

EWA ŚWIĘTEK

Uniwersytet Zielonogórski
e-mail: swietek.ewa@gmail.com

Koncepcja estetyczna Richarda Shustermana i jej konsekwencje dla edukacji estetycznej¹

W artykule została przedstawiona koncepcja edukacji estetycznej R. Shustermana oraz jej konsekwencje dla edukacji estetycznej. Na podstawie filozofii tego neopragmatysty uznano potrzebę zmian zarówno w tej edukacji, jak w edukacji w ogóle. Edukacja ma być oparta na założeniach somaestetyki, a zmiany mają uwzględnić doświadczenie estetyczne i percepcję estetyczną, dzięki czemu człowiek może czerpać przyjemność ze sztuki, a w konsekwencji uznać praktyczny charakter sztuki. Zmiany mają także uwzględnić sztukę popularną i zwrócić uwagę na problem uprawomocnienia tej sztuki w programie nauczania, oraz problem cielesności i dualizmu ciała-umysłu (*body-mind*). Edukacja estetyczna uwzględniająca koncepcję estetyki R. Shustermana wpłynie na rozwój człowieka, zrozumienie ciała i lepsze kierowanie nim, samokreację oraz może zachęcić do praktykowania filozofii, a nawet prowadzić do sztuki życia opartej na estetycznym modelu życia.

Słowa kluczowe: *edukacja estetyczna, doświadczenie estetyczne, sztuka popularna, cielesność, problem ciało-umysł, somatoestetyka*

Celem artykułu jest zaprezentowanie poglądów R. Shustermana na temat edukacji estetycznej oraz jej konsekwencji dla rozwoju człowieka. Na podstawie poglądów R. Shustermana na takie zagadnienia, jak doświadczenie estetyczne, praktyczna rola sztuki, sztuka popularna, pragmatyczne ujęcie estetyki, somaestetyka, zrekonstruowana zostanie koncepcja edukacji estetycznej, której Shusterman *explicite* nigdy nie ogłosił, a która *implicite* jest obecna w jego filozofii.

¹ Przy przygotowaniu artykułu pomocna była naukowa konsultacja z dr. hab. Romanem Sapeką, prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego.

R. Shusterman, amerykański neopragmatysta XXI wieku, inspirując się filozofią J. Deweya, T. Adorna, R. Rorty'ego i innych myślicieli, podjął kwestię uprawomocnienia sztuki popularnej jako rezultatu demokratyzacji kultury i sztuki. W konsekwencji doprowadziło go to również do problematyki estetyzacji życia człowieka, do pytań o potrzebę edukacji estetycznej społeczeństwa oraz sposobu realizacji tej edukacji, a także do kwestii filozoficznego modelu życia w świecie podległym procesom estetyzacji. W swoich pracach R. Shusterman nie przedstawił jednoznacznych wskazówek, jak ma wyglądać szkolna edukacja estetyczna, podkreślał jednak palącą potrzebę zmian dla dobra, rozwoju i samowiedzy człowieka. Znaczną część swoich prac naukowych poświęcił kwestiom estetycznym, których uwzględnienie może – jego zdaniem – pozytywnie wpłynąć na tożsamość człowieka.

Kwestiom podkreślającym moralne, społeczne i intelektualne znaczenie wychowania i edukacji estetycznej poświęcono wiele prac. Edukacja estetyczna, wychowanie estetyczne i artystyczne są niezbędne w kształceniu człowieka, sztuka bowiem *pozostaje głównym środkiem wychowania estetycznego*. (...) *Jak wiadomo, jest również potężną siłą wychowania moralnego* (Kantor 1965, s. 92). Słusznie zauważył H. Read, że spory o wychowanie człowieka przez sztukę dotyczą raczej problemów sztuki niż wychowania (Read 1965, s. 38). R. Shusterman nie pisał o konkretnych zmianach w systemie edukacji, czy o konkretnym systemie kształcenia, lecz w swoich pracach naukowych przedstawił problemy i kwestie dotyczące właśnie sztuki i estetyki, których uwzględnienie w procesie edukacji mogłoby być pomocne w kształtowaniu i rozwoju człowieka oraz jego świadomym wyborze sposobu życia. Na podstawie analizy poglądów filozoficznych R. Shustermana można zarysować główne założenia edukacji estetycznej nie tylko na poziomie szkolnym, lecz także w kształceniu dorosłych oraz w codziennym życiu człowieka.

Doświadczenie estetyczne

Fundamentalnym problemem dla estetyki od zawsze było definiowanie sztuki. R. Shusterman poszukiwał definicji sztuki, która miałaby praktyczne zastosowanie, a nie pozostawała jedynie w sferze teorii. Oddzielenie bowiem sztuki od rzeczywistości deprecjonuje ją w sensie poznawczym, pomija jej społeczną rolę oraz znaczenie artystów dla społeczeństwa (Shusterman 1998, s. 95). R. Shusterman odwołał się do filozofii innych pragmatystów, lecz ostateczną definicję sztuki jako „doświadczenia estetycznego” przejął od J. Deweya. Jeżeli w edukacji estetycznej zostanie uwzględnione doświadczenie estetyczne, wówczas będzie miało ono zasadnicze znaczenie dla życia, rozwoju i samoświadomości człowieka. Edukacja uwzględniająca w swoim zakresie doświadczenie estetyczne uznaje potrzebę nauczania i działania w zgodzie

z funkcjonowaniem umysłu i ciała człowieka. U podstaw takiej edukacji estetycznej uwzględniony jest fakt, iż człowiek w relacjach ze sztuką nie pozostaje bierny, a percepcja sztuki może skutkować doświadczeniem i zadowoleniem estetycznym. Rezultatem jest wówczas uznanie sztuki za dziedzinę praktyczną, nie zaś pozostającej w sferze kontemplacji i teorii. Przyznając, że przyjemność i zadowolenie doświadczane są w kontaktach ze sztuką popularną, oznacza to uznanie również jej za sztukę uprawomocnioną. Zatem zadanie edukacji estetycznej polega na pobudzaniu, rozwijaniu i stymulowaniu doświadczenia estetycznego, przede wszystkim w relacjach ze sztuką.

Według J. Deweya sztuka powstaje jako wynik interakcji człowieka z jego środowiskiem. Człowiek tworzy świat na podstawie doświadczenia, które również jest jego wytworem. Zatem on sam kształtuje siebie w interakcji ze środowiskiem. Wszystko powstaje jako wynik doświadczania, nic nie jest zastane (Wilkoszewska 1991, s. 50). Doświadczenie jest zjawiskiem natury. Jest integralną całością, ma początek i cel (koniec) (tamże, s. 53). W procesie przejścia od początku do celu następuje rozpoznanie – ogólny obraz artefaktu, czy zjawiska. Bardziej szczegółowym i skomplikowanym jest akt percepcji, który angażuje cały organizm, a nie konkretną zdolność umysłu (Wilkoszewska 1991, s. 54). Sztuka istnieje w nawiązaniu do doświadczenia (Dewey 1975, s. 14), przenika je (tamże, s. 400), jest sposobem doświadczania rzeczywistości (Shusterman 1998, s. 96). Odnosi się do istot żywych, ich działań, emocji i energii z tym związanej (Dewey 1975, s. 32–33). Doświadczenie estetyczne, choć bazuje na zebranych doświadczeniach życiowych, to jednak różni się od potocznie rozumianego doświadczenia. Stąd nigdy nie jest ono wyłącznie estetyczne (tamże, s. 400). Według J. Deweya specyfika doświadczenia estetycznego polega na tym, że łączy ono wszystkie elementy doświadczenia życiowego w całość, dzięki czemu są one przystępniejsze w odbiorze (tamże, s. 336). Doświadczenie estetyczne może powstać w powiązaniu nie tylko ze sztuką, lecz również z innymi dziedzinami. Sztuka, tak jak doświadczenie estetyczne, składa się z własności jakościowych. One są materiałem, na którym człowiek bazuje w relacji ze sztuką (Rachoń 2011, s. 24). Doświadczenie estetyczne nie jest celem sztuki. Doświadczenie estetyczne jest *niepodważalnym celem samym w sobie* (Shusterman 1998, s. 86). Według J. Deweya doświadczenie estetyczne jest żywym, intensywnym, aktywnym i dynamicznym procesem (Dewey 1975, s. 160–162). Jest *doświadczeniem bezpośrednim*, czyli takim, którego działanie odbywa się natychmiastowo, nie zalega zatem gdzieś w zakamarkach pamięci, i jest połączone z percepcją (Shusterman 1998, s. 50). Bezpośredniość doświadczenia znaczy również, że w pełni można je odczuć, jednak nie można stworzyć jego pełnej deskrypcji (Dewey 1975, s. 233). Doświadczenie estetyczne wywołuje i dostarcza przyjemności estetycznej. Doświadczenie estetyczne można rozumieć

jako czyste, w takim sensie, że wyraża pierwotne doświadczenie i pozwala przeżywać je (posiadać) w zintensyfikowanej formie, a zarazem, w sposób najmniej za-

klócony. Tak rozumiane doświadczenie estetyczne daje szczególny wgląd w rytmiczny rozwój i zasadniczo twórczy charakter niezapodmiotowionego doświadczenia, czyli ostatecznie samej natury (Rachon 2011, s. 27).

O jakości emocjonalnej J. Dewey napisał:

(...) jakość emocjonalna samego doświadczenia daje zadowolenie, ponieważ posiada ono wewnętrzną spójność i osiąga spełnienie w uporządkowanym i zorganizowanym ruchu. Taka budowa artystyczna jest bezpośrednio odczuwalna i pod tym względem doświadczenie jest estetyczne (Dewey 1975, s. 49).

R. Shusterman podkreślał, że dla J. Deweya w sztuce najważniejsze nie są jej artefakty, lecz aktywny proces, jakim jest doświadczenie estetyczne, dzięki któremu te artefakty powstają i są odbierane (Shusterman 1998, s. 55). Ujęcie sztuki w nowy sposób, jako doświadczenia

jak podkreślał Dewey, zakłada zarówno bierne podporządkowanie się, jak i twórcze działanie, przyswojenie, ale też rekonstrukcję tego, co jest doświadczane. W tych procesach doświadczający podmiot kształtuje i jednocześnie sam jest kształtowany. Pojęcie doświadczenia lepiej oddaje sprawiedliwość pełni sztuki, łączy artystę i publiczność w tym samym podwójnym procesie. Sztuka jako twórczość i przeżycie jest zarówno ukierunkowanym działaniem, jak i otwartym odbiorem – poddaną kontroli konstrukcją, a zarazem zniewalającym pochłonięciem (tamże, s. 98–99).

Relacja między artystą, artefaktem a odbiorcą nie powstaje za pomocą powiązania ich przy udziale intelektu, lecz w doświadczeniu estetycznym i poprzez nie jest dana (Wilkoszewska 1991, s. 45). Doświadczenie estetyczne odgrywa istotną rolę w powstawaniu wytworów sztuki oraz w ich odbiorze. Staje się podstawową kategorią człowieczeństwa (Sośniak 2001, s. 71) i za pomocą sztuki, pełniącą funkcję drogi dla dobrego i wartościowego postępowania (Koczanowicz 2008, s. 156), doświadczenie samo staje się drogą, która prowadzi do estetycznej egzystencji.

Somatyczność

R. Shusterman w swojej filozofii podkreślił znaczenie badań nad człowiekiem. Według niego człowiek jest istotą posiadającą dwoisty status bycia – jako przedmiot i podmiot, *jestem ciałem i posiadam ciało* (Shusterman 2006, s. 49). Określając człowieka zarówno jako tego, który badania wykonuje, jak i przedmiot, nad którym dokonuje się badań, można zrozumieć jego sprzeciw wobec demarkacji nauk na ścisłe i hu-

manistyczne, podkreślając znaczenie tych drugich dla rozwoju człowieka. Wiek XXI jest czasem pozytywnego wartościowania t.zw. nauk ścisłych i jednocześnie deprecjowania nauk humanistycznych. W tej sytuacji kwestia ta dotyczy również sztuki oraz sztuki popularnej. Edukacja estetyczna ma być dziedziną łączącą wiedzę humanistyczną z wiedzą empiryczną

Warunkiem koniecznym urzeczywistnienia artefaktu sztuki jest przeżycie i doświadczenie estetyczne odbiorcy (Wojnar 1982, s. 177). W tym kontekście R. Shusterman wysuwa koncepcję cielesności, w której zasadniczą tezą jest dualizm ciała i umysłu (*body-mind*). Ciało jest medium w odbiorze i doświadczeniu sztuki, a doświadczenie może prowadzić do poczucia zadowolenia i przyjemności. Człowiek posiada ciało i umysł, dzięki którym wytwarza dzieła sztuki oraz jest w stanie postrzegać je i ich doświadczać. Człowiek tworzy artefakty, a poprzez odbiór sztuki kształtuje siebie. Sztuka i estetyka mają znaczenie kulturowe i społeczne (Shusterman 1998, s. 35). Zatem sztuka może wzbogacić życie człowieka i pomóc mu w pełni zrozumieć świat (Dewey 1975, s. 161), wykorzystując jego wysiłek umysłowy (w równym stopniu co nauka) (Shusterman 1998, s. 36). Stąd rolą edukacji estetycznej byłoby kształtowanie człowieka z uwzględnieniem doświadczenia estetycznego jako sposobu dotarcia do sztuki i siebie samego. Człowiek wiedząc, czego szukać i jak z tego korzystać, będzie w stanie czerpać przyjemność cielesną i intelektualną ze sztuki oraz doskonalić się. W ten sposób można sformułować edukację estetyczną, która nie będzie opierała się na wskazywaniu sposobu odczytywania znaczeń i interpretacji sztuki przez człowieka, lecz rozwijała doświadczenie estetyczne jako drogę do samodoświadczenia sztuki przez człowieka.

Przyjęcie przez R. Shustermana koncepcji J. Deweya definiowania sztuki za pomocą doświadczenia estetycznego skłoniło go również do uznania większej roli sztuki. Po pierwsze przez uznanie i przedstawienie praktycznego wymiaru sztuki bardziej uwidoczniła się jej związek z rzeczywistością i codziennością. Według R. Shustermana pojmowanie sztuki na przestrzeni wieków odbywało się przede wszystkim przez podkreślanie jej charakteru poznawczego, co pociągało za sobą ograniczenie i wyjąłowanie doświadczenia estetycznego w wyniku odmawiania mu związków z cielesnymi energiami i pragnieniami oraz określenia płynących z niego przyjemności w opozycji do zmysłowych uciech życia (tamże, s. 95). Celem zaś sztuki – jak pisał J. Dewey – winno być lepsze cielesne przeżywanie, jak też usprawnianie naszych umysłów (Dewey 1975, s. 17). Co więcej, R. Shusterman łączył sztuki piękne ze sztukami wytwórczymi (Shusterman 1998, s. 91). Tym samym podkreślał, że nie tylko sztuka może być połączona z praktyką, ale również sama praktyczna działalność (w rozumieniu *praxis*) może być

podejmowana z przyczyn estetycznych i przynosić zadowolenie (pomyślmy choćby o takich hobby, jak stolarstwo, garncarstwo czy wędkarstwo), tak jak czynności o charakterze estetycznym bez wątplenia mogą służyć praktycznym celom (miłości romantycznej, kultowi religijnemu, społecznym ceremoniałom itd.) (tamże).

Takie spojrzenie na sztukę stoi w opozycji do pojmowania jej jedynie jako t.zw. sztuki wysokiej, budzącej zainteresowanie i podziw wśród określonych grup i warstw społecznych. Podkreślenie praktycznego charakteru sztuki pozwala uwolnić ją z muzeów (do tego dążył J. Dewey), gdzie przechowuje się wybrane artefakty i nadaje się im właściwą według ekspertów interpretację. Porzucenie sztuki muzealnej ma konsekwencje społeczne – upowszechnienie sztuki jednocześnie wśród wszystkich warstw społecznych oraz dowolność w interpretacji dzieła. Wydostanie sztuki z okowów muzeów i propozycja J. Deweya, aby sztuka nie miała jedynie charakteru elitarnego, położyło podwaliny pod inny problem, który stał się centralnym punktem w filozofii R. Shustermana – uprawomocnienie sztuki popularnej.

R. Shusterman pisał, że pomimo uznania doświadczenia estetycznego jako źródła zadowolenia, niesłusznie postrzegane jest ono jako nieużyteczne (tamże, s. 90). Uznanie znaczenia doświadczenia estetycznego związane jest jednocześnie z uznaniem faktu cielesności jako medium tego doświadczenia. Ciało jest zatem warunkiem koniecznym (lecz niewystarczającym) do osiągnięcia doświadczenia estetycznego. Uznanie tej prawdy pozwala R. Shustermanowi posunąć się dalej w swoich poglądach. Niezwykle istotne jest uznanie faktu posiadania ciała, funkcjonowania w nim, dzięki czemu człowiek ma możliwość doznawania i przeżywania. R. Shusterman pisał o ciele, że

jest nie tylko zasadniczym wymiarem naszego człowieczeństwa, lecz jest także podstawowym instrumentem wszystkich ludzkich doznań, naszym narzędziem narzędzi, koniecznością służącą całej naszej percepcji, działaniom, a nawet myśleniu (Shusterman 2006, s. 46).

Uznał wyższość ciała jako tworu podlegającego rozwojowi, a nie tworu ukształtowanego, który w procesie dorastania ujawnia określone cechy – *prawdziwe człowieczeństwo nie jest po prostu genetyczną informacją, lecz edukacyjnym osiągnięciem, w którym ciało, umysł i kultura muszą być gruntownie zintegrowane (tamże, s. 47).* Minęły czasy stygmatyzowania ciała oraz czasy poglądów, w myśl których jest ono grzeszne i jedynie godne pogardy. Opierając się na tych założeniach, R. Shusterman stworzył somaestetykę, zwaną również somatoestetyką.

Somaestetyka jest dziedziną humanistyczną, której przedmiotem badawczym jest człowiek (tamże, s. 47 oraz Shusterman 2007), a badania mają charakter teoretyczny i empiryczny. Dlatego też R. Shusterman walczy z radykalnym podziałem nauk na nauki ścisłe i humanistyczne, w którym to te pierwsze miałyby jedynie zajmować się tym, co empiryczne i fizyczne (*physis*). Somaestetyka jest dziedziną interdyscyplinarną, opartą na badaniach nad ciałem, umysłem i kulturą (Shusterman 2006, s. 47). *Somaestetyka ma na celu krytyczne, ulepszające badanie doświadczenia człowieka i użycia ciała jako miejsca sensoryczno-estetycznej percepcji (aisthesis) (Shusterman 2007, s. 75) oraz uznanie poglądu, w myśl którego ciało i umysł są jednym, nie można ich rozdzielać. Ciało i umysł człowieka funkcjonują w społeczeństwie. Człowiek po-*

sługuje się językiem, obraca się w świecie wartości i koncepcji dotyczących wyglądu ciała. Wszystko to składa się na kulturę. *Somaestetyka dotyczy więc też wiedzy, dyskursów, praktyk i dyscyplin somatycznych, które organizują tego rodzaju dbałość o ciało bądź mają ją udoskonalić* (Shusterman 2005, s. 75). Jej przedmiotem nie jest jedynie to, co zewnątrz, lecz wewnątrz człowieka, na które składa się m.in. odczuwanie, przeżywanie, zmiana nastrojów (Shusterman 2007, s. 75) itd. Dzięki tej dyscyplinie można *odkryć i skorygować cielesne niewydolności, które choć normalnie są niewykrywalne, zakłócają nasze dobre samopoczucie i funkcjonowanie* (tamże), co pomaga w kierowaniu ciałem – *jako że zmysły należą do somy i są przez nie warunkowane* (tamże) – i w kreatywnym kształtowaniu siebie. R. Shusterman w swojej filozofii i działaniu zachęca do świadomego postępowania na rzecz siebie.

Zarówno edukacja estetyczna, jak i edukacja w ogóle, powinny funkcjonować w taki sposób, aby uwzględniać teoretyczną i praktyczną wiedzę dotyczącą człowieka. Przede wszystkim powinna ona zostać zbudowana na uwzględnieniu faktu posiadania ciała, możliwości jego funkcjonowania i używania. Wykorzystanie w edukacji estetycznej zasobów wiedzy oraz praktyk somatycznych przedstawianych przez R. Shustermana niewątpliwie byłoby pomocne w rozwoju jednostki, a przede wszystkim w rozwoju jej samoświadomości i samokształcenia. Uznając współdziałanie ciała i umysłu, w planie edukacji estetycznej powinny zatem zostać uwzględnione artystyczne zajęcia praktyczne ćwiczące ciało (np. joga, pilates, techniki Aleksandra, metody Feldenkraisa), *sztuki zintegrowane*, np. taniec – czyli połączenie muzyki i ruchu ciała, a także wiele innych, które rozwijają świadomość ciała (*body consciousness*) i wpływają na nią.

Sztuka elitarna a sztuka popularna

R. Shusterman tak pisał o potrzebie przededefiniowania sztuki:

Emancypacyjne rozszerzenie przedmiotu estetyki zakłada próbę ponownego prze-myślenia sztuki za pomocą bardziej liberalnych kategorii i uwolnienie jej z klasztoru na wyżynach, w którym jest izolowana od życia i przeciwstawiona bardziej popularnym formom kulturalnej ekspresji. Sztuka, życie i kultura masowa ponoszą szkody w wyniku owych zakorzenionych podziałów i biorącego się z nich wąskiego utożsamiania sztuki z elitarnymi sztukami pięknymi (Shusterman 1998, s. 14).

Swoje poglądy opierał na filozofii J. Deweya, według którego utożsamianie sztuki z tzw. sztuką wysoką doprowadza do zniechęcenia i odstręcza ludzi od poszukiwania w niej przyjemności, a także powoduje nieumiejętność odnajdywania wartości w tzw. sztuce niskiej, zwanej również popularną. Takie ujęcie prowadzi do podkreślenia wyż-

szości tej części społeczeństwa, która wyznacza ramy wysokiej sztuki, a tym samym podkreślenia niższości tej części społeczeństwa, która doświadczając rozrywek sztuki niskiej, nie widzi w niej sztuki, gdyż taka definicja zarezerwowana jest dla sztuki wysokiej (Dewey 1975, s. 8–12). Tym samym sztukę niską przestaje uznawać się za sztukę, nie doszukuje się w niej wartości estetycznych ani doświadczeń. Po prostu uznaje się jej istnienie i jej przejawy (na przykład piosenki hip-hopowe, graffiti). Taka sytuacja niesie konsekwencje dla obu stron. Wobec tego nie tylko niższe warstwy społeczeństwa stają się zubożałe pod względem intelektualno-kulturalnym, pozostając biernymi wobec sztuki, ale dotyka to również warstwy wyższe, ponieważ nie dochodzi do rozwoju i wzbogacenia doświadczeń tej warstwy (tamże, s. 8–13). Do konsekwencji opisanego zjawiska, tzn. deprecjacji i odrzuceniu sztuki popularnej przez wyższą warstwę społeczeństwa, należy dodać następną o wiele ważniejszą. Polega ona na tym, że odseparowuje się sztukę od życia codziennego, od realności, i wtedy postrzega się ją jako byt funkcjonujący we własnej, odrębnej od codziennego życia przestrzeni, jedynie jako artefakty muzealnego bytu. Zerwanie z takim funkcjonowaniem sztuki pomoże również *odzyskać bliski związek doświadczeń estetycznych ze zwyczajnymi przejawami życia* (tamże, s. 14). Tym właśnie tematem zajął się R. Shusterman w *Estetyce pragmatycznej*, w której głosił użyteczność sztuki i estetyki w życiu codziennym, sprzeciwiając się odrywaniu ich od codzienności. Oddzielenie sztuki od rzeczywistości to podział, który służyć ma deprecjacji sztuki w sensie poznawczym, to pomijanie społecznej roli sztuki i artystów (Shusterman 1998, s. 95).

Dlatego Dewey uparcie głosi, że pomimo ryzyka skorumpowania i niewłaściwego użytku, zagrażającego sztuce w świecie pozaestetycznym, należy wyprowadzić ją z sakralnego odosobnienia w dziedzinę życia codziennego, w której może bardziej efektywnie funkcjonować jako drogowskaz, model czy bodziec do konstruktywnych reform, nie tylko jako zaś sprawdzony z zewnątrz ornament czy czysto życzeniowa, wyobrażona alternatywa dla tego, co rzeczywiste (tamże, s. 49).

Następnie stwierdził, że estetyka nabiera doniosłości i zajmuje centralną pozycję, gdy uświadamiamy sobie, że zawiera w sobie to, co praktyczne, odzwierciedlając i kształtując praktykę życia. Rozciąga się tym samym na dziedzinę życia publicznego i polityki (tamże, s. 14). Również dla życia i rozwoju jednostki podział taki ma swoje skutki.

Wreszcie, historyczne oddzielenie sztuki od życia pociąga za sobą ograniczenie i wyjąłowanie doświadczenia estetycznego w wyniku odmawiania mu związków z cielesnymi energiami i pragnieniami oraz określenia płynących z niego przyjemności w opozycji do zmysłowych uciech życia (tamże, s. 95).

Zatem dla R. Shustermana estetyka odgrywa podstawową rolę w życiu człowieka oraz w życiu społecznym.

Uprawomocnienie sztuki popularnej

W tym miejscu nie chodzi o to, aby przedstawić obronę sztuki popularnej zaproponowaną przez R. Shustermana, ale o uznanie potrzeby uwzględnienia tej sztuki w edukacji estetycznej. Nie chodzi o przedstawienie całości dyskursu, jaki powstał na tle uprawomocnienia sztuki popularnej, lecz o uwzględnienie w procesie edukacji istnienia tego problemu i docenienie jego rangi.

Sztuka popularna, choć cieszy się szerokim zainteresowaniem społeczeństw, ma również wielu krytyków i przeciwników deprecjonujących jej wartość. R. Shusterman w swoich pracach broni sztuki popularnej, choć, jak podkreśla, nie jest to łatwe zadanie. Stara się wykazać, że deprecjonowanie sztuki popularnej jest bezpodstawne, natomiast jej istnienie prawomocne (Shusterman 1998; 2007). Stanowisko, którego broni, nazwał melioryzmem. Dostrzega ono nie tylko

wady i nadużycia sztuki popularnej, ale również jej wartość i potencjał. Melioryzm głosi, że ze względu na swoje wady sztuka popularna domaga się ulepszenia, lecz także, że jesteśmy w stanie ją ulepszyć, ponieważ może ona mieć – i często rzeczywiście ma – prawdziwą wartość estetyczną, a przy tym służy ważnym celom społecznym (Shusterman 1998, s. 224).

A także, że

sztuka popularna powinna być ulepszana, ponieważ pozostawia wiele do życzenia, ale też może być ulepszana, ponieważ jest w stanie osiągnąć autentyczne wartości estetyczne (i często rzeczywiście je osiąga) (Shusterman 2007, s. 32).

Ponadto R. Shusterman podkreślił, że

do udoskonalania dzieł sztuki popularnej niezbędna jest ich wnikliwa krytyka, która musi obejmować analizę formalną i tematyczną, (...) [a także] odnosić się również do kwestii filozoficznych i społecznych (tamże).

Fundamentem uprawomocnienia sztuki popularnej jest uznanie, że *doświadczenie estetyczne wyraźnie przekracza granice sztuk pięknych i ich przedmiotów* (Shusterman 1998, s. 57) oraz faktu, że ludziom różnych społeczeństw sztuka popularna dostarczała i dostarcza przyjemności. R. Shusterman pisał o przyjemności, jakiej dostarcza sztuka popularna, oraz o bezpodstawnej deprecjacji płynących z niej doświadczeń i odczuć. Stwierdził: *Okazuje się bowiem, że każe nam się gardzić rzeczami, które dostarczają nam przyjemności, i wstydzić się z powodu przyjemności jaką z nich czerpiemy* (Shusterman 2007, s. 31). Nie tylko walczył o uznanie istnienia wartości estetycznej sztuki popularnej, ale także o wprowadzenie tematyki sztuki popularnej do planu nauczania (Koczanowicz 2008, s. 149). Nie chciał przy tym odbierać sztuce wysokiej jej społecznej i etycznej wartości (Shusterman 1998, s. 177). Uprawomocnienie sztuki po-

popularnej jest ważnym zadaniem i ma znaczenie społeczne, polityczne i estetyczne (Shusterman 2007, s. 31). R. Shusterman podkreślił, że nie jest łatwe wyznaczenie granic między sztuką popularną a sztuką elitarną. Co więcej, bywa tak, że to, co początkowo uważane jest za sztukę elitarną, po pewnym czasie staje się sztuką popularną i na odwrót (Shusterman 1998, s. 214). Uważa, że głównym powodem deprecjacji sztuki popularnej są te elementy, które składają się na somatyczność – związana z tą sztuką zmysłowość, pożądanie seksualne, bezrozumność, a zatem również antyintelektualizm (tamże, s. 234). Rezultatem uznania w edukacji estetycznej sztuki popularnej jako sztuki równie wartościowej co tzw. sztuka wysoka, jest zatem zaaprobowanie sztuki jako wrażliwej na potrzeby odbiorcy. Skutkuje to również rozwojem samodzielnego oraz kreatywnego myślenia, uczy otwartości wobec inności i szczerości wobec własnych zapatrywań. Zachęcanie do obrony sztuki popularnej uczy argumentacji opartej na racjonalnych przesłankach i poszanowania kontrargumentów strony przeciwnej. Może być bodźcem do posługiwania się sztuką na własne potrzeby, bodźcem do uznania wartości estetycznej nie tylko sztuki wysokiej, oraz inspiracją powstawania nowych stylów i kierunków w sztuce.

Wnioski

Edukacja estetyczna uwzględniająca kwestie podniesione przez R. Shustermana stałaby się edukacją bardziej humanistyczną. Przede wszystkim dzięki uwzględnieniu zasadniczego dla człowieka faktu jego cielesności i możliwości, jakie z niej wynikają, m.in. zdolności do doświadczenia estetycznego oraz doznawania związanych z tym przyjemności.

Nie można zlekceważyć twierdzenia, że człowiek jest bytem dualnym – funkcjonuje za sprawą współpracy umysłu i ciała. Wobec tego kształcenie estetyczne, jak również edukacja w ogóle, powinny być nakierowane nie tylko na rozwój intelektualny człowieka, ale również na rozwój fizyczny, a przede wszystkim mieć na uwadze współpracę obu sfer – fizyczno-psychiczną oraz fizyczno-intelektualną. Większą uwagę w edukacji człowieka powinno się zatem zwracać na świadomość oraz możliwości własnego ciała, tzn. oprzeć proces kształcenia na założeniach somaestetyki. Edukacja estetyczna miałaby wdrażać wiedzę na temat doświadczenia człowieka i związanej z tym percepcji estetycznej. Zmiany te dotyczą podejścia do sztuki, co wiąże się z kwestią doświadczenia estetycznego i co w konsekwencji pozwala spojrzeć na sztukę jako dziedzinę praktyczną. To zmieniłoby sposób nauczania odbioru sztuki (gdzie jedną z dróg byłoby właśnie skupienie się na doświadczeniu estetycznym) oraz jej interpretacji. Pozwoliłoby to również ująć procesy estetyzacji życia, w których sztuka to już nie tylko wytwarzanie przez specjalistów artefaktów, lecz także sztuka samego

życia (Shusterman 2005, s. 34). W konsekwencji takie działania pobudzałyby do śmielszego podejmowania przez jednostkę namysłu nad problemami sztuki i kultury oraz do autentyczności w podejściu do sztuki popularnej.

Edukacja estetyczna rozumiana w taki sposób mogłaby również zachęcić do praktykowania filozofii i ewentualnego podjęcia modelu życia opartego na filozofii, a nawet prowadzić do sztuki życia opartej na estetycznym modelu życia. Dążenie R. Shustermana do stworzenia takiego filozoficznie ugruntowanego modelu życia oraz estetyzacji życia jest możliwe, jeśli (1) uznać w edukacji estetycznej centralną pozycję doświadczenia estetycznego, (2) przyjąć twierdzenie dotyczące praktycznego wymiaru sztuki, (3) uwzględnić ideę somaestetyki, czyli troski o siebie i swoje ciało, oraz sztukę jako drogę do samokreacji człowieka, a także (4) podkreślić znaczenie edukacji estetycznej w życiu człowieka. Dążenie to jest możliwe, jeśli przekształci się edukację estetyczną, uwzględniając powyższe kwestie, jak również w ogóle w edukacji człowieka realnie uwzględni się dualizm ciała i umysłu.

Bibliografia

- DEWEY J., 1975, *Sztuka jako doświadczenie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- DZIEMIDOK B., 2011, *Czy sens i znaczenie współczesnej sztuki popularnej sprowadza się do jej wartości rozrywkowych?*, Estetyka i Krytyka, nr 20.
- KANTOR K., 1965, *Wychowanie estetyczne i twórczość*, [w:] I. Wojnar (red.), *Wychowanie przez sztukę*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- KOCZANOWICZ D., 2008, *Doświadczenie sztuki. Sztuka życia. Wymiary estetyki pragmatycznej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- RACHOŃ N., 2011, *Teoriopoznawcze aspekty doświadczenia estetycznego w filozofii i Johna Deweya*, Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych, nr 4.
- READ H., 1965, *Sztuka w ogólnym kształtowaniu człowieka*, [w:] I. Wojnar (red.), *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa.
- SOŚNIAK T., 2001, *Sztuka – technika – wartości*, Wyd. Śląsk, Katowice.
- SHUSTERMAN R., 1998, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- SHUSTERMAN R., 2006, *Myślenie poprzez ciało. Rozwinięcie nauk humanistycznych – uzasadnienie dla somaestetyki*, Journal of Aesthetic Education, nr 1.
- SHUSTERMAN R., 2007, *O sztuce i życiu. Od poetyki hip-hopu do filozofii somatycznej*, Alta 2, Wrocław.
- SHUSTERMAN R., 2005, *Praktyka filozofii, filozofia praktyki. Pragmatyzm a życie filozoficzne*, Universitas, Kraków.
- SZYSZKOWSKA M., *Kilka uwag na temat finalności jako cechy doświadczenia estetycznego w koncepcji J. Deweya*, strona Ośrodka Badań nad Pragmatyzmem im. Johna Deweya, www.deweycenter.uj.edu.pl/Szyszowska2.pdf [dostęp: 06.12.2012].
- WILKOSZEWSKA K., 1991, *Sztuka jako rytm życia. Rekonstrukcja filozofii Johna Deweya*, Universitas, Kraków.
- WOJNAR I., 1982, *Estetyczna samowiedza człowieka*, PWN, Warszawa.

Richard Shusterman's Aesthetic Conception and Its Consequences for Aesthetic Education

The conception of aesthetic education and its consequences by Richard Shusterman were presented in this article. On the basis of this neopragmatist's philosophy, it was considered as a need for changes within the sphere of this education and education in general. Education ought to be based on somaesthetics and changes should provide aesthetical experience and aesthetical perception. Thanks to this, a human may derive a pleasure from art, what in consequence may lead to the approval of its practical character. Those changes may also include popular art and draw attention to the problem of legitimacy of the art in the curriculum. Furthermore, it also should put under consideration the problem of carnality and body-mind dualism. Aesthetic education, having Shusterman's conception, may affect human development and better understating of body. Moreover, it can affect self-creation and may lead to practicing the philosophy, sometimes even starting a lifestyle based on the aesthetical model of life.

Keywords: *aesthetic education, aesthetic experience, popular art, carnality, body-mind problem, somaesthetics*