

**Mirosława Zalewska-Pawlak**  
*Uniwersytet Łódzki*

## **Trwanie, zmienność i przemilczanie. Rozważania nad teorią wychowania estetycznego zainspirowane filozofią Bergsona**

### **Summary**

DURATION, VARIABILITY AND SILENCE. REFLECTIONS ON THE THEORY OF AESTHETIC EDUCATION  
INSPIRED BY THE PHILOSOPHY OF BERGSON

The article contains reflections on up-to-date theoretical knowledge and the need for the development of aesthetic education. The argument was derived from the philosophy of Henri Bergson, accepting the description of the concept of duration, variability and their interdependence as categories. The concept of creativity is approached with its distinction into artistic and lifelong creativity, showing the evolution of their differentiation and unification. The author indicates important and currently unresolved problems of aesthetic education.

**Key words:** theory of aesthetic education, art and education in the 21<sup>st</sup> century, Bergson

red. Paulina Marchlik

Od wieków pojawiają się ludzie,  
których zadanie polega na tym,  
aby widzieć i ukazywać nam to,  
czego nie dostrzegamy w sposób naturalny.  
Ludźmi tymi są artyści.

Henri Bergson

## Wprowadzenie

Wybrane na motto zdanie Henri Bergsona w esencjonalny i uniwersalny sposób wyraża motywy zainteresowania pedagogów sztuką. Słowa filozofa naprowadzają nas na zrozumienie relacyjności sztuki, to znaczy na relacje osobowe między twórcą sztuki, artystą a odbiorcą. Myśl Bergsona do dziś inspiruje pedagogów. Krystyna Pankowska we wstępie do książki *Sztuka i twórczość*, cytuje jego słowa, pisząc: „Każdy moment naszego życia jest rodzajem dzieła twórczego” (Pankowska 2013: 9). Filozof przyznaje w ten sposób, że najważniejsze jest świadome kreowanie własnego życia. Autor *Ewolucji twórczej* dopełnił to twierdzenie uwagą, że tworzenie siebie przez siebie samego jest tym pełniejsze, im lepiej rozumie się to, co się czyni. Współmierność twórczości artysty z rozumieniem życia jako potoku twórczych momentów wynika także z ujęcia przez Bergsona istoty procesu poznawczego w doświadczaniu czegoś. Dzieła artysty ułatwiają człowiekowi doświadczanie trwania rzeczywistości, bowiem przeżycie estetyczne jest przykładem intuicyjnego poznania, czyli wnikania w przedmiot. Jak oceniła Krystyna Najder-Stefaniak, prawdziwe intuicyjne poznanie jest ściśle związane z twórczością. Przywołała także opinię Władysława Tatarkiewicza, który uznał, że teoria Bergsona w całym XX w. poszła najdalej w przyznaniu sztuce możliwości poznania metafizycznego (Najder-Stefaniak 1989: 116).

Irena Wojnar rozszerzyła interpretację i znaczenie filozofii Bergsona, tytułując własną analizę jego twórczości: *Estetyczna metoda rozumienia świata* (Wojnar 1964: 79). Podkreśliła w niej dwupłaszczyznowość w rozważaniach Bergsona, stanowiącą istotny wkład w estetykę współczesną. Pierwszą płaszczyznę stanowi obszar kontaktu człowieka z rzeczywistością. Filozof przyznaje sztuce rolę czynnika wyostrzającego wrażliwość i pogłębiającego sposób spostrzegania świata. Druga płaszczyzna zawiera sugestywny przekaz Bergsona o istnieniu swoistej analogii między sztuką a życiem. Sztuka bowiem i tylko ona: „jest zdolna wyrazić istotę wewnętrznego trwania (*durée*) psychiki” (tamże: 79). Obecność filozofii

Bergsona w twórczości Wojnar można odnaleźć także w późniejszych jej pracach (1984, 1985, 2000). Wojnar dokonała największej przemiany we współczesnej polskiej pedagogice. Podkreślić należy także jej znaczący wkład w pedagogikę europejską. Już ten fakt wskazuje na zasadność wyboru filozofii Bergsona, jako źródła rozważań o kondycji polskiej teorii wychowania estetycznego.

### Trwanie jako kategoria poznania i świadomości

Mając na uwadze rozważania o sztuce i jej odbiorze także w wymiarze osobowym, trzeba już na wstępie postawić problem, będący osią zainteresowania badawczego i refleksji twórców teorii wychowania estetycznego: Jak opisać dorobek przeszłości i jego wpływ na teraźniejszość w obszarze dziedzictwa kultury? Wielu interpretatorów filozofii Bergsona (nawet tych krytycznych, jak Roman Ingarden) nie kwestionowało wagi wprowadzonego przez niego do filozofii pojęcia „trwanie”. Dla lepszego zrozumienia istoty tego terminu, Bergson odwołał się do jednej, wybranej dziedziny sztuki, to jest do muzyki. Janusz Jusiak stwierdził, że Bergson był pierwszym filozofem, który z pojęcia trwania uczynił ośrodkową kategorię metafizyki (Jusiak 1985: 154).

Muzyka w prezentacji Bergsona jest, zdaniem Wojnar, tą dziedziną sztuki, „która dzięki swojej emocjonalności i płynnemu charakterowi melodii może być uznana za swoistą «ilustrację» rzeczywistego trwania ludzkiej świadomości [...]. Muzyka wyraża ciągłość i przenikanie się wzajemne różnych stanów świadomości, pewien porządek dramatyczny” (Wojnar 1985: 90).

Z trwaniem realnym możemy mieć kontakt jedynie w bezpośrednim przeżyciu intuicyjnym. Jak zauważył Jusiak, trwaniem według Bergsona objęty jest cały wszechświat, ale bezpośrednio przybliżyć się do niego możemy tylko wtedy, gdy uda nam się przeniknąć w dynamizm postrzeganych obrazów. Czyste trwanie jest następstwem przenikających się wzajemnie zmian jakościowych. „Trwanie jest to ciągły postęp przeszłości, która wgryza się w przyszłość i narzmięwa idąc naprzód” (Jusiak 1985: 165).

Bergson akcentował wielokrotnie, że trwanie charakteryzuje się ciągłością przemian, zachowywania się przeszłości w teraźniejszości (Bergson 1957: 33). Trwanie zawiera pierwiastek wynalazczości, tworzenia czegoś bezwzględnie nowego. Układy wydzielone przez naukę trwają tylko dlatego, że są nierozdzielnie związane z resztą wszechświata. Filozof tłumaczył „zapewne czynność, za pomocą której nauka odosobnia i zamyka jakiś układ, nie jest czynnością całkowitą, ile ten układ łączy się z powrotem do całości” (tamże: 22).

Jak konkluduje Jusiak, myśl Bergsona o trwaniu zawęży to pojęcie do aspektu dynamicznego – uświadamiania sobie nieustannej przemiany wewnętrznej.

Jaka jest przydatność teorii trwania Bergsona dla prezentacji przemian w teorii wychowania estetycznego? Istotna jest tu uwaga, iż Bergson nie zakładał, aby trwanie odkrywane przez intuicję miało wyłącznie charakter subiektywny. Dopuszczał, że istnieje rzeczywistość zewnętrzna, której nie można rekonstruować wyłącznie przez pojęcia stałe, bowiem jej zmieniający się kierunek wymaga rekonstrukcji w sposób intuicyjny. Wynika z tego, że w opisywaniu relacji między człowiekiem i sztuką należy uwzględnić zarówno poznanie pojęciowe, jak i intuicyjne. Ujawnia się przy tym pewna trudność, stanowiąca zarazem specyfikę teorii wychowania estetycznego, polegająca na łączeniu w prezentacji wyników badań empirycznych dwóch aspektów: poznania i doświadczenia. W analizie badawczej należy dokonywać syntezy myślenia intuicyjnego, bezpośredniego i logiczno-pojęciowego. Wydaje się, iż stąd wynikają duże rozbieżności w odbiorze prac podejmujących tematykę sztuki i wychowania oraz czasem zbyt krytyczne oceny recenzentów.

Artyści, podejmujący problem wychowania estetycznego, spotykają się z zarzutami używania zbyt skromnego aparatu pojęciowego (naukowego). Pedagodzy z kolei, prezentując problematykę wychowania estetycznego, koncentrują się na poprawności metodologicznej i językowej, pomijając istotność intuicyjnego doświadczenia sztuki. Ich opisy są zbyt stabilizujące i sztywne. Dobre przykłady dzieł naukowych, zachowujących obydwie aspekty poznania sztuki, odnajdujemy u mistrzów teorii wychowania estetycznego, którzy zachowali wysoką wrażliwość estetyczną i jednocześnie zaprezentowali swoje dzieła na wysokim poziomie metodologicznym, z bogatym zasobem pojęciowym, przynależnym naukom humanistycznym i pedagogicznym. Poziom mistrzowski prezentowali: Stefan Szuman, Bogdan Nawroczyński, Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar. Poza Szumanem, pozostałe osoby współtworzyły „warszawską szkołę teorii wychowania estetycznego”, nadal aktywną dzięki ich uczniom i kontynuatorom.

## **Zmienność jako warunek trwania na przykładzie kategorii twórczości**

Chociaż Bergson posłużył się metaforycznym powiązaniem koncepcji twórczego życia z twórczością artystyczną, to sama twórczość stanowi znacznie wcześniejsze i trwałe pojęcie w teorii wychowania estetycznego. Porównanie przez Bergsona dwóch rodzajów aktywności twórczej (życiowej i artystycznej)

jest o tyle atrakcyjne, iż geneza tego pojęcia w teorii wychowania estetycznego wywodzi się z odkrycia aryzmu w wytworach dziecięcej aktywności rysunkowej. Odkrycie sztuki dziecka u schyłku XIX w. zapoczątkowało dyskusję nad upodmiotowieniem dziecka w procesie wychowania i nauczania szkolnego. „Twórcą nazwę dziecko rysujące” pisano w prasie pedagogicznej na początku XX w. (Zalewska-Pawlak 2001: 51–52). Od opublikowania koncepcji Henryka Rowida w „Szkole twórczej” w 1927 r. odnajdujemy w pedagogice ogólnowychowawcze wartościowanie twórczości artystycznej dzieci.

We włoskiej i francuskiej literaturze pedagogicznej do lat 60. utrzymało się przekonanie o wrodzonym aryzmie dziecka, ujawniającym się w różnych formach jego ekspresji. W pedagogice europejskiej bardzo ważne było wprowadzenie rozróżnienia twórczości artysty i twórczości dziecka. Znaczące w tej kwestii było stanowisko Maurice Debesse’a. W tym też czasie Wojnar zaproponowała odróżnienie twórczości dziecięcej, której istotą jest czysta ekspresja (1964: 318), od ekspresji młodzieży, będącej wyrazem poszukiwania przez młodych własnej odrębności i indywidualności. „Zainteresowania działalnością twórczą, zdolnością tworzenia, osiągnięte dzięki działalności artystycznej stają się stopniowo stałym nawykiem postępowania, dzięki którym jednostka może łatwiej realizować tę samą postawę [twórczą – przyp. aut.] w rozmaitych sytuacjach życiowych” (tamże: 317).

Należy przypomnieć, że postawa twórcza jest jednym z współzależnych elementów otwartego umysłu, stanowiącego podstawę teorii wychowania przez sztukę, zaprezentowanej przez Wojnar w książce *Estetyka i wychowania*. W dziele tym autorka wyjaśniła, że pojęcie „otwierania umysłu” zostało sformułowane pod wpływem bergsonowskiej idei „duszy otwartej”. Akt otwarcia duszy miał u Bergsona charakter moralny i mistyczny. Dla Wojnar najważniejsza okazała się jednak idea duszy, która się otwiera, a więc innymi słowy, autorka podkreśliła wagę samego procesu otwierania. W koncepcji Wojnar proces otwierania dotyczył umysłu: „mamy oczywiście na myśli otwieranie umysłu, a nie duszy” (tamże: 288).

Warto w tym miejscu przywołać interpretację pojęcia „otwarcie” w filozofii Gabriela Marcela, przeprowadzoną przez Wojciecha Załuskiego (2017: 164). W teorii Marcela kontekst „otwarcia” pojawia się w idei dialogicznego spotkania. Załuski zwrócił uwagę na fakt, że w wymiarze relacji podmiotowych „otwarłość nie oznacza jednak emocjonalnego ekshibicjonizmu, zwierzenia się; jeśli przekroczy pewną delikatną granicę, staje się egocentryzmem i nie sprzyja dotarciu do punktu tajemnicy” (tamże: 167).

Zdaniem Załuskiego nieświadomość faktu, że w każdym człowieku istnieje wyraz tajemny, nieprzenikalny, prowadzi do nieuzasadnionego oczekiwania wobec spotkania, że inny, drugi człowiek może zdjąć ze mnie egzystencjalny ciężar. Trudno w tym miejscu nie podzielić się uwagą, że w naszych czasach, w których obowiązuje zasada: „nie ma cię w mediach – nie istniejesz”, wielu bohaterów dnia poddaje się dobrowolnie publicznej wiwisekcji, często podprowadzanej arogancko przez przedstawicieli mediów. Jak wynika z przytoczonej sugestii Załuskiego, istnieje granica możliwości przenikania drugiego człowieka, co w wymiarze samowychowania odczytać należy jako potrzebę chronienia granic własnej intymności.

W koncepcji umysłu otwartego takie głębokie przenikanie odbywa się pod wpływem sztuki, która oddziałuje na kształtowanie postawy pełnej napiętej uwagi, czujności, wrażliwości i głębi przeżycia (Wojnar 1964: 291). Opisując jeden z czynników otwierania umysłu przez sztukę, jakim jest rozszerzanie zakresu doświadczeń, Wojnar podkreśliła, że sztuka zawsze zmierza do: „zglobiania jakiejś określonej prawdy o człowieku i do wyrażania jej w sposób konkretny i obrazowy” (tamże: 303). Pogłębianie doświadczeń wiąże się z pogłębianiem wiedzy o człowieku, co w propozycji umysłu otwartego stanowi syntezę przeżycia i refleksji, budowanej na przeżywaniu bezpośrednim – czyli poznawaniu intuicyjnym wg Bergsona.

Również w ujęciu personalizmu chrześcijańskiego, szczególnie w filozofii wychowania Jana Pawła II, ważne znaczenie nadaje się sztuce (nie tylko sakralnej). „Sztuka, jeśli jest autentyczna, stanowi pomost do doświadczenia religijnego przez to, że stanowi dzięki wyobraźni przekraczanie codzienności i otwieranie się na Tajemnicę” (Jan Paweł II 1999: 9). Istota sztuki wyraża się w próbach dotarcia do głębi człowieka – w dążeniu człowieka do poznania sensu swojego życia i tajemnicy jedności rzeczy.

Prezentacja różnych koncepcji teoretycznych, które łączy motyw personalistyczny, potwierdza, że to właśnie sztuka jest sposobem wyrażania się człowieka, ujawniającego to, co w nim najgłębsze. Wojnar przywołała ideę Bergsona, wygłoszoną przez niego w 1911 r. w odczycie pod tytułem *O świadomości życia* (Wojnar 2000: 215). Zainspirowana wypowiedzią filozofa stwierdziła: „sztuka, czy może raczej sztuki, pojmowana w całej złożoności, zawsze była zakorzeniona w najbardziej wysublimowanej i najbardziej twórczej istocie człowieka” (tamże: 216). Przywołując dodatkowo myśl Hansa Georga Gadamera o burzeniu rutyny codzienności przez sztukę, uznała, że o istocie tajemnicy sztuki stanowi ujawnienie prawdy poprzez fikcję. Sztuka stanowi także zachętę do wysiłku

kształtowania nas samych, do indywidualnego tworzenia w sposób analogiczny do tworzenia dzieła przez artystę.

Wracając do wątku powiązań między twórczością artysty a twórczością życiową, należy przedstawić definicję twórczości zaprezentowaną przez Bergsona w *Ewolucji twórczej* (por. Bergson 1957). Twórczość jest to ciągle stawanie się i jednocześnie kontynuacja raz rozpoczętego istnienia. Bergson uznał, że każdy moment życiowy jest rodzajem twórczości. Jak ocenia Najder-Stefaniak, podobieństwa między tworzeniem życia i tworzeniem artysty można znaleźć u Bergsona tylko na etapie powstawania. Tym momentem wspólnym jest wizja aktywizująca wyobraźnię: „podobnie jak talent malarza kształtuje się lub zniekształca, w każdym razie zmienia się pod wpływem samychże dzieł wytwarzanych, tak też każdy z naszych stanów, wylaniając się z nas, jednocześnie zmienia naszą osobę, ponieważ jest nową postacią, którąśmy sobie w tej chwili nadali” (Najder-Stefaniak 1989: 107).

Sam tytuł dzieła Bergsona *Ewolucja twórcza* zachęca by naszkicować przyczyny zmienności kategorii twórczości w obszarze zainteresowań teorii wychowania estetycznego. Etap badań empirycznych nad twórczością dziecka, zapoczątkowany w Polsce przez Towarzystwo Badań nad Dzieckiem na początku XX w., kontynuowany był przez całe stulecie. Międzynarodowym sukcesem okazały się badania Stefana Szumana, a w skali krajowej do często cytowanych należały prace: Władysława Lama, Anny Trojanowskiej-Kaczmarskiej, Marii Parnowskiej-Kwiatowskiej, a obecnie Urszuli Szuścik i Bernadetty Ditkowskiej. Bardzo wyraźnym aspektem ich interpretacji była ekspresja, wyraźnie zaznaczona przez Szumana, podejmowana w koncepcjach Trojanowskiej czy Wiesławy Pielasińskiej. Trojanowska-Kaczmarska rozdzieliła w sposób jasny pojęcia ekspresji artystycznej od twórczości stwierdzając: „ekspresja to wyrażanie (siebie, swoich myśli, charakteru, uczuć) twórczość to wytwarzanie „rzeczy” (nowych, wartościowych)” (Trojanowska-Kaczmarska 1971: 37). Nie każda zatem ekspresja doprowadza do stworzenia rzeczy nowych w znaczeniu obiektywnym. Nieco inaczej wartościowała te zjawiska Pielasińska, która uznała ekspresję za gatunkową zdolność i potrzebę człowieka do wyrażania przeżyć, ale podkreśliła jej trwałość i uchwytny przekaz dla innych. W ten sposób ekspresja spełnia walor komunikatu społecznego (Pielasińska 1970: 6).

W latach 80. cenne badania prowadzili Stanisław Popek i Róża Popek. Pod wpływem ich wyników S. Popek sformułował opinię, że ekspresja zachodzi przez dokonywanie procesu przekładania rzeczywistości zewnętrznej na własne „ja”. Początkowo ma ona charakter swobodny i naturalny, co cechuje dzieciństwo,

potem zaś, wraz z rozwojem człowieka, staje się podstawą świadomego działania (Popek 1985: 33). Ponad 20 lat później Krzysztof Szmidt (2007: 177) przeprowadził analizę porównawczą twórczości dorosłych z twórczością dzieci, wykorzystując teorię Popka. To, co interesowało autora analizy, dotyczyło cech charakterystycznych procesów twórczych, odnoszących się do różnych sposobów poznawania świata i wyrażania tych doświadczeń poprzez twórczość.

Ten rodzaj interpretacji okazał się dominującym w badaniach nad twórczością dzieci i młodzieży w XXI w. Można wykazać, że od początku tego wieku badania nad twórczością dotyczyły różnych aspektów psychologicznych i ogólnopedagogicznych, co wyraźnie dominowało nad problematyką estetyczno-artystyczną tej aktywności. Trzeba jednak docenić fakt, że autorzy o kwalifikacjach artystycznych kontynuowali badania nad twórczością artystyczną dzieci i młodzieży. Tacy autorzy jak: Stanisław Popek, Wiesława Limont, Eugeniusz Józefowski, Wiesław Karolak, Urszula Szuścik interpretowali wyniki swoich badań w kategoriach wiedzy estetycznej, przeżycia czy doświadczenia estetycznego. Istnieje w literaturze zestawienie dokonane przez Szuścik (2015: 13), prezentujące badania polskie i zagraniczne (dotyczące twórczości plastycznej dziecka) z uwzględnieniem badań o charakterze artystyczno-estetycznym. Ta wyjątkowo korzystna sytuacja badań nad twórczością o charakterze estetycznym wynika z faktu, iż dotyczy ona najlepiej poznanej i najbogatszej źródłowo plastycznej aktywności dzieci.

Od początku XXI w. intensywnie rozwija się nowa subdyscyplina pedagogiczna, związana z twórczością artystyczną: arteterapia, której jednym z liderów jest Wiesław Karolak. Z perspektywy czasu można zauważyć, że zarówno pedagogika twórczości, jak i arteterapia stanowią bardzo wyrazisty nurt badawczy w pedagogice polskiej. Można w tym miejscu postawić nieco tendencyjne pytania: co się stało z edukacją estetyczną w XXI w., skoro występuje tak wyraźna potrzeba wyrównywania holistycznego rozwoju człowieka terapią przez sztukę? Czy proponowana edukacja instytucjonalna jest tak przesiąknięta dydaktyzmem, że istnieje pilna potrzeba wzmacniania dyspozycji kreatywnych dzieci i młodzieży w dodatkowych treningach i warsztatach twórczych? W obydwu wymienionych powyżej obszarach badań i refleksji sztuka traktowana jest niestety instrumentalnie. Problem wrażliwości estetycznej, rzeczywistego doświadczenia estetycznego, jeśli w ogóle brany jest pod uwagę, staje się środkiem do innych celów. Być może w ostatnio publikowanych pracach na temat twórczości, zorientowanych na doskonalenie osobowe, powróci zainteresowanie osobotwórczą rolą sztuki.

Według Bergsona zmienność jest determinantą procesu trwania, zatem sytuacja, w której funkcje terapeutyczna i twórcza sztuki aktywizowane są w aktualnych pracach badawczych jest prawidłowością, potwierdzającą zmienność jako atrybut trwania. Pozostaje do rozwiązania problem: trwania czego? Jeżeli rozważamy jako podstawę w teorii wychowania estetycznego relację sztuka–człowiek (i nie jest to relacja drugiego planu), to niepokojącym jest fakt, iż jest ona traktowana marginalnie. Powinna zająć właściwe miejsce w świadomości pedagogów.

Naszczkowana ewolucja twórczości w teorii wychowania estetycznego i pedagogice wskazuje na trójplaszczynowość, którą umownie w porządku chronologicznym można przedstawić następująco:

1. Obszar twórczości dzieci i młodzieży – determinanta, ekspresja;
2. Twórczość dzieci i młodzieży – determinanta, działanie, proces twórczy;
3. Twórczość dzieci i młodzieży – determinanta, autokreacja.

### **Tworzenie siebie, jako zobowiązanie podmiotowe w działalności artystycznej i edukacyjnej**

Bardzo przejrzystą argumentację na rzecz znaczenia twórczości artystycznej autokreacji przedstawiła Maria Gołaszewska (1995: 7). Przyjęła ona założenie, że fundamentem istoty ludzkiego trwania jest zdolność kształtowania samego siebie. Jest to proces uwarunkowany dwuaspektowo: z jednej strony ma charakter immanentnej kreacji własnej osoby, z drugiej zaś jest realizowany w twórczych zachowaniach wobec świata, szczególnie odnoszących się do wartości dobra wspólnego. Twórczość artystyczna otwiera, zdaniem Gołaszewskiej, pełnię wolności do autokreacji. Według Natalii Mrozkowiak-Nastrożnej powiązania między autokreacją a twórczością najtrafniej określił Charles Taylor, stwierdzając: „w pewnym sensie artysta okazuje się paradygmatem człowieka jako twórcy oryginalnego, samookreślającego się” (Mrozkowiak-Nastrożna 2005: 195). Zbliżone wnioski można odnaleźć w badaniach nad autokreacją, prowadzonych przez polskich twórców początku XXI w.

Wracając do problematyki teorii wychowania estetycznego warto przytoczyć opinię Wojnar o samostwarzaniu i poetyce własnego życia, przedstawioną w dwóch jej pracach z 2000 i 2016 r. W pierwszej z nich autorka wskazała na zobowiązanie człowieka do stworzenia dzieła własnego życia, w czym pomocna jest sztuka, pobudzając wrażliwość człowieka, wzmacniając jego tożsamość

i intensyfikując przeżywanie chwili terażniejszej (Wojnar 2000: 229). Kilkanaście lat później Wojnar napisała: „Moje zadanie jest skromne, polega na odczytaniu jakości człowieka w perspektywie jego dzisiejszej kondycji dzięki świadomie podejmowanemu osiąganiu samowiedzy w spotkaniu z samym sobą, w dążeniu do przewycięzania egoizmu, egocentryzmu i obojętności” (Wojnar 2016: 181). Wyraziła tym samym zaniepokojenie wykorzystywaniem naturalnej skłonności ekspresyjnej w przestrzeni komercyjnej. Są to problemy niezwykle trudne w naszej rzeczywistości, ponieważ dotyczą ochrony tak zwanego „miękkiego człowieczeństwa”. Wielu pedagogów unika podejmowania badań w tym zakresie, bowiem wymagają one szczególnie delikatnego instrumentarium.

### Zakończenie

Czy autokreacja, przywracająca zainteresowanie pedagogów podmiotowością, wpłynie na zmianę miejsca teorii wychowania estetycznego we współczesnej pedagogice i humanistyce? Obserwowane obecnie pomniejszanie znaczenia edukacji estetycznej i marginalizowanie teorii wychowania estetycznego jest między innymi wynikiem **przemilczania** jej wkładu do światowego dorobku pedagogiki w drugiej połowie XX w. Dzięki twórczości naukowej i działalności międzynarodowej Ireny Wojnar, polska teoria wychowania estetycznego stała się istotnym elementem w rozwoju pedagogiki europejskiej, o czym przy okazji Jubileuszu należy pamiętać i fakt ten docenić.

### Bibliografia

- Bergson H. 1957. *Ewolucja twórcza*, tłum. F. Znaniecki, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Gołaszewska M. 1995. *Na temat ens per se*, [w:] *Autokreacja człowieka – Między wolnością i zniewoleniem*, red. J. Pawlica, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Jan Paweł II. 1999. *List Ojca Świętego do artystów*, „L'Osservatore Romano”, nr 6, wersja polska, s. 9–12.
- Jusiak J. 1985. *Pojęcie trwania w filozofii i w muzyce*, „Akcent”, nr 4, s. 151–163.
- Mrozkowiak-Nastrożna N. 2005. *Autokreacja i samoświadomość w kontekście zdolności twórczych*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Najder-Stefaniak K. 1989. *Praktyczne implikacje Bergsonowskiej teorii twórczości artystycznej*, dostępny na: [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Sztuka\\_i\\_Filozofia/Sztuka\\_i\\_Filozofia-r1989-](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Sztuka_i_Filozofia/Sztuka_i_Filozofia-r1989-)

- t1/Sztuka\_i\_Filozofia-r1989-t1-s103-118/Sztuka\_i\_Filozofia-r1989-t1-s103-118.pdf (otwarty 06.06.2017).
- Pankowska K. 2015. *Wstęp*, [w:] *Sztuka i twórczość*, red. K. Pankowska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Pielasińska W. 1970. *Ekspresja jako wartość w sztuce i w życiu młodzieży*, WSiP, Warszawa – Wrocław – Kraków.
- Popek S. 1988. *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa.
- Szmidt K. 2007. *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot.
- Szuścik U. 2015. *Percepcja wzrokowa. Semantyczność rysunku dziecka w kontekście edukacji plastycznej*, [w:] *Sztuki i edukacja. Sztuki Wizualne*, red. A. Boguszewska, B. Niścior, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Trojanowska-Kaczmarska A. 1971. *Dziecko i twórczość*, Ossolineum, Wrocław.
- Wojnar I. 1964. *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa.
- Wojnar I. 1984. *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Wojnar I. 1985. *Bergson*, seria „Myśli i Ludzie”, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Wojnar I. 2000. *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Wojnar I. 2016. *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa.
- Zalewska-Pawlak M. 2001. *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Zaluski W. 2017. *Etyczne aspekty doświadczenia czasu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.