

MARIA TRUSZKOWSKA-WOJTKOWIAK

ESTETYKA CZASU WOLNEGO

Cechy przeżywania estetycznego, ustanawiające podmiotowość sytuacji estetycznej, są zbieżne z cechami zachowań wolnoczasowych, co jest główną tezą tej pracy. Wskazuję w niej na podobieństwa i wzajemne relacje obu tych fenomenów. Podmiotowość percepcji estetycznej i wolnoczasowej powoduje, że analizujemy je często jako szczególne stany umysłu (*a state of mind*). Przeżycie estetyczne jest elementem niemal każdej funkcji czy formy czasu wolnego. Z kolei czas wolny (*scholé*), tak jak go definiowali pierwsi filozofowie, jest niezbędnym, synergicznym elementem przeżycia estetycznego, podczas gdy relacja odwrotna nie zawsze ma miejsce. Podobieństwa w analizie czasu wolnego i przeżycia estetycznego widoczne są szczególnie z perspektywy psychologicznej, a nawet psychofizjologicznej. W zakresie tradycyjnej estetyki prace filozoficzne Kanta, Hegla i Schillera stanowiły bazę dla teorii pedagogicznych dotyczących czasu wolnego i wychowania estetycznego.

Wstęp

Rodząca się od połowy XX wieku idea społeczeństwa czasu wolnego każe nam zwrócić uwagę na wyższe formy tego czasu, wierząc, że będą związane z estetyką przeżywania. Przeżycie wolnoczasowe, tak jak i estetyczne, było od początku przywilejem elit i podmiotową afirmacją wolności, co w zgodzie z najnowszymi trendami politologicznymi ma być teraz udziałem coraz szerszych rzesz obywateli.

Przeżycie estetyczne zyskało rangę fenomenu postrzeganego podmiotowo dużo później niż przeżycie wolnoczasowe kategoryzowane już przez Sokratesa jako *scholé* (σχολή), chociaż, historycznie, oscyloowało między oglądem przedmiotowym i podmiotowym. Oglądowa postawa estetyczna związana z koncepcją *mimesis* spowodowała ambiwalencję u Arystotelesa, który przeżycie estetyczne traktował bardziej jako ogląd przedmiotowego piękna, a przeżycie wolnoczasowe jako swoisty stan umysłu i afirmację wolności. Wskazał jednak na przeżycie estetyczne jako formę spędzania czasu i stworzył *de facto* to pojęcie, mówiąc o wzbogacającym i oczyszczającym działaniu sztuki. Widać to w tekstach *Polityki* oraz *Etyki nikomachejskiej*, *Etyki wielkiej* i *Etyki eudemejskiej*, jednak koncepcja *mimesis* opóźniła znacznie podmiotowe pojmowanie sytuacji estetycznej.

Wspólne cechy przeżycia wolnoczasowego i estetycznego dotyczą zwłaszcza autoteliczności, dobrowolności, polichromiczności i swobody przeżywania czasu oraz bezinteresowności („niezarobkowości”), spontaniczności i subiektywności, a później także wzniosłości obu tych przeżyć. Czynniki takie wiążą się ze szczególnym stanem umysłu i organizmu.

Aspekt pedagogiczny przewijał się oczywiście przez całą historię ewolucji obu tych pojęć chociażby w słynnym zaleceniu Arystotelesa dotyczącym sposobu uczenia muzyki, kiedy pisał, by w pierwszej fazie nauki nie dopuszczać instrumentów, których użycie wymaga żmudnych ćwiczeń, osłabiających percepcję estetyczną ucznia, i zalecał stosowanie tylko takich instrumentów, które by były łatwiejsze w zastosowaniu do celów dydaktycznych¹. Arystoteles wskazuje więc, że przeżycie estetyczne powinno być przeżyciem autotelicznym, podczas gdy nauka gry jest, jak by to powiedzieli dzisiejsi psychologowie, doświadczeniem eksotelicznym. Dotyczy to także pozostałych sytuacji estetycznych aranżowanych w edukacji, gdy najważniejsza jest radość przeżywania odczuwana podmiotowo.

1. Przeżycie estetyczne jako przeżycie wolnoczasowe

Zbieżne cechy analizy przeżycia estetycznego i wolnoczasowego, głównie w pojmowaniu przeżycia jako stanu umysłu, widoczne są już w *Krytyce władzy sąđenja*. Kantowska kategoryzacja przeżycia estetycznego wykazuje podobne cechy jak pojmowanie *scholé* przez pierwszych filozofów. Widać wyraźnie otwartą drogę do wspólnej analizy obu fenome-

¹ Arystoteles *Polityka* „Dzieła wszystkie” t. 6 księga 7 L. Piotrowicz (tł.) Warszawa 2003 s. 198.

nów, mimo nieostrych definicji w obu przypadkach. Immanuel Kant kwestionuje naukowy charakter i możliwość jakiegokolwiek kategoryzacji sądów estetycznych, a poznanie estetyczne traktuje jako subiektywną relację do podmiotu, ustanawiając naturę estetyczną (*Ästhetische Beschaffenheit*) takiego przeżycia². Kilka razy używa nawet pojęcia stanu umysłu³, a całe jego dzieło, zakładając podmiotowość percepcji, analizuje *implicite* estetyczne aspekty stanu doświadczania piękna zbieżne z dzisiejszymi analizami psychologicznymi.

Kiedy Kant wyszczególnia stan umysłu charakteryzowany w analityce piękna jako *n a s t r ó j* (*Gemütszustand*) i *s t a n d u c h a* umysłu (*Gemütsstimmung*), odnosi się wrażenie, że rozważania te mogłyby dotyczyć wyższych form czasu wolnego, jaką było *scholé*. Kant rozszerza jednak percepcję estetyczną na „poznanie w ogóle”. Odrzucając wszelką kategoryzację, pozostawia *j e d y n i e s u b i e k t y w n y* sąd o przedmiocie, utożsamiając go z sądem estetycznym dającym podstawę do „rozkoszowania się harmonią władz poznawczych”⁴. Tak więc pitagorejska harmonia otaczającego Kosmosu zostaje tu zastąpiona harmonią umysłu. Harmonia jest w umyśle, a więc można ją kształtować w procesie edukacji.

Również potem estetyka w ujęciu Schillerowskim, Heglowskim czy Bergsonowskim stawała się immanentną częścią duchowego wzbogacania człowieka w jego postrzeganiu świata – swego rodzaju narzędziem, a nie celem, służąc uwzniośnieniu życia i pomagając w „kształtowaniu ludzkich dusz”.

Według Bergsona „sztuka umożliwia człowiekowi rozumienie ukrytego języka rzeczywistości” oraz pomaga w spostrzeganiu świata w sposób bardziej bezpośredni, osobisty i subtelny. Przeżycie estetyczne pod wpływem sztuki wzbogaca chwilę teraźniejszą, wzbogaca człowieka „o nową jakość wizji świata”⁵. Nieco inny charakter ma analizowanie Schopenhauerowskiej podmiotowości postawy estetycznej definiowanej jako „kontemplacyjne doświadczanie estetyczne stanu szczególnego wyzwolenia i uwrażliwienia umysłu”. Analiza aksjologii estetycznej i piękna prowadzona jest często w kategoriach sądu smaku, co – biorąc pod uwagę możliwość kształtowania czyjegoś smaku – można uznać za postulat wychowania estetycznego.

² I. Kant *Krytyka władzy sądzienia* J. Galecki (tł. i przedm.) Warszawa 1964 s. 39.

³ Tamże, s. 85–87, 171, 185.

⁴ Tamże, s. 86–87.

⁵ Zob. I. Wojnar *Teoria wychowania estetycznego* Warszawa 1984 s. 160.

Herbert Read określił to później jako *w y c h o w a n i e p r z e z s z t u k ę*. W swoich pracach Read pojmuje sztukę jako przeżycie estetyczne – radosny stosunek do świata, naturalną czystość uczuć i wrażliwość. W tym kierunku rozwinął on Marksowską koncepcję *homo aestheticus*, traktując ją jako podstawę samorealizacji ukierunkowanej bardziej na poszukiwanie sposobu na życie niż na definiowanie piękna⁶. Również z perspektywy współczesnego pedagoga sztuka jest bardziej środkiem do przeżywania niż wartością samą w sobie. W analizie doświadczania estetycznego ważna jest reakcja na przedmiot estetyczny, jako przedmiot poznania, ale przede wszystkim analizie poddawany jest sam podmiot poznania estetycznego.

Doświadczanie przedmiotu estetycznego „w imię jego samego” w stanie całkowitego wyzwolenia się obserwatora od „wszelkich pragnień związanych z obiektem” mimo pewnej ambiwalencji zawiera w sobie cechy czynności autotelicznej analizowanej także w przypadku zachowań wolnoczasowych. Aspekty te, w dużym stopniu psychofizjologiczne, są również elementem zachowań kreatywnych, których składową jest jednak równoległa aksjologia estetyczna, mająca znaczenie w ocenie pedagogicznej dotyczącej podmiotu estetycznego, a więc na przykład propozycji kontemplacji tej, a nie innej „produkcji artystycznej”. Dystansuje to pedagogikę od wzorowanych na Kancie analiz estetycznych, ponieważ pedagog chce używać w procesie dydaktycznym przedmiotów estetycznych (na przykład dzieł sztuki) o ustalonej jakości.

Autoteliczny charakter zachowań wolnoczasowych powoduje, że coraz częściej rozważamy zachowania wolnoczasowe uwarunkowane sytuacjami estetycznymi także w czasie pracy. Dla artystów nie jest to nic nowego, a określenie, kiedy pracują, a kiedy nie – jest problemem nie do rozwiązania nawet przez filozofów.

Przejście od typowego dla artystycznej bohemy wolnoczasowego *s y m p o z j u m*, jako wspólnej biesiady, do stanu określanego jako „wena twórcza”, a potem do praktycznej realizacji wizji twórczej jest płynne i dla każdego twórcy inne, stanowiąc często o tajemnicy tworzenia.

Kontemplowanie piękna wywołuje też skutki psychiczne i psychofizjologiczne dla całego organizmu zarówno w zakresie przeżywania estetycznego, jak i wolnoczasowego, stając się jednym z elementów psychologii pozytywnej, co postulował już w drugiej połowie XIX wieku Gustav Theodor Fechner, definiując estetykę eksperymentalną jako jeden z działów psychofizyki, który poszukuje związków między zjawiskami fizykalnymi a psychologicznymi. Przeżycie estetyczne sprowadza on do uczucia

⁶ H. E. Read *Wychowanie przez sztukę* Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976 s. 297.

przyjemności, formułując nawet „zasadę przyjemności” (*Eudämonistisches Prinzip*)⁷. Przyjemność jest dziś także pożądanym rezultatem przeżycia wolnoczasowego. Stan umysłu człowieka jako podmiotu kontemplacji piękna jest więc tutaj decydujący, „piękno bowiem nie odniesione do uczucia podmiotu, samo dla siebie, jest niczym”⁸.

2. Ewolucja koncepcji estetycznej wychowania do czasu wolnego

Przeżywanie czasu wolnego w jego wyższych formach było od początku przywilejem ludzi wolnych. W kulturze śródziemnomorskiej dotyczyło to w szczególności elit społecznych. Dopiero średniowiecze włączyło do tej grupy uprzywilejowanej artystów i rzemieślników, chociaż dzieła sztuki Michała Anioła czy Leonarda da Vinci, mimo że obdarzone atrybutem boskości, zawierały jednak element ciężkiej pracy.

Tym, co odróżnia analizę przeżyć estetycznych od przeżyć wolnoczasowych, jest wieloaspektowość analizy czasu wolnego, którym zajmują się różne dyscypliny naukowe, począwszy od ekonomii, socjologii, pedagogiki czy psychologii, a kończąc na psychofizjologii. Z perspektywy tych nauk czas wolny bywa traktowany bardziej przedmiotowo niż przeżycie estetyczne. Rozważanie takich czynników, jak bezinteresowność, autoteliczność, dobro, przyjemność, wzniosłość, satysfakcja bądź upodobanie ma dzisiaj miejsce zarówno w analizie przeżyć estetycznych, jak i wolnoczasowych.

Człowiek jest podmiotem przeżywania zarówno czasu wolnego, jak i sytuacji estetycznej. To w jego mózgu rozstrzyga się, w jakich kategoriach traktuje wpływający czas i jego przeżywanie, którego podmiotowy charakter wydobywany jest w pracach pedagogów oraz estetyków. Odkąd, za sprawą Kanta, estetyka funkcjonuje jako „regularna” dziedzina filozoficzna, uprawiana była w różny sposób przez myślicieli tej miary, co Friedrich Schiller, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Friedrich Wilhelm Joseph Schelling czy później Theodor W. Adorno, a w pedagogice Herbert Read i John Dewey.

W programie wychowania estetycznego, jakim są *Listy o estetyce* Schillera, poruszany jest problem afirmacji wolności, która ma być „podstawą piękna i pięknego człowieczeństwa”. *Listy* formułują bardzo szeroką koncepcję estetyki, obejmującą jednak przede wszystkim problema-

⁷ G. T. Fechner *Vorschule der Aesthetik* Lipsk 1876 wersja elektroniczna: <http://www.archive.org/details/vorschulederaest12fechuoft> [data dostępu: 04.03.2011].

⁸ I. Kant *Krytyka władzy sądzienia* wyd. cyt. s. 87.

tykę społeczną. To „dobry smak” wnosi harmonię do życia społecznego, a pedagogika rozważa harmonię między czasem wolnym i czasem zajęтым. Jak wskazywał Schiller, zaniedbania w kultywowaniu przeżyć estetycznych są wynikiem kryzysu oświecenia, które odrzuciło wartości estetyczne, „zastępując je rozumem i prawem”. Jest to estetyczny w swym wymiarze postulat pedagogiki społecznej, współkreującej dzisiaj epokę społeczeństwa czasu wolnego. Widać zatem, że idea państwa estetycznego ma umożliwić afirmację naturalnej, naiwnej wręcz wolności realizowanej poprzez sztukę⁹.

Według Schellinga, również rozum urzeczywistnia się w działalności artystycznego geniuszu, a sztuka jest prawdziwym narzędziem filozofii. Według Adorna Natura jest przestrzenią estetyczną, ale także rekreacyjną – miejscem konsumpcji i miejscem rozrywki. Wśród przeżyć estetycznych Adorno gloryfikuje muzykę, która daje najwięcej swobody w odbiorze. Iluzja estetyczna, nie tylko w muzyce, podtrzymuje nadzieję na wolność od ideologii, dając możliwość analizy przeżyć estetycznych w aspekcie kulturowym.

Można więc sądzić, że z idei tych będziemy czerpać, propagując wyższe formy spędzania czasu wolnego opartego na przeżyciach estetycznych.

3. Inspiracje estetyczne wychowania do czasu wolnego

Kategoryzacja pedagogiczna pojęcia czasu wolnego wyróżnia jego funkcje, formy i treści. Pojęcia te analizowane są przez większość dyscyplin naukowych podejmujących problematykę czasu wolnego i będą w rezultacie rozpatrywane wieloaspektowo. Analizując i projektując realizację poszczególnych funkcji poprzez dobór odpowiednich form i treści, można realizować zadania pedagogiki czasu wolnego związane z wychowaniem estetycznym, wyróżniając funkcję twórczą – posiadającą walory doskonalące osobowość poprzez własną działalność twórczą i percepcyjną – również przez poznawanie i odbiór cudzej twórczości¹⁰.

Funkcje i formy wzajemnie się przenikają i uzupełniają w swoim ogólnym oddziaływaniu na osobowość człowieka. Mimo to każda z form posiada inne znaczenie, zwłaszcza w kontekście wymogów współczesnej cywilizacji i zadań wychowawczych. Sam termin *f o r m y* jest pojmo-

⁹ Zob. F. Schiller *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy* L. Staff (red.) I. Krońska i J. Prokopiuk (tł.) J. Prokopiuk (wstęp) Warszawa 1972 s. 22, 44, 167.

¹⁰ M. Grochociński *Rodzina a czas wolny* Gdańsk 1980 s. 7–8.

wany wielorako, tak jak prawie wszystkie terminy związane z czasem wolnym, i jest czym innym niż formy w estetyce, gdzie są one bardziej określone. Terminy te, po raz pierwszy używane w kulturoznawstwie przez Ludwiga Wittgensteina, przejęte zostały przez filozofię oraz język potoczny.

Zachowania wolnoczasowe możemy więc realizować w formach aktywności zbiorowej i indywidualnej zapewniającej rozwój osobowości¹¹, a więc bardziej w Wittgensteinowskich formach życia i kultury. W takiej kategoryzacji można rozważać funkcję estetyczną czasu wolnego, mimo że funkcja tak pojęta wykracza poza ramy zachowań wolnoczasowych. Formy w estetyce rozważane są głównie w kategoriach filozoficznych, jako niezależne idee Platońskie i – bardziej komplementarnie – jako Arystotelesowskie formy związane z materią¹². Utrudnia to analizę przeżyć wolnoczasowych w kategoriach estetycznych. Również w filozofii formy definiowane są na wiele sposobów.

Problem z klasyfikowaniem obu aktywności polega także na rozstrzygnięciu, czy zachowania wolnoczasowe są elementem przeżycia estetycznego, czy też zachowania estetyczne będą klasyfikowane jako jeden z aspektów przeżycia wolnoczasowego. Będzie to zależało od dyscypliny naukowej, z której perspektywy będziemy klasyfikować oba fenomeny. W dzisiejszej pedagogice wychowanie przez sztukę stanowi istotny dział zapoczątkowany przez Reada. Możemy też mówić o polskiej szkole wychowania estetycznego, zapoczątkowanej przez Janinę Mortkowiczową¹³. Idea wychowania estetycznego, wyłożona w jej pracach, podnosi zwłaszcza problem estetyki zabawy i równomiernego rozwijania wszystkich uzdolnień dziecka, a sztuka jest traktowana jako afirmacja wolności i swobody.

Aktywność twórcza i wyobraźnia ulegają z wiekiem przeniesieniu na inne rodzaje działalności człowieka, co szczególnie podkreślał Stefan Szuman, a jego koncepcja wychowania estetycznego obejmowała zarówno kształcenie kultury estetycznej, jak i wychowanie przez sztukę. Szuman wskazywał też na przepływ emocji związanej z przeżyciem estetycznym w stronę pozostałych aktywności. Wychowawczy efekt przeżycia estetycznego polega na synergii faktu estetycznego z emocjami, wyobraźnią i intelektem, a także na percepcji dobra, szczęścia i prawdy przez pryzmat sztuki.

¹¹ T. Wujek *Czas wolny jako wartość kulturotwórcza i wychowawcza* [w:] *Wychowanie, Środowisko* B. Passini, T. Pilch (red.) Warszawa 1968 s. 300.

¹² Za: N. Dent *Forma i materia* [w:] *Encyklopedia filozofii* t. 1 T. Honderich (red.) Poznań 1998 s. 273–274.

¹³ J. Mortkowiczowa *O wychowaniu estetycznym* Warszawa 1903.

Percepcję estetyczną w kategoriach filozoficznych i psychologicznych, jako stan umysłu, w kontekście sytuacji estetycznej, znajdujemy w pracach Marii Gołaszewskiej, która określa przeżycie estetyczne również jako proces psychofizyczny skierowany na ujęcie wartości estetycznej przedmiotu. Psychologiczny aspekt przeżycia estetycznego jest także mocno podnoszony przez Bohdana Dziemidoka w oparciu o koncepcję *katharsis*. *Katharsis* towarzyszy przeżyciu estetycznemu, powodując odprężenie i rozładowanie emocji. „Na przeżycie katartyczne składają się [...] dwa zasadnicze czynniki: 1. odczucie emocjonalnej przyjemności wypływającej z utożsamiania się z bohaterami; 2. aprobująca percepcja postawy i zachowań bohatera i świadomość nieuchronności ich następstw”¹⁴. Wypada stwierdzić za Dziemidokiem, że *katharsis* rozładowuje uczucia i trwogę, zaspokaja pragnienia i chyba także potrzebę wzniosłości, pozwalając na odzyskanie kontroli nad dążeniami i emocjami. Jednym słowem, w ramach wychowania przez sztukę ćwiczymy mechanizmy doznawania ulgi katartycznej.

Kategoryzacja Dziemidoka jest uderzająco zbieżna z postulatami pedagogów czasu wolnego, kiedy pisze, że dzięki percepcji sztuki zaspokojona jest „potrzeba rekreacji i odprężenia, której odmianą jest potrzeba rozrywki, gry i zabawy oraz potrzeba wyładowania nadmiaru energii”¹⁵. Również „potrzeba aktywizowania wszystkich władz psychicznych człowieka” jest dla pedagogów postulatem aktywnego spędzania czasu wolnego, a „potrzeba marzeń i ucieczki od codziennych trosk i kłopotów rzeczywistości w piękniejszy i lepszy świat sztuki” jest kwintesencją stanu *leisure*.

W literaturze pedagogicznej jest wiele tropów wskazujących na ontogenetyczne podstawy przeżycia estetycznego tkwiące w grach i zabawach, które są klasyfikowane przez pedagogów jako przeżycie wolnoczasowe. Jeżeli w ten sposób potraktujemy kontemplację estetyczną, to znajdziemy oderwanie się od codziennych trosk, a nawet autoteliczną i polichromiczną w czasie beztroskę typową dla zachowań wolnoczasowych.

Ludyczne, hedonistyczne i rekreacyjne oddziaływanie sztuki spełnia funkcję katartyczno-kompensacyjną i korzystnie wpływa na równowagę ducha oraz samopoczucie człowieka. Podobieństwo sztuki do zabawy znajdujemy już u Herberta Spencera, Karla Groosa, Ludwika Krzywickiego, Anatolija Łunaczarskiego, Johana Huizingi, Florianiana Znanieckiego. „Nowe” kategoryzacje przeżycia estetycznego kierują naszą uwagę ku wyższym formom przeżycia wolnoczasowego, jaką było w starożytności *scholé*, współcześnie zaś *leisure as a state of mind* odbierane niekiedy jako świeckie *sacrum*.

¹⁴ B. Dziemidok *Główne kontrowersje estetyki współczesnej* Warszawa 2003 s. 193.

¹⁵ Tamże, s. 208.

W literaturze światowej uczeni zajmujący się estetyką i pedagogiką zaświadcza*ją implicite* o porównywalnych aspektach przeżycia estetycznego i wolnoczasowego. Wskazać można tu Deweya¹⁶, który jest jednocześnie teoretykiem pedagogiki, psychologii i estetyki, a w encyklopediach wymieniany jest najczęściej jako pedagog. Obok Deweya główny nurt stanowią psychologowie wpływający na teorie wychowania estetycznego, tacy jak Stuart Hall, Alfred Binet, Zygmunt Freud, Owidiusz Decroly, Maria Montessori, Edouard Claparede, Adolphe Ferrière, często cytowani w literaturze pedagogicznej. Uzupełnieniem może być interpretacja estetyczna nawiązująca w podświadomości do marzenia sennego i dziennego, dającego punkt wyjściowy podobny do Kantowskiego wyobrażenia.

Zygmunt Freud wskazuje na rolę podświadomości chociażby w koncepcji marzeń dziennych i w zastępczym zaspokajaniu ukrytych popędów. Carl Gustav Jung idzie jeszcze dalej, wskazując na istnienie zbiorowej świadomości i podświadomości, traktując sztukę w kategoriach współtworzenia jej przez „zażywających wczasu” odbiorców, których podmiotowość ma być odzwierciedleniem zbiorowych ideałów.

Konkluzja

Przeżycie estetyczne jako pełnia doświadczenia to coś więcej niż filozofia. Uwalnia nas bowiem od werbalnego kategoryzowania piękna i w konsekwencji zastępuje ogląd epistemologiczny oglądem estetycznym. Filozofowie pedagogiki poszli tym tokiem myślenia, kiedy to Kazimierz Sośnicki rozróżnił dwie podstawowe kategorie sytuacji edukacyjnych w pedagogice, a mianowicie epistemologiczne (filozoficzne) i pozanaukowe, które skierowują uwagę badaczy nie tylko na fakt traktowania pedagogiki jako nauki, ale przede wszystkim jako sztuki czy umiejętności (*Arts*), oraz na fakt pojawiania się w dyskursie pedagogicznym rozstrzygnięć opartych na metaforze i estetyce. Dzisiaj jest to ujmowane przez filozofów jako otwarcie logosu na metaforę, na co wskazywał nie tak dawno Lech Witkowski, pisząc, że często analiza faktów jest bardziej zdominowana przez estetykę niż epistemologię¹⁷. Już wcześniej część psychologów perceptualistów, jak na przykład Rudolf Arnheim, klasyfikowała postrzeżenie estetyczne jako swego rodzaju myślenie.

¹⁶ *Art as Experience* wyd. polskie: J. Dewey *Sztuka jako doświadczenie* A. Potocki (tł.) I. Wojnar (wstęp) Wrocław 1975.

¹⁷ L. Witkowski *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice* t. 3 Warszawa 2007 s. 367; tenże *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność* t. 2 wyd. 2 poprawione, Warszawa 2007 s. 23.

Udział pedagogów w procesie kształtowania się koncepcji faktu estetycznego jest kolejnym argumentem na rzecz interdyscyplinarnej analizy przeżycia estetycznego jako przeżycia wolnoczasowego. Klasycy pedagogiki zgodnie kierują naszą uwagę na okres dzieciństwa jako dominujący w kształtowaniu się kultury estetycznej i kreatywności.

Przeżycie estetyczne może być środkiem jak i celem, zarówno w wychowaniu estetycznym, jak i wychowaniu do czasu wolnego. Każde przeżycie jest swego rodzaju doświadczeniem, a wychowanie estetyczne buduje kreatywność, tożsamość, poczucie piękna, harmonię psychiczną (szlachetność, dobro i wrażliwość), integrację, myślenie symboliczne i pozawerbalne, a w końcu umiejętność rekreacji psychicznej. W większości wymienionych przypadków wykształcona wrażliwość estetyczna jest czynnikiem synergizującym przeżycia wolnoczasowe.

Dzisiejsze klasyfikowanie przeżycia wolnoczasowego jako stanu umysłu (*leisure as a state of mind*) jest w dużym stopniu podobne do podmiotowego przeżywania sytuacji estetycznej i każe szukać inspiracji w starożytnych kategoryzacjach terminu *scholé* w obu przypadkach. Łączy to analizy filozoficzne ze współczesną psychologią i estetyką.

The Aesthetics of Leisure

The features of aesthetic experiencing, establishing subjectivity of aesthetic situation, coincide with the features of leisure time behaviours, which is the main thesis of this paper. I point out to similarities and mutual relations of the two phenomena. The subjectivity of aesthetic and leisure time perception often makes us analyse them as a state of mind. Aesthetic experience is an element of almost each function or form of leisure time. Leisure time (*scholé*), as defined by the first philosophers, is a necessary - synergic element of aesthetic experience, whereas an opposite relation does not always occur. The similarities in the analysis of leisure time and aesthetic experience are particularly well seen from psychological or even psycho-physiological perspective. In terms of traditional aesthetics, philosophical works of Kant, Hegel and Schiller constituted a base for pedagogical theories on leisure time and aesthetic experiencing..

Maria Truszkowska-Wojtkowiak – e-mail: pedmtw@univ.gda.pl