

Mirosława Zalewska-Pawlak
Uniwersytet Łódzki

„Zatańcz ze mną” O sztuce życia i wychowania w profesji pedagoga sztuki

Wprowadzenie

Tytuł tego opracowania ma charakter metaforyczny i nieco metafizyczny. Inspirację stanowiły tytuł i treść filmu w reżyserii Petera Chelsoma (obszar kultury popularnej) oraz koncepcja sztuki życia według teorii Richarda Shustermana (obszar estetyki).

Taniec to zaproszenie, nie tylko w wymiarze fizycznym, do uczestnictwa, stanowi rodzaj doświadczenia estetycznego realizowanego w formie ekspresji, która może sięgać doznań natury metafizycznej. Istotą przekazu w sztuce tańca jest – według Ireny Turskiej¹ – wyrażanie życia w innym wymiarze, w nowatorski sposób, w nowej artystycznie ukształtowanej rzeczywistości. Taniec łączy się z radością samowrażania i zadowoleniem z aktu tworzenia. Taniec stanowi taką formę aktywności kulturalnej, do której zwyczajowo zapraszamy: „zatańcz ze mną”. Jak twierdził Jan Paweł II, kulturę trzeba zaproponować, nigdy narzucić.

Już z przedstawionych właściwości ekspresji tanecznej można wywieść dwa znaczące wyznaczniki aktywności zawodowej pedagoga sztuki. Są to: działania przez współuczestnictwo i integrowanie sfery materialnej (fizycznej) z różnymi poziomami bycia w sferze symbolicznej.

Taniec, obok filmu i muzyki, należy do najbardziej popularnych dziedzin aktywności kulturalnej młodzieży. Zbyszko Melosik, na którego poglądy powołuje się między innymi Wiktor Jakubowski w rozważaniach o kontekstach edukacyjnych kultury popularnej, uznał, iż potencjał pedagogiczny mają przede wszystkim te przekazy kultury popularnej, które stwarzają nieograniczoną możliwość nadawania znaczeń poza kontrolą.

¹ I. Turska, *Spotkanie ze sztuką tańca*, Kraków 2000, s. 23.

Stąd wszelkie analizy i propozycje muszą zakładać, iż choć istnieje możliwość określenia potencjału pedagogicznego danego tekstu lub formy kulturowej, to jednak sposób jego urzeczywistniania jest zawsze nieodgadniony².

To oznacza, zdaniem Moniki Adamskiej-Staroń³, że odkrywanie sensów zaszyfrowanych w kodach kultury popularnej, włączenie ich do rozpoznanych już tekstów w obszarze koncepcji pedagogicznych, wymaga od pedagoga rozumiejącego uczestnictwa, które z kolei doprowadzi do budowania swoistej opowieści o wychowaniu.

Podjęcie wychowania przez sztukę w obszarze kultury popularnej nie wymaga zatem tylko tolerancji wobec form aktywności młodzieży, ale rozumiejącego uczestnictwa, u podstaw którego zakłada się autentyczność, zaciekawienie i zaangażowanie w odkrywaniu i nadawaniu własnych znaczeń oraz podejmowaniu z wychowankami dialogu o kontekstach znaczeniowych dla nich ważnych oraz inspirowanie do poszukiwania nowych sensów zarówno w sferze tradycji (dziedzictwa kulturowego), jak i w odniesieniu do przyszłości, w projektowaniu własnego życia.

Przyjmijmy zatem, odwołując się do kontekstu tradycji pedagogicznej, iż powyższe zalecenia co do aktywności pedagogicznej w sferze kultury popularnej można za Bogdanem Nawroczyńskim⁴ określić na poziomie wnikającego używania, jest to bowiem zgodne z aktywnością osobistą oraz pobudzonym przez nią procesem kształtowania się w odniesieniu do dóbr kultury popularnej. Poziom twórczości, w rozumieniu Nawroczyńskiego, mogą osiągnąć tylko te osoby, które w swojej działalności stworzyły nowe wartości artystyczne, zainspirowane konkretnym obszarem kultury popularnej, albo nowe wartości naukowe, dotyczące badań nad kulturą popularną w zakresie teorii pedagogicznej czy kulturoznawstwa.

Oferta bycia razem w kulturze popularnej, sformułowana metaforycznie: „zatańcz ze mną”, tylko wtedy jednak nabierze znaczenia edukacyjnego, gdy wychowanek zachęcony zostanie do odpowiedzi nową przygodnością. Jest to określenie zapożyczone od Richarda Rorty’ego, który wyjaśnia je, jako swobodnie osiągniętą zgodę:

pragnę [je] postrzegać jako zgodę, co do tego jak realizować wspólne cele [...] lecz owe cele chcę widzieć w kontekście nasilającego się poczucia radykalnej róż-

² Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995, s. 238.

³ M. Adamska-Staroń, *Człowiek w świecie kultury popularnej*, [w:] D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja*, Kraków 2010, s. 39–40.

⁴ B. Nawroczyński, *Życie duchowe*, Kraków 1947, s. 130.

norodności celów prywatnych, zdecydowanie poetyckiego charakteru jednostkowych życiorysów i wyłącznie poetyckich świadomości⁵.

Przytoczone powyżej poglądy różniące się od siebie w zależności od czasu powstania i ideologii prezentowanej przez twórców mogą sprawiać wrażenie zbioru nieco chaotycznego, ale jest to efekt kontrolowany. Różnorodność i skrajność to cechy obszaru edukacyjnego, w którym działa pedagog sztuki, co oznacza w praktyce potrzebę umiejętności mediacyjnej. Czy funkcje zawodowe pedagoga sztuki wyznaczają mu rolę mediatora? Najczęściej wymieniane cechy dobrego mediatora to: czynny wpływ na zachowanie stron, zdolności komunikacji werbalnej i niewerbalnej, umiejętność psychologicznej analizy zachowań, umiejętność budowania zaufania, sympatia otoczenia, autorytet. Wszystkie wymienione tu cechy przynależą do kategorii profesjonalizmu pedagoga sztuki, natomiast podstawowa cecha charakterystyczna mediatora, jaką jest neutralność, nie sprawdza się w działalności wychowawczej. Każdy świadomy akt pedagogiczny jest intencjonalny. I tylko w przypadku sytuacji wychowawczej, której intencję zamierzoną stanowi rozwiązanie problemu sprzeczności między uczestnikami (wyłączając osobę nauczyciela) możliwe jest przyjęcie roli mediatora.

Jeśli podkreślimy w działalności pedagoga sztuki umiejętność łączenia przeciwieństw, trafniejsze będzie odwołanie się do kompetencji zawodowych, pedagogicznych. Robert Kwaśnica wyróżnił dwie podstawowe grupy kompetencji pedagogicznej: realizacyjne i interpretacyjne. Zofia Żukowska⁶ uważa, że to właśnie kompetencje interpretacyjne prowadzą do zrozumienia sytuacji edukacyjnych, na co składają się: umiejętności empatyczne, kryteria analizy własnej podstawy, potrzeba samorealizacji. Wielu pedeutologów wskazuje na konieczność współzależności i współaktywizowania obydwu rodzajów kompetencji. W przypadku pedagoga sztuki to jednak kompetencje interpretacyjne stanowią o sukcesie działań edukacyjnych realizowanych przez sztukę i ułatwiają zacieranie się granic między interpretacją i realizacją, co konieczne jest w procesie wychowania, którego przedmiot stanowi sztuka.

⁵ R. Rorty, *Przygodność. Ironia. Solidarność*, Warszawa 2009, s. 116.

⁶ Za: E. Murawska, *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielach*, Włocławek 2003, s. 8.

Wychowanie jest sztuką

Na przełomie XIX i XX wieku w koncepcji Ernsta Webera pojawiły się następujące twierdzenia: nauczyciel jest artystą, proces wychowania jest analogiczny z procesem twórczości artystycznej, wychowanie jest sztuką. Weber uznał, że czynności nauczyciela mają znamiona artystycznej działalności, w której doniosłą rolę odgrywają osobiste przeżycia wychowawcy. Nauczyciel musi być twórczy, a ponadto być artystą chwili, aktorem, poetą i swobodnie wykorzystać do tego słowo, gest, a także zdolności rysunkowe.

Weber wprowadził rozróżnienie na wychowanie estetyczne (*Kunst-erziehung*) i sztukę wychowania (*Erziehungs Kunst*). Przedmiot wychowania estetycznego stanowi kultura estetyczna i wychowanie do twórczości. Przedmiotem sztuki wychowania są czynności nauczyciela, które mają znamiona artystyczne. Oczywiście jest, że sztuka wychowania zalecana była dla wszystkich specjalności nauczycielskich, ale dotyczyła w szczególności sposobu nauczycieli wychowania estetycznego.

Poglądy Webera znane były polskim pedagogom. Pod ich wpływem doceniono znaczenie wychowania estetycznego w szkołach, ale pod adresem nauczycieli nie formułowano tak radykalnych postulatów jak w pedagogice niemieckiej. Reprezentatywną opinię w tej sprawie przedstawili Witold Barewicz i Izabela Moszczeńska. Barewicz uważał, że nauczyciel powinien być indywidualistą, stwarzającym niepowtarzalny klimat do przeżyć estetycznych, osobą samodzielną w swych wyborach dydaktycznych, gdyż sztuka wymaga, aby nauczycielowi pozostawić wybór drogi i sposobów uwrażliwiania uczniów⁷. Moszczeńska dowodziła, że źródłem wpływu wychowawczego jest zawsze osobowość nauczyciela i dotyczy to całego zakresu procesu wychowania estetycznego⁸.

W okresie późniejszym twórcy pedagogiki kultury podejmowali problematykę relacji między sztuką a wychowaniem w odniesieniu do osoby nauczyciela. Sztuka według Benedetto Crocego była, w ocenie Marii Gołaszewskiej⁹, tworem czysto duchowym o ekspresyjno-intuicyjnym charakterze, bez dociekań natury teoretycznej. Została określona jako zdolność tworzenia bezpośrednich, konkretnych wyobrażeń. W konsekwencji zatem, w odniesieniu do relacji uczeń–nauczyciel, podstawowe zadanie, zdaniem Giovanni Gentilego, polega na zniesieniu antynomii między wolno-

⁷ W. Barewicz, *O wychowaniu estetycznym*, „Muzeum” 1905, R. XXI, s. 706.

⁸ I. Moszczeńska, *Kształcenie muzykalności*, „Przegląd Pedagogiczny” 1902, nr 10, s. 119.

⁹ M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, Warszawa 1984, s. 268.

ścią ucznia a autorytetem nauczyciela. Ta sprzeczność zostaje przekreślona w jedności aktu twórczego, wyłaniającego się z przedmiotu lekcji.

Gentile wyjaśniał ten proces następująco: gdy nauczyciel przedstawia twórczość poety i czyni to w sposób niezwykle osobisty, twórczy, to doświadczane wówczas przeżycia poetyckie stają się również wartością ucznia i przedmiotem jego świadomości.

Leopardi (lub nauczyciel, który z nim ucznia zaznajamia) to nie jest dla ucznia, który się poezją rozkoszuje, Leopardi na zewnątrz niego, ale jego własny Leopardi, którego jest on zdolny w sobie wytworzyć. Nauczyciel zatem, w rezultacie znajduje się nie na zewnątrz nas, ale wewnątrz nas¹⁰.

W polskiej pedagogice kultury szeroką interpretację poglądów Gentilego przedstawił Sergiusz Hessen¹¹. Czy podzielił poglądy Gentilego na temat kompetencji artystyczno-estetycznej nauczyciela sztuki?

Nie analizował tak dokładnie wychowania artystycznego jak innych dziedzin edukacji. Wyraził jednak pogląd, iż nauczycielem sztuki powinna być osoba posiadająca wiedzę na ten temat i realizująca się w różnych dziedzinach twórczości kulturowej. Uznał, że „nauczyciel sztuk pięknych”, przedstawiciel tradycji artystycznej, powinien być przede wszystkim artystą, który jako cel postawi sobie wdrożenie uczniów do twórczego działania. Nie opisywał przebiegu tego procesu, zaznaczył jednak, że nie chodzi tu o przekazywanie gotowych treści kulturalnych, ale o zapoczątkowanie takiego ruchu, który doprowadzi do wyrobienia sobie własnej, nowej, treści kultury, co należy rozumieć jako inspirację do dalszych działań twórczych w obszarze kultury.

W polskiej pedagogice Stefan Szuman przeprowadził rozróżnienie pojęcia artysty i pojęcia pedagoga sztuki, nazywając tego drugiego wychowawcą estetycznym.

Artyści to ludzie, którzy obdarowują innych sztuką bezpośrednio i w sposób podstawowy, tworząc dla nich a nie tylko dla siebie. „Wychowawcy estetyczni” są pośrednikami, kształtującymi wrażliwość i kulturę estetyczną społeczeństwa na podstawie już stworzonych i udostępnionych dzieł sztuki¹².

Wychowawcami estetycznymi mogą zostać artyści przekazujący innym to, co wiedzą, myślą i czują, tworząc sztukę. Nauczyciele i wychowawcy, którzy posiadają już umiejętności komunikacyjne i metodyczne, by stać

¹⁰ G. Gentile, *Reforma wychowania. Wykłady dla nauczycieli z Triestu*, Lwów-Warszawa, 1932, s. 54.

¹¹ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów-Warszawa 1939, s. 416.

¹² S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975, s. 123.

się „wychowawcami estetycznymi”, muszą zdobyć przynajmniej minimalne rozeznanie w sztuce, stawać się jej miłośnikami w takim stopniu, by być zdolnym wnikać w dzieło sztuki, rozumieć je i dogłębnie przeżywać. Przynależność do grupy wychowawców estetycznych oznaczała zatem, według Szumana, dla artystów – konieczność udostępniania swojego warsztatu i umiejętność komunikowania o swojej twórczości, a dla nauczycieli i pedagogów posiadających przygotowanie ogólnopedagogiczne i metodyczne – konieczność pogłębiania wiedzy o sztuce i jej wnikliwe przeżywanie. W twórczości Szumana nie ma odniesień do żadnych analogii między artystą a pedagogiem.

W latach sześćdziesiątych, w początkowym okresie tworzenia i popularyzowania idei wychowania przez sztukę, Irena Wojnar podjęła rozważania o nauczycielu i wychowaniu estetycznym w odrębnej monografii¹³. Cel autorki polegał na przedstawieniu nowych idei wychowania przez sztukę nauczycielom. Zaakcentowane zostało znaczenie sztuki w wychowaniu w relacji sztuka–osobowość. Zwrócono uwagę nauczycielom na znaczenie sztuki w ich samokształceniu, co w konsekwencji powinno doprowadzić do zmiany relacji nauczyciel–wychowanek w nauczaniu sztuki, zwłaszcza sztuki nowoczesnej, w tym filmowej.

Sztuka uwrażliwia nauczycieli na potrzeby indywidualne ucznia, pogłębia empatię i zaprasza do dyskusji pobudzonej organizowaniem „radosnych wzruszeń”. Przykładem dobrego organizowania procesu wychowania estetycznego były dla I. Wojnar stosunki między młodzieżą a nauczycielem w szkołach artystycznych, gdzie podstawą wspólnoty stają się indywidualne procesy twórcze. Oddziaływanie artystyczno-pedagogiczne nauczyciela polega na inspiracji indywidualnych rozwiązań i poszukiwań.

Pewnym zaskoczeniem jest zakończenie przywoływanej książki zatytułowane: *Nauczyciel jako artysta*¹⁴. Dobry nauczyciel, zdaniem Wojnar, to taki, którego cenimy za budzenie umysłów, a także za to, że potrafi z każdego człowieka zrobić przede wszystkim samego siebie. Analogia między pracą nauczyciela a pracą artysty jest, według Wojnar, frapująca. Jej istota tkwi w zbieżności procesu tworzenia artystycznego z procesem kształtowania nowych wartości w ludziach, będącej treścią wychowania przez sztukę. Warunki tego, by obydwa procesy przebiegały równoległe, stanowią wysoki stopień wyobraźni i bogata wrażliwość nauczyciela.

¹³ I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968, s. 42.

¹⁴ *Ibidem*, s. 141.

Bardzo wyraźnie zaakcentowany został problem wartości i ich przekazywania przez sztukę w teorii wychowania Katarzyny Olbrycht. „Sztuka rozważana z perspektywy aksjologicznej jest wyostrzonym doświadczeniem wartości przekazywanym w atrakcyjnej formie, odwołującym się do wrażliwości na świat wartości”¹⁵. Wyostrzenie rozumie Olbrycht jako wprowadzenie osoby w świat przeżyć, intensyfikujące jej doświadczenia w szerszym niż osobisty zakresie. Przy tym swoistość sztuki jako doświadczenia aksjologicznego charakteryzuje się niedopowiedzeniami, wieloznacznością i tajemniczością. Olbrycht określiła podstawy kultury aksjologicznej nauczycieli ujawniające się w spójnym, konsekwentnym systemie wartości i kompetencjach komunikacyjnych, z podkreśleniem umiejętności dialogicznej.

Czy oznacza to odejście we współczesnych rozważaniach od kontekstu artyzmu w zawodzie pedagoga sztuki?

Propozycje wyjaśnienia sytuacji w teorii XXI wieku przedstawiła Katarzyna Szumilas¹⁶, podejmując problem artyzmu w zawodzie nauczyciela. Autorka nie jest zwolenniczką twierdzenia o jedności procesów twórczych aktywności pedagoga i artysty. Uważa ona, że obecnie mamy do czynienia z powierzchownym, behawioralnym uczeniem się twórczych zachowań, co nie jest jednoznaczne z byciem człowiekiem twórczym, a już na pewno nie uczy artyzmu zawodowego. Artyzm w zawodzie nauczyciela traktuje jako mądrą, refleksyjną, dojrzałą i twórczą postawę zarówno wobec tego, co było, jak i tego, co będzie. Artyzm to postawa, w której obok generowania nowych rozwiązań pedagogicznych jest miejsce na w pełni świadome i wzbogacone o własne przemyślenia, perfekcyjne realizowanie czyjegoś zamysłu.

Jako argument na rzecz tak rozumianego artyzmu Szumilas przedstawiła wyniki analizy biografii sławnych twórców pedagogiki.

Ich artyzm i mistrzostwo wynikały z wyraźnie odczuwalnego w nich pierwiastka duchowości i bogactwa osobowości, ze świadomości znaczenia twórczości, wrażliwości i troski o wychowanków, zainteresowania tematyką pedagogiczną, pasji zawodowej, ciekawości poznawczej, niekonwencjonalnego, dalekiego od szablonowości i rutyny myślenia, stałej gotowości intelektualnej i wolicjonalnej do podjęcia problemu, wreszcie rzetelnej wiedzy merytorycznej¹⁷.

¹⁵ K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987, s. 87.

¹⁶ K. Szumilas, *Artyzm w zawodzie nauczyciela*, [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. I, Kraków 2005.

¹⁷ *Ibidem*, s. 351.

Ten ciągły namysł nad istotą wychowania towarzyszyć powinien każdemu spotkaniu z uczniem, które wymaga widzenia hermeneutycznego. Tylko ono pozwala nauczycielowi na przebijanie się przez warstwę pozorów i odczytywanie drugiego człowieka w określonym kontekście historycznym i kulturowym. Zdaniem Szumilas, nie da się uczynić tego bez rezygnacji z własnych uprzedzeń i poglądów.

Kategoria widzenia i rozumienia sensu skrywanego za różnymi sposobami wyrażania siebie powinna łączyć się z umiejętnością bycia w dialogu z samym sobą i z innymi. Umiejętność dialogowego sposobu bycia z uczniem czyni każde spotkanie wyjątkowym, wychowawca i jego wychowanek czerpią z niego radość z możliwości współuczestnictwa i współtworzenia na zasadzie „zatańcz ze mną”.

Sztuka życia w zawodzie pedagoga

Reasumując dotychczasowe rozważania o sztuce wychowania w zawodzie pedagoga, można stwierdzić, że różnorodność kontekstów, w jakich pojawiały się historycznie refleksje dotyczące analogii między wychowaniem i sztuką, artystą i pedagogiem, wykazała, że zawsze dotyczyły one osobowych cech i zdolności pedagoga i zbieżne były zakresowo z kompetencjami interpretacyjnymi w zawodzie nauczyciela. W zachowaniu obszaru niedopowiedzianego, wieloznacznego, tajemniczego, tkwi swoistość przedmiotu nauczania, jakim jest sztuka, a także jej atrakcyjność edukacyjna i potencjał samoedukacji dla obu stron procesu wychowania przez sztukę. W tych odcieniach subiektywnego przeżywania i współtworzenia mieści się mistrzostwo, artyzm zawodu pedagoga sztuki.

Drugi wniosek dotyczy wymiaru aksjologicznego a także poznania hermeneutycznego w procesie wychowania przez sztukę. Współzależność wartościowania kultury z umiejętnością dialogicznego rozwiązywania problemów edukacyjnych wskazuje na mistrzostwo w znaczeniu bycia przewodnikiem w życiu młodych ludzi. Twierdzenie to nie zmierza w kierunku budowania wizji idealnego pedagoga, ale do wskazania, że tak wysokie wymagania osobotwórcze predestynują go do roli doradcy i przewodnika we współczesnej przeestetyzowanej rzeczywistości.

Podkreślanie związku sztuki z życiem zainspirował John Dewey swoją koncepcją doświadczenia estetycznego. Szczegółową interpretację tej

koncepcji przedstawił Sławomir Sztobryn¹⁸, uzasadniając bliską Deweyowi myśl: „samo życie jest sztuką”. Chodzi tu o estetyczny a nie techniczny sens. W koncepcji Deweya sztuka na pierwszym miejscu nie jest rozważana jako wytwór, ale jako forma komunikacji charakteryzującej się dużą zmiennością i dynamizmem relacji, której sens tkwi w tym, że jest aktualizowana przez nadawcę i odbiorcę. Zwrotność komunikacji stanowi źródło narastania i przekazywania znaczeń.

Ekspresja zawsze miała charakter komunikacyjny, a pragmatyczne pojmowanie sztuki odnosi się także do relatywnych wartości życia. Życie dla teorii wyznacza treści i metody wychowania. Doświadczenie estetyczne, dynamiczne przeżywanie i działanie, eksperymentowanie i tworzenie nowych znaczeń składają się na proces budowania swojej egzystencjalnej tożsamości, własnej filozofii życia.

Do teorii doświadczenia estetycznego jako pełnego i dynamicznego doświadczania życia powrócił po latach R. Shusterman¹⁹. W wyjaśnianiu współzależności sztuki i życia posłużył się kategorią dramatyzacji: „sztuka dramatyzuje w podwójnym sensie, intensyfikuje ona *mis-en-scène* w rozumieniu ujęcia w ramy i wystawianiu na scenie”²⁰. Dzięki dramatyzacji można uczynić swoje życie procesualnym dziełem sztuki. Można w realnym świecie stylizować własny sposób życia i nadawać mu estetyczną formę oraz jakość.

Dramatyzacja jest rozważana przez Shustermana jako ujęcie w ramy doświadczenia – może ono mieć charakter umysłowy w przypadku przyjęcia postawy, dzięki której ktoś kieruje swym życiem:

W ten sposób posługując się właściwym nastawieniem można uczynić swoje zwykle życie artystycznym, jeśli postrzega się swe doświadczenie i działania życiowe w perspektywie projektu samodoskonalenia się i autokreacji²¹.

Ważne miejsce w jego filozofii wychowania zajmują autokreacja i praktyczne samodoskonalenie się.

W drugim wydaniu cytowanej książki (z 2000 r.) dodany został rozdział o somaestetyce, w którym Shusterman podkreślił somatyczne i sensualne aspekty doświadczenia estetycznego. Somaestetyka zajmuje się ciałem

¹⁸ S. Sztobryn, *Sztuka i jej przeżywanie w filozofii wychowania Johna Deweya*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Samotność oswojona przez sztukę*, Łódź 2007, s. 101–106.

¹⁹ R. Shusterman, *Estetyka jako filozofia sztuki życia*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Estetycznego” 2012, nr 20(2), s. 23.

²⁰ *Ibidem*, s. 23.

²¹ *Ibidem*, s. 23.

jako ośrodkiem zmysłów, źródłem estetycznego wartościowania i twórczej autokreacji. Na Uniwersytecie Jagiellońskim powołano, w ramach Ośrodka Badań nad Pragmatyzmem, Sekcję Somaestetyki. Przedmiotem badań jest „soma” – aktywne ciało z jego atrybutem: ruchem, zarówno w aspekcie praktycznym, jak i teoretycznym. Liliana Bieszczad, organizatorka sekcji somaestetyki, zaakcentowała znaczenie tańca jako doświadczenia estetycznego.

Pośród różnych rodzajów aktywności taniec zasługuje na miano praktyki doprowadzającej jedności ciała i umysłu, a jednocześnie jest miejscem eksplorowania ich wzajemnego oddziaływania²².

Przesłanie „zatańcz ze mną” zyskało dodatkowe wzmocnienie jako forma samostanowienia i samorealizacji, jako alternatywna filozofia życia.

Jeśli życie ostatecznie przetrwało, a my, będąc żywymi istotami, żyć chcemy, w takim razie sztuka w swych równorzędnych formach i stylach, wysokich i niskich, pomaga nam czuć, że życie naprawdę warte jest życia, dostarczając nam pełni znaczenia, pełni wartości oraz swoistą przyjemność doświadczenia²³.

Można nie zgadzać się z teorią estetyki pragmatycznej, ale trudno nie zatrzymać się nad kuszącą – nie tylko dla pedagogów – propozycją sztuki jako filozofii życia. A zatem: „zatańcz ze mną”.

Bibliografia

- Adamska-Staroń M., *Człowiek w świecie kultury popularnej*, [w:] D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja*, Kraków 2010.
- Barewicz W., *O wychowaniu estetycznym*, „Muzeum” 1905.
- Bieszczad L., *Sekcja Somaestetyki w Ośrodku Badań nad Pragmatyzmem im. J. Deweya w Krakowie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Estetycznego. Dodatek specjalny” 2012, nr 20(2), www.iphils.uj.edu.pl/pte/ (dostęp: 1.12.2013).
- Gentile G., *Reforma wychowania. Wykłady dla nauczycieli z Triestu*, Lwów–Warszawa 1932.
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, Warszawa 1984.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów–Warszawa 1939.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995.
- Moszczeńska I., *Kształcenie muzykalności*, „Przegląd Pedagogiczny” 1902, nr 10.

²² L. Bieszczad, *Sekcja Somaestetyki w Ośrodku Badań nad Pragmatyzmem im. J. Deweya w Krakowie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Estetycznego. Dodatek specjalny” 2012, nr 20(2), s. 33, www.iphils.uj.edu.pl/pte/ (dostęp: 1.12.2013).

²³ R. Shusterman, *Estetyka jako filozofia sztuki życia...*, s. 22.

- Murawska E., *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielach*, Włocławek 2003.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe*, Kraków 1947.
- Olbrycht K., *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987.
- Rorty R., *Przygodność. Ironia. Solidarność*, Warszawa 2009.
- Shusterman R., *Estetyka jako filozofia sztuki życia*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Estetycznego” 2012, nr 20(2), www.iphils.uj.edu.pl/pte/ (dostęp: 1.12.2013).
- Sztobryn S., *Sztuka i jej przeżywanie w filozofii wychowania Johna Deweya*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Samotność oswojona przez sztukę*, Łódź 2007.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975.
- Szumilas K., *Artyzm w zawodzie nauczyciela*, [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, Kraków 2005.
- Turska I., *Spotkanie ze sztuką tańca*, Kraków 2000.
- Wojnar I., *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968.