektami estetycznymi – zarówno naturalnymi, jak i kulturowymi – jednostka rozwija swoją wrażliwość, kreatywność, kształtuje własną tożsamość oraz świadomość aksjologiczną.

62 O. Naukkarinen, *Everyday Aesthetics and Everyday Behavior*, „Contemporary Aesthetics”, 15 (2017) s. 1–12.

ludzi. Kierowanie uwagi na świat wokół – przez soczewkę współczesnej estetyki – pozwala oglądać go z różnych perspektyw, wspierając postawę aktywną, zaangażowaną, sprawczą. Opowiadanie o własnych doświadczeniach i emocjach stwarza szansę na ich przemyślenie i uporządkowanie. Ponadto, (współ)dzielenie się doświadczeniami codzienności uświadamia, że codzienność dla każdego jest czymś innym i że każdy człowiek odbiera nawet najbardziej prozaiczne elementy otoczenia nieco inaczej. Estetyka codzienności w edukacji z jednej strony umożliwia rozwijanie niepowtarzalnej wrażliwości uczniów, osobistego poczucia smaku codzienności oraz samoświadomości. Z drugiej – stwarza możliwość budowania wspólnoty (bycia tu i teraz razem, np. przy wspólnym stole, dyskutując o wrażeniach płynących ze spożywanego posiłku, czy rozważając wspólnie zmiany w aranżacji przestrzeni szkoły), opartej na otwartości i zrozumieniu dla różnorodności⁶³. Poszukiwanie języka, którym można opisać własne doświadczenia, to nie tylko sposób na rozwijanie potencjału intelektualnego, ale przede wszystkim czynienie prób „wyartykułowania siebie”⁶⁴.

Zdaniem Byung-Chul Hana żyjemy w społeczeństwie zmęczonym presją osiągnięć, nadmiarem bodźców i informacji, społeczeństwie niespokojnym, zatowizowanym, scyfryzowanym, skapitalizowanym we wszystkich wymiarach, pozbawionym zdolności kontemplacji⁶⁵. Filozof alarmuje: „Dający z siebie wszystko człowiek późnej nowoczesności, który dysponuje niezliczoną ilością opcji, nie jest zdolny do intensywnej więzi”⁶⁶. Więzy z ludźmi, miejscami, rzeczami. Relacje cechuje powierzchowność i tymczasowość. Informacyjna powódź, z którą mamy do czynienia, powoduje kryzys narracji – informacje pozbawione są historii, głębi, znaczenia konstruowanego wobec konkretnej biografii, nie pozwalają się opowiadać. Han pisze:

Nasz czas rozpada się na coraz drobniejsze atomy. Opowiadać znaczy jednak – łączyć. Kto opowiada w sensie proustowskim, zanurza się w życiu i tką w jego wnętrzu nowe nici między zdarzeniami. Tak oto powstaje gęsta sieć powiązań, w której nic nie jest pozostawione same sobie. Wszystko

63 Tamże.

64 K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice 2021, s. 170.

65 B. C. Han, *Spółczesność zmęczenia i inne eseje*, tł. R. Pokrywka, M. Sutowski, Warszawa 2022.

66 Tamże, s. 68.

wyduje się pełne sensu. Właśnie dzięki narracji wymykami się przypadkowości życia⁶⁷.

W dalszej części eseju filozof przytacza historię nastoletniego chłopca Konrada:

Konrad nie potrafi opowiadać, ponieważ jego świat składa się z samych faktów. Wylicza je tylko, zamiast zakłąć je w narrację. Gdy matka zachęca go, by opowiedział o minionym dniu, mówi: „Wczoraj byłem w szkole. Najpierw mieliśmy matkę, potem niemiecki, potem biologię, a potem dwie godziny wufu. Potem poszedłem do domu i odrabiałem lekcje. Potem siedziałem jeszcze trochę przed komputerem, a później poszedłem spać”. Jego życie określają zewnętrzne wydarzenia. Brakuje mu wewnętrznej głębi, która uczyniłaby go zdolnym do ich zinternalizowania, a następnie do utkania gęstej tkaniny opowieści⁶⁸.

Kiedy „uwaga skraca się w ciekawość”⁶⁹, należy uczyć uważności⁷⁰. Edukacja estetyczna zdaje się być obszarem, w ramach którego uważność można ćwiczyć, podobnie zresztą jak tkanie „gęstej tkaniny opowieści”. Warunkiem *sine qua non* jest tutaj jednak zrewidowanie edukacyjnych założeń. Dzisiaj wiele przemawia za tym⁷¹, by w edukacji estetycznej kłaść większy nacisk na kontakt z rzeczywistością⁷², eliminować pośpiech i powierzchowność, w zamian zaś postulować cierpliwość, sensowność i złożoność myślenia⁷³. Naprawdę trudno jest wskazać obszar edukacji szkolnej, w granicach którego uczniowie „ćwiczą się” w budowaniu autonarracji, gdzie ich głos jest słyszany i ma znaczenie. Narracje tworzą sens oraz spójnię⁷⁴. Brak narracyjnego spoiwa czyni rzeczywistość zbiorem niepowiązanych ze sobą faktów (jak w relacji Konrada), zbiorem obiektów pozbawionych

67 B. C. Han, *Kryzys narracji i inne eseje*, tł. R. Pokrywka, Warszawa 2024, s. 168.

68 Tamże, s. 168.

69 Tamże, s. 140.

70 R. Góralska, *Uważność: technika uczenia się czy droga wspierania (samo)rozwoju?*, „Rocznik Andragogiczny”, 26 (2019) s. 109–124, DOI: 10.12775/RA.2019.006.

71 J. Haidt, *The Anxious Generation*.

72 B. C. Han, *Kryzys narracji i inne eseje*, s. 27.

73 Tamże, s. 28.

74 Tenże, *Nie(do)rzeczy*, s. 22.

znaczenia i trwałości bytu⁷⁵. Otwarcie się na estetyczność codzienności jest rodzajem spotkania z rzeczywistością, nasłuchiwaniami świata⁷⁶. Jeśli przyjmiemy, że „narracja i nasłuchiwanie warunkują się wzajemnie”⁷⁷, to nauka opowiadania (myślenia) zawsze będzie nauką słuchania, i odwrotnie.

Han utrzymuje, że praktyki czasochłonne są obecnie w zaniku. „Wszystko, co stabilizuje ludzkie życie, jest czasochłonne” – pisze filozof. „Do praktyk czasochłonnych należy zaliczyć rozprawianie o czymś”⁷⁸. Umożliwienie uczniom zatrzymania się, odczuwania, myślenia, dzielenia, rozprawiania, nie będzie zatem jedynie działaniem nastawionym na realizację wąsko rozumianych edukacyjnych celów, lecz impulsem skłaniającym do podjęcia próby ugruntowania własnego życia. Formuła edukacji estetycznej budowana wyłącznie na podstawie różnorodnych zapośredniczeń (gotowe interpretacje, przejęte heurezy) oraz tekstów kanonicznych zdaje się wyczerpywać⁷⁹. Na pierwszy plan wysuwa się konieczność podejmowania kwestii znaczących, a bliskich życiu, prowokowania wychowanków do samodzielności, samorozumienia, współodczuwania i odpowiedzialności. W nowoczesnej edukacji: „chodzi bowiem o rozeznanie w otaczającym świecie, o rozumienie i samodzielną ocenę znaczeń tego, co stanowi nasze środowisko i co nas definiuje, o namysł związany z pytaniem o człowieczeństwo, o ludzką, ale i własną, indywidualną tożsamość, o samodzielne myślenie i odpowiedzialność za nie”⁸⁰.

Podsumowanie

Bogusław Śliwerski stawia przygnębiającą diagnozę, że dzisiejsza „[szkoła] dyskredytuje autoedukację, naturalną skłonność każdego dziecka do uczenia się i do samorealizacji oraz pozbawia je odpowiedzialności za proces zdobywania wiedzy. Niszczy przy tym proces podmiotowego wartościowania świata, samooceny i samokontroli, czyniąc podwładnych swoim biurokratycznym struktu-

75 Tamże, s. 18.

76 M. Korusiewicz, *Estetyka codzienności – estetyka spotkania*, „Studia Ecologiae et Bioethica”, 14 (2016) nr 1, s. 13–34, DOI: 10.21697/seb.2016.14.1.01.

77 B. C. Han, *Kryzys narracji i inne eseje*, s. 144.

78 Tenże, *Nie(do)rzeczy*, s. 26.

79 P. Kołodziej, *Dwadzieścia pięć twarzy Dziewczyny z perłą*, s. 116.

80 Z. A. Kłakówna, *Bierz i czytaj*, s. 331.

rom osobami zewnątrzsterownymi”⁸¹. Wychowanie estetyczne (poddane aktualizacji) mogłoby stanowić przeciwwagę dla opisanego przez Śliwerskiego stanu rzeczy, wprowadzając do edukacji demokratyczną przestrzeń opartą na przekonaniu o konieczności zapewnienia uczniom optymalnych możliwości wszechstronnego rozwoju, podkreślającą znaczenie dobrowolności w procesie edukacji oraz konieczność uznania potrzeb, zdolności i zainteresowań uczniów:

Uczenie się zachodzi w nierozzerwalnym związku z doświadczeniem, w toku autentycznych spotkań międzyludzkich, w których nikt nie odgrywa ról, nie zakłada masek. Każdy jest podmiotem swoich sukcesów i porażek, swoją tożsamość odkrywa zaś w wyniku podejmowanych decyzji, podejmowanych wyborów, wypróbowywania rzeczy, poznawania świata w działaniu i tego, co niesie z sobą świat. Każdy wybór wnosi coś nowego do naszego doświadczenia, kształtując naszą tożsamość⁸².

W szkole – pisze dalej:

[u]czący się nie powinien zatracić własnego doświadczenia świata, przeżywania go na swój sposób. Wrażliwość osoby jest indywidualna, intra- i inter-sensoryczna, duchowa, podobnie jak jej temperament, wymaga poszanowania przez kształcące ją indywidua⁸³.

Edukacja powinna być przestrzenią, gdzie indywidualność ucznia nie tylko jest chroniona, ale i pielęgnowana, gdzie rozwija on własne spojrzenie na świat. Szacunek dla osobistych doświadczeń i unikalnej wrażliwości to fundament, na którym buduje się prawdziwe zrozumienie. Zasadniczą kwestią jest tutaj troska o atmosferę otwartości, akceptacji i bezpieczeństwa, sprzyjająca zarówno doświadczeniom estetycznym, jak i refleksji nad ich naturą oraz konsekwencjami. Niezbędne są zatem próby uczynienia szkoły przestrzenią uznania⁸⁴, które

81 B. Śliwerski, *Szkolne rewolucje*, Kraków 2024, s. 78.

82 Tamże, s. 93.

83 Tamże, s. 228.

84 M. Nowak-Dziemianowicz, *Szkoła jako przestrzeń uznania*, Warszawa 2020, s. 73–74.

„stanowi idealną relację interpersonalną opartą na wzajemności pomiędzy podmiotami, w której każdy z nich traktuje innego jako równego sobie i jednocześnie odrębnego”⁸⁵. W tym kontekście kluczowe stają się próby organizowania autentycznych spotkań, odbywających się na przecięciu tego co osobiste i ponadindywidualne. Przestrzeni dla takich spotkań poszukiwać można w edukacji inspirowanej nowoczesną myślą estetyczną – edukacji ugruntowanej w doświadczeniu, otwartej na jednostkę oraz podejmującej kwestie społeczne.

Doświadczenie estetycznej strony rzeczywistości, jeśli nadać mu odpowiednie znaczenie, uczynić procesem (bardziej) świadomym, można wiązać z poszukiwaniem i tworzeniem sensu⁸⁶. Prowadzenie autonarracji, snucie opowieści, stanowi narzędzie umożliwiające jednostce lepsze rozumienie siebie, świata, jest fundamentem, na którym zachodzi przemiana człowieka, zmiana sposobów myślenia i funkcjonowania. Autonarracja posiada wymiar osobisty dzięki odnoszeniu się do własnych doświadczeń. Osobiste zaangażowanie jest kluczowe dla rozwoju, uczenia się, motywacji, poczucia satysfakcji. Wydaje się, że w edukacji estetycznej najłatwiej jest znaleźć przestrzeń dla osobistych doświadczeń i przeżyć ucznia, dla dzielenia się nimi, pozwalając wychowankowi mówić, co czuje i myśli o danym dziele sztuki czy obiekcie estetycznym, jak rozumie doświadczenie, w którym uczestniczy, czy wreszcie pozwalając mu działać według własnego uznania. W materii sztuki i estetyki nie obowiązują przecież w gruncie rzeczy żadne stałe interpretacje, jedynie ich propozycje, które nabierają kolorytu, będąc poddawane dyskusji. Pozytywny wpływ sztuki i szeroko rozumianych aktywności twórczych (także odbiorczych) nie zawsze wiąże się z ich jakością artystyczną, ale często z subiektywnym poczuciem piękna, przyjemności, fascynacji, a także z samą zdolnością jednostki do doświadczania obiektów jako estetycznych⁸⁷. Estetyczność i twórczość ujawniają swój dobroczynny wpływ na zdrowie i dobrostan, kiedy człowiek jest w nie osobiście zaangażowany. Nie wydaje się niestety, by zaangażowanie stanowiło wiodącą kategorię w dyskursie pedagogiczno-estetycznym.

85 A. Honneth, za: M. Nowak-Dziemianowicz, *Szkoła jako przestrzeń uznania*, s. 79.

86 M. Bokinić, *Życie w poszukiwaniu sensu*, s. 82.

87 M. Stańko-Kaczmarek, *Twórczość i zdrowie – perspektywa psychologiczna*, Poznań 2022.

Dzielenie się opowieściami, słuchanie innych narracji, zbliża ludzi do siebie, gdyż umożliwia wzajemne zrozumienie, uwrażliwia na drugiego człowieka i społeczne kwestie, poszerza horyzonty. Wydaje się, że w świecie zdominowanym przez prawa rynku i wirtualne technologie, gdzie niestety wszystko – także relacje międzyludzkie i najbardziej osobiste potrzeby – podlegają procesom ekonomizacji, edukacja powinna rozwijać w człowieku swego rodzaju refleksyjną wrażliwość, także w wymiarze estetycznym. Autonarracja może tutaj stanowić ważne narzędzie służące zrozumieniu własnego uwikłania w kwestie ponadjednostkowe. Doświadczenie estetyczne – jeśli postrzegać je szczerzej, wykraczając poza sztukę – jawi się jako doświadczenie niemal podstawowe, zakorzeniające nas w rzeczywistości poprzez zaangażowanie wszystkich zmysłów, i jednocześnie wykraczające poza samą zmysłowość. Doświadczenie to nigdy nie jest jedynie estetyczne, ale wchodzi w różnorodne związki z innymi wymiarami życia. Stanowi tym samym przyczynek do podejmowania wielu współcześnie nurtujących kwestii. Dzielenie się własnymi przeżyciami potrzebuje jednak odpowiednich warunków. W kontekście edukacyjnym wymaga upodmiotowienia ucznia – oddania mu głosu i przekazania odpowiedzialności. Autonarracja mogłaby tutaj przybierać formę nie (tylko) strumienia świadomości na temat własnych doznań, ale intelektualno-emocjonalnej pracy z językiem artykułującym myśli i przeżycia włączające się w niekończący dialog, służący wyrażaniu siebie i porozumieniu jednocześnie.

Streszczenie: Od kilkunastu lat w literaturze pedagogicznej zwraca się uwagę na potrzebę zrewidowania teorii wychowania estetycznego, podkreślając konieczność dostosowania jej założeń do współczesnych warunków społeczno-kulturowych. Tradycyjna formuła edukacji estetycznej traci dziś na znaczeniu. Zachowanie relewantności edukacji estetycznej wymaga rozszerzenia przedmiotu zainteresowania teorii oraz docenienia podmiotowości uczestników procesu edukacyjnego. W tym kontekście estetyka postkantowska, a zwłaszcza nurt estetyki codzienności, może stanowić istotne źródło inspiracji. Celem niniejszego artykułu jest zasygnalizowanie możliwości włączenia estetyki codzienności do edukacji poprzez autonarrację. Takie podejście umożliwia podejmowanie refleksji nad spektrum zjawisk, analizowanych zarówno z perspektywy biograficznej, jak i w szerszym wymiarze społeczno-kulturowym, co sprzyja budowaniu poczucia koherencji oraz wspólnoty doświadczeń.

Słowa kluczowe: estetyka codzienności, edukacja estetyczna, teoria wychowania estetycznego, autonarracja.

Bibliografia

- Andrzejewski A., *Struktura estetycznego doświadczenia codzienności*, „Filozofia Nauki”, 22 (2014) nr 3, s. 125–135.
- Berleant A., *On Getting Along Beautifully: Ideas for a Social Aesthetics*, w: *Aesthetics in the Human Environment*, red. P. von Bonsdorff, A. Haapala, Lahti 1999, s. 12–29.
- Berleant A., *Prze-myśleć estetykę. Niepokorne eseje o sztuce*, tł. M. Korusiewicz, T. Markiewka, Kraków 2007.
- Berleant A., *Wrażliwość i zmysły. Estetyczna przemiana świata człowieka*, tł. S. Stankiewicz, Kraków 2011.
- Boguszevska A., Stępnik M., Tarasiuk R., *Stan wiedzy o sztuce i kulturze plastycznej i muzycznej uczniów kształconych według podstawy programowej obowiązującej w latach 1999/2010. Raport z badań prowadzonych według koncepcji programowej opracowanej przez Annę Mazur w ramach projektu „Profesjonalizm e edukacji. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Artystycznym UMCS”*, Lublin 2013.
- Bokinić M., *Życie w poszukiwaniu sensu. Estetyka rzeczywistości w ujęciu Marii Gołaszewskiej a współczesna estetyka codzienności*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, 32 (2023) nr 3, s. 67–84, DOI: 10.24425/pfns.2023.148258.
- Chrost S., *Człowiek – doświadczenie egzystencjalne i autonarracja*, „Edukacja Dorosłych”, 1 (2017) s. 9–19.
- Depta H., *O wychowanie estetyczne na miarę naszych czasów*, w: *Współczesne problemy edukacji estetycznej*, red. K. Pankowska, Warszawa 2010, s. 25–37.
- Duncum P., *A Case for an Art Education of Everyday Aesthetic Experiences*, „Studies in Art Education”, 40 (1999) nr 4s. 295–311.
- Dziemidok B., *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*, Warszawa 2009.
- Gołaszewska M., *Estetyka rzeczywistości*, Warszawa 1984.
- Górska R., *Uważność: technika uczenia się czy droga wspierania (samo)rozwoju?*, „Rocznik Andragogiczny”, 26 (2019) s. 109–124, DOI: 10.12775/RA.2019.006.
- Grusiewicz M., *Zapomniane przeżycie estetyczne*, w: *Non omnis moriar. Na tropach piękna*, red. B. Pazur, Lublin 2017, s. 27–44.
- Haidt J., *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood is Causing an Epidemic of Mental Illness*, Dublin 2024.
- Han B. C., *Kryzys narracji i inne eseje*, tł. R. Pokrywka, Warszawa 2024.
- Han B. C., *Nie(do)rzeczy*, tł. K. Wojtkowska, Łódź 2023.
- Han B. C., *Społeczeństwo zmęczenia i inne eseje*, tł. R. Pokrywka, M. Sutowski, Warszawa 2022.
- Holt J., *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, tł. D. Konowrocka, wprow. do wyd. pol. B. Śliwerski, Kraków 2007.

- Hucko-Biernat O., *Nieoczywistość autonarracji a tworzenie autobiografii*, w: *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Karkowska, Łódź: 2018, s. 132–145.
- Jančina M., *Autonarracja jako metoda badania autokreacji*, „Psychologia Rozwojowa”, 21 (2016) nr 2, s. 27–40, DOI: 10.4467/20843879PR.16.008.5086.
- Kłakówna Z. A., *Bierz i czytaj*, Kraków 2023.
- Kołodziej P., *Dwadzieścia pięć twarzy Dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków 2018.
- Korusiewicz M., *Estetyka codzienności – estetyka spotkania*, „Studia Ecologiae et Bioethica”, 14 (2016) nr 1, s. 13–34, DOI: 10.21697/seb.2016.14.1.01.
- Koziołek K., *Czas lektury*, Katowice 2017.
- Kubinowski D., *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006, s. 171–180.
- Kubinowski D., *W poszukiwaniu komplementarnego modelu pedagogiki sztuki jako nauki o wychowaniu/edukacji*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 18 (2024) nr 1, s. 52–65, DOI: 10.18778/2450-4491.18.05.
- Kwiatkowska-Tybulewicz B., *W poszukiwaniu wspólnotowości. Autoetnograficzna opowieść o Biennale Sztuki w Wenecji*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 18 (2024) nr 1, s. 164–177, DOI: 10.18778/2450-4491.18.13.
- Kwiatkowska-Tybulewicz B., *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*, Warszawa 2016.
- Lorenc I., *O potrzebie estetyki nieautonomicznej*, w: *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2007, s. 79–90.
- Maliszewski K., *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice 2021.
- Marini G., *An Introduction to Everyday Aesthetics in Education*, „Studies in Philosophy and Education”, 40 (2021) nr 1, s. 39–50, DOI: 10.1007/s11217-020-09740-x.
- Naukkarinen O., *Everyday aesthetics and everyday behavior*, „Contemporary Aesthetics”, 15 (2017) s. 1–12.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Szkoła jako przestrzeń uznania*, Warszawa 2020.
- Nowotniak J., *Wizualne (auto)narracje pokolenia Alpha wyzwaniem dla badań biograficznych*, „Biografistyka Pedagogiczna”, 8 (2023) nr 2, s. 505–525, DOI: 10.36578/BP.2023.08.55.
- Nussbaum M. C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tł. A. Męczkowska, wstęp J. Szacki, Wrocław 2008.
- Olbrycht K., *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*, Katowice 2019.
- Olbrycht K., *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987.

- Pankowska K., *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 2013.
- Pankowska K., *Wychowanie estetyczne dziś – nowa rzeczywistość, nowe zadania*, w: *Współczesne problemy edukacji estetycznej* red. K. Pankowska, Warszawa 2010, s. 9–14.
- Pękała T., *Dyskurs estetyczny: rekapitulacje i prognozy*, „Diametros”, 3 (2005) s. 121–128.
- Saito Y., *Aesthetics of the Everyday*, w: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, red. E. N. Zalta, U. Nodelman, <https://plato.stanford.edu/archives/win2024/entries/aesthetics-of-everyday/>, dostęp: 03.10.2024.
- Saito Y., *Everyday Aesthetics*, New York 2010.
- Saito Y., *Rola estetyki w kształtowaniu świata*, „Sztuka i Filozofia”, 37 (2010) s. 71–78.
- Stańko-Kaczmarek, M., *Twórczość i zdrowie – perspektywa psychologiczna*, Poznań 2022.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości a pedagogika sztuki: rzecz o korzystnym związku partnerskim*, „Ars Inter Culturas”, 11 (2022) s. 11–26, DOI: 10.34858/AIC.11.2022.414.
- Śliwerski B., *Szkolne rewolucje*, Kraków 2024.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.
- Wojnar I., *O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty*, w: *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2007, s. 871–875.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, Warszawa 1995.
- Zalewska-Pawlak M., *Sztuka i wychowanie. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu*. Łódź 2017.