

SYLWIA JARONOWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID – 0000-0003-1701-6132

PROBLEM PIĘKNA JAKO PRYZMATU DOBRA I JEGO IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE*

Wprowadzenie: Problematyka artykułu dotyczy piękna ujętego z perspektywy roli, w której staje się ono pryzmatem dobra. Prezentowane analizy teoretyczne omawianych pojęć i fenomenów odniesiono do potrzeby wykorzystywania ekspozycji piękna jako pryzmatu dobra w edukacji i wychowaniu, wskazując, że realizacja tej potrzeby jest istotną odpowiedzią na współczesne wyzwania edukacyjne.

Cel badań: Celem podjętej analizy jest zwrócenie uwagi na możliwości wykorzystania w edukacji tego aspektu oddziaływania piękna, w którym jego przeżywanie staje się doświadczeniem uwrażliwiającym na dobro, wyzwalającym tęsknotę za dobrem i pięknem oraz inspirującym do poszukiwania tych wartości we własnym życiu.

Stan wiedzy: W prezentowanych analizach, bazując na odniesieniach do literatury źródłowej, nawiązano do antycznej interpretacji piękna jako kategorii posiadającej wymiar etyczny, duchowy i estetyczny. Przywołano poglądy badaczy, którzy zwracają uwagę na współczesne tendencje kulturowe będące wyrazem odniesień do piękna dalekich od jego rozumienia jako wartości zespolonej z dobrem. Odwołano się także do stanowisk tych reprezentantów myśli pedagogicznej, którzy zwracają uwagę na zaniedbywanie wychowawczych walorów obcowania z pięknem we współczesnym kształceniu i wychowaniu.

Podsumowanie: Wychowawcze wymiary oddziaływania piękna jako pryzmatu dobra należy wiązać z kształtowaniem wrażliwości na piękno i budzeniem potrzeby jego urzeczywistnienia w działaniach będących wyrazem afirmacji nierozzerwalnej triady – prawdy, dobra i piękna.

Słowa kluczowe: piękno, dobro, prawda, wychowanie, kultura, transgresja

* Sugerowane cytowanie: Jaronowska, S. (2023). Problem piękna jako pryzmatu dobra i jego implikacje pedagogiczne. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(3), 151–166. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2023.42.3.151-166>

WPROWADZENIE

W prezentowanym tekście odniesiono się do wartości piękna i tego aspektu jego oddziaływania na odbiorcę, który wiąże się z uwrażliwianiem na dobro, wyzwaniem tęsknoty za pięknem i dobrem oraz inspirowaniem do urzeczywistniania tych wartości we własnym życiu. Podjęto także próbę odczytania analizowanych zagadnień z perspektywy pedagogicznej, pod kątem sformułowania możliwych implikacji dla wychowania.

PROBLEM I CEL BADAŃ

Problem podjęty w tym tekście wiąże się z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie o czynniki warunkujące zaistnienie relacji aksjologicznej, w której piękno staje się pryzmatem dobra. Refleksje inspirowane opiniami badaczy na temat współczesnych uwarunkowanych kulturowo odniesień do piękna skłaniają do zastanowienia się nad pytaniem o znaczenie obecności wskazanej relacji aksjologicznej w kształceniu i wychowaniu. Celem podjętych analiz jest zwrócenie uwagi na możliwości wykorzystania w edukacji tego aspektu oddziaływania piękna, w którym jego przeżywanie staje się doświadczeniem uwrażliwiającym na dobro, wyzwalającym tęsknotę za dobrem i pięknem oraz inspirującym do poszukiwania tych wartości przez jednostkę we własnym życiu.

STAN WIEDZY

Piękno i jego konotacje

Nie istnieje jedna definicja piękna. Trudności w jego jednoznacznym zdefiniowaniu wiążą się z tym, że podobnie jak dobro, piękno jest pojęciem prostym, niedającym się rozłożyć na części i poddać analizie jak zbiór komponentów. Piękno jest czymś, co odbieramy intuicyjnie i rozumiemy jako coś oczywistego, a jednocześnie trudnego do opisania (Smółka, 2017).

Już w starożytności ujawniały się różne sposoby interpretowania piękna. Filozof i historyk Diogenes Laertios wskazywał na istnienie trzech aspektów piękna (określonej rzeczy) tworzących nierozzerwalną triadę. Należały do nich: celowość, czyli zgodność danej rzeczy z jej przeznaczeniem; pochwała, związana z mocą wzbudzania zachwyty; oraz pożytek, wyrażający korzyści płynące z wykorzystania danej rzeczy zgodnie z jej przeznaczeniem (Wasyłyk, 2021). Sokrates uznawał, że właściwością rzeczy pięknej jest jej funkcjonalność. W jego przekonaniu rzecz była o tyle piękna, o ile służyła temu, do czego została przeznaczona (za: Szajda, 2012).

Platon w dialogu pt. *Gorgiasz* niejednokrotnie zwraca uwagę na moralny i duchowy aspekt piękna. Wskazuje na to między innymi fragment, w którym pada ma-

jeutyczne pytanie: „A, co sprawiedliwe, to chyba piękne? Zgadzą się?” (Platon, 1922, XXXII, s. 66) czy wniosek w kolejnej sekwencji dialogu, że „najbrzydsza” jest „podłość duszy” (s. 68). Podczas gdy w opinii sofistów właściwością rzeczy pięknych była moc wyzwalań przyjemności w kontakcie z nimi (Szajda, 2012), Platon poszerzył denotację piękna, włączając do jego desygnatów te przejawy ludzkiej aktywności, w których wewnętrzne piękno człowieka manifestowało się w cnotach: roztropności, umiarkowania, męstwa i sprawiedliwości (Wojtyła, 2016). Ich połączenie było wyrazem, emanującą dobrem i pięknem, doskonałej duchowej „mieszaniny” (Platon, 2002). „W każdej bowiem mieszaninie...” jak zauważa autor *Fileba* w słowach, które wypowiada przez usta Sokratesa „[...] nietrudno dojrzeć to, dzięki czemu każda albo jest coś warta albo nie” (s. 83). W ujęciu platońskim piękno stawało się kategorią moralną i poznawczą. Zyskiwało status wartości równorzędnej dobru i prawdzie (Szajda, 2012). Szeroki zakres i sens konotacji piękna znalazł potwierdzenie także w pitagorejsko-platońskiej teorii piękna nazwanej przez Władysława Tatarkiewicza Wielką Teorią (Tatarkiewicz, 2005; zob. także: Smółka, 2017; Kamionka, 2021). W myśl jednego z jej założeń piękno miało być wartością posiadającą metafizyczne źródła. Wskazywała na nie platońska interpretacja piękna jako wartości zakorzenionej w świecie idei i powiązanej z dobrem (Platon, 2019). W platońskim ujęciu piękno mogło uwidaczniać się w działaniach, bytach i zjawiskach, będących odbiciem ich doskonałych pierwowzorów ze świata idei. Z estetycznym aspektem piękna korespondowało założenie Wielkiej Teorii, w myśl którego manifestacją tej wartości była idealna proporcja (znajdująca zastosowanie w rzeźbie, malarstwie i architekturze), nazywana też złotą proporcją czy boską proporcją, oraz harmonia będąca istotnym atrybutem piękna, na który zwracał uwagę m.in. Arystoteles i Pitagorejczycy (Szajda, 2012; Wojtyła, 2016).

W szeroki zakres znaczeniowy piękna wpisywała się tendencja do dostrzegania przejawu tej wartości w moralnym postępowaniu. Jak dowodził Arystoteles w dziele *Etyka Nikomachejska* (2007), w moralnym postępowaniu chodziło o to, aby to, co jest przyjemne, mierzyć miarą jego związku z tym, co podlega pozytywnej kodyfikacji moralnej, a więc jest „moralnie piękne”, a to, co jest użyteczne, traktować jako środek do osiągnięcia celu z jednoczesną troską o to, by nie był to środek „niegodziwy”, czyli taki, którego zastosowanie jest sprzeczne z moralnością (Jaroszyński, 1994). W świetle arystotelesowskiej wykładni cnotliwym był zatem człowiek, który właściwie ustosunkowywał się do tego, co „moralnie piękne”, pożyteczne i przyjemne.

W przywołanych sposobach interpretowania piękna ujawniało się przekonanie, że niezależnie od swoich aspektów czy rodzajów piękno posiada cechy obiektywne i uniwersalne. Ten sposób myślenia o pięknie przetrwał do XVII wieku. Wówczas to obiektywizm piękna zaczął rodzić coraz większe wątpliwości znajdujące poparcie w myśli Kartezjusza. Jego stwierdzenie: *cogito ergo sum*, stało się impulsem do relatywizacji znaczenia piękna. Przemawiało za zmniejszeniem siły

przywiązania do wiary w istnienie uniwersalnych kryteriów piękna. W kolejnym stuleciu tendencję do subiektywizacji piękna wzmocnił awans estetyki do rangi odrębnej dziedziny filozofii (Smółka, 2017) rozwijającej wielokierunkowo refleksje nad zagadnieniem piękna. Współczesność, w aspekcie odniesień do piękna, cechuje się wielkim zróżnicowaniem znajdującym wyraz w różnych zapatrywaniach na temat źródeł, przejawów i sposobów odbioru piękna, szczególnie w odniesieniu do dzieł sztuki, która jest rozumiana dziś bardzo szeroko. Szerokie rozumienie piękna ujawnia się obecnie między innymi w tendencji, na którą zwrócił uwagę Przemysław Kisiel, określając ją mianem „estetyzacji życia codziennego” (2013, s. 301). Wspomniana tendencja przejawia się we wzroście znaczenia kryteriów estetycznych w ocenach najrozmaitszych zjawisk i „produktów” kultury masowej.

Refleksje oscylujące wokół ujęcia piękna jako pryzmatu dobra

Poniższy namysł nad ujęciami piękna jako pryzmatu dobra został oparty na prezentacji wybranych przykładów ilustrujących tę perspektywę odniesienia do wartości piękna.

Starożytni Grecy używali terminu *kalos* na oznaczenie piękna jako właściwości dostrzeganej organoleptycznie i jako przymiotu odbieranego na poziomie wewnętrznego oglądu poruszającego uczucia, intelekt i duszę. Człowiek odpowiadający greckiemu ideałowi określanemu pojęciem *kalos kagatos* miał być uosobieniem zharmonizowanego połączenia piękna cielesnego z nieskazitelnością moralną, dzielnością, heroizmem i innymi cnotami, które ujawniały się w jego czynach (Zajac, 2008; Wojtyła, 2016).

W pierwszym przekładzie Biblii hebrajski termin *tob* (‘dobry’) został przetłumaczony na grecki termin *kalon* (‘piękny’). To posunięcie translatorskie uchwycone w tekście Septuaginty można odczytać jako próbę utożsamienia piękna z dobrem albo też jako wyraz dostrzeżenia w pięknie swoistej właściwości dobra. Jak zauważa Wojtyła (2016), w tekście Pisma Świętego piękno jest odnoszone do „Chwały, Łaski, Potęgi, Jasności, Miłosierdzia i Majestatu” (1Krn 16,26–28) Boga, „Twórcy Piękności” (Mdr 13,2–3). Z perspektywy odniesień do Transcendentnych Źródeł wszystkiego, co istnieje, piękno jest „syntezą prawdy i dobra” (Wojtyła, 2016, s. 8). Jego wartość zyskuje bowiem głęboki duchowy sens dzięki pięknu Stwórcy.

Na głęboki duchowy sens piękna jako nośnika dobra, tym razem w sztuce wizualnej, zwrócił uwagę Szajda (2021) w swoim nawiązaniu do twórczości Albrechta Dürera. Twórczość mistrza z Norymbergi jest tym przykładem sztuki, która poprzez swoje estetyczne piękno prowadzi odbiorcę do uświadomienia sobie jej wymowy moralnej. W ten sposób piękno „będąc przedsiódkiem kontemplacji, łączy ze sobą dwa odległe brzegi: estetyczny i moralny” (s. 17). Trudno nie dostrzec tej incydencji piękna i dobra w cyklu drzeworytniczym *Apocalypsis cum figuris* opartym na odniesieniach do najbardziej tajemniczej, symbolicznej księgi Nowego Testamentu – *Apokalipsy św. Jana Apostoła* – czy w akwarelach (*Studium*

trawy, *Młody zając*), które – zważywszy na stosunek Dürera do własnej sztuki i jej misji związanej z afirmatywnymi odniesieniami do Boga – są wyraźną apoteozą dzieł „Najwyższego Artysty” rozstrzygającego o losach świata.

W odniesieniu do wymowy przekazu artystycznego rolę piękna jako pryzmatu dobra można wiązać także z innym wymiarem oddziaływania sztuki na odbiorcę. Nie tyle poprzez moralizatorski przekaz, ile przez działanie potęgujące siłę artystycznego przeżycia, które wyzwala w człowieku tęsknotę za dobrem i staje się źródłem inspiracji do poszukiwania dobra. Przykładem dzieła zawierającego taki przekaz jest obraz filmowy Wernera Herzoga *Zagadka Kaspara Hausera* (1974). Prostota ujęć łączonych motywem *Adagio Cantabile* Tomaso Albiniego potęguje wymowę dobra, które wręcz emanuje z Kaspara i scen obrazujących jego przemyślenia, przeżycia i relacje ze światem poznawanym po opuszczeniu odosobnienia.

Inny aspekt oddziaływania piękna jako pryzmatu dobra wiąże się z zagadnieniem prawdy optycznej. Jest ona tym, co w istotnej mierze przesądza o wartości artystycznej wytworu sztuki wizualnej. Jak zauważa Wasyłyk (2021), prawda optyczna „określa sytuację wizualną formy, której dynamika jest zgodna z zasadniczymi wektorami sił konstytuujących kształt rzeczy” (s. 65). Prawdy optycznej nie należy wiązać z realistycznym odzwierciedleniem wizualnej postaci świata w wytworze sztuki. Może ona bowiem dotyczyć także „wizualnych metafor” obiektów i zjawisk otaczającej nas rzeczywistości. Ukazanie prawdy optycznej wiąże się z doświadczeniem piękna jako proporcji i harmonii. Warto zauważyć, że dotyczy to także odbioru form, które nie są porywające wizualnie. I chociaż taka forma może nie wydawać się ładna, to i tak, dzięki prawdzie optycznej, jest ona piękna. Przykładem takiej odsłony piękna jest rysunek Aleksandra Gierymskiego pt. *Matka z dzieckiem* (Bogucki, 1959). Rysunek ten, epatujący brzydotą zgrzebanej, ciemnej i zaniedbanej izby, zawiera w sobie prawdę optyczną. Przemawia on do obserwatora także głęboką prawdą egzystencjalną mówiącą o pięknie życia, w którym jest miejsce na miłość i bycie dla drugiego człowieka. Wrażliwość naprawdę optyczną predysponuje do rozpoznawania „kłamstwa” zaszyfrowanego w kreowanych na wydarzenia wytworach pseudo-sztuki. Wyzwala zdolność dostrzegania subtelnych, wymagających percepcji głębszej, niż mogą to uczynić zmysły, przejawów piękna poruszającego najgłębsze rejony ludzkiej duszy. Do zaistnienia piękna nie wystarczy doskonałość formy. Ta jest jedynie wyrazem mistrzowskiego opanowania sztuki warsztatowej, a „piękno jest funkcją ducha” (Wasyłyk, 2021, s. 67). Zdarzają się przecież formy mniej doskonałe, które są w stanie człowieka głęboko poruszyć. Brak prawdy optycznej zakłóca funkcjonowanie modelu aksjologicznej triady, w wyniku czego „zamiast faktycznego piękna może nastąpić jego brak lub symulacja” (s. 64). Jeśli jednak ekspozycji niedoskonałej formy przyświeca szlachetna intencja autora, to w formie tej zaczyna się „tłić płomyk piękna” (s. 64).

Przywołane spostrzeżenia prowadzą do wniosku, że dyscyplina moralna i dobra intencja autora oraz uchwycenie prawdy optycznej są warunkami zaistnienia

piękna w wytworze sztuki wizualnej. Z drugiej strony oddziaływanie tegoż piękna sprawia, że dany wytwór zaczyna intrygować i zwracać na siebie uwagę. Niekoniecznie w sensie estetycznym, gdyż recepcja i kontemplacja piękna mogą mieć wymiar transgresji granic narzucającej się oczywistości.

Powyższe spostrzeżenia można podsumować wnioskiem, że percepcja piękna współlistniejącego w przekazie artystycznym z prawdą i dobrem czyni przeżycie artystyczne doświadczeniem aksjologicznie kompletnym.

Perspektywa postrzegania piękna jako pryzmatu dobra obejmuje także pozaestetyczne sposoby uobecniania się piękna. Można je wyjaśnić poprzez odwołanie się do myśli Stróżewskiego (za: Smółka, 2017), który zwrócił uwagę na piękno takich sposobów „konkretyzacji” wartości pozytywnych, w których owe wartości osiągają swoje *opus magnum*. Na poziomie osiągniętego optimum ich konkretyzacje stają się piękne. Zaczynają promieniować pięknem, które „przyciąga, zachwyca, zobowiązuje, [...] nadając ponadkulturowy wymiar wartościom moralnym braterstwa, poświęcenia, sprawiedliwości, miłości, a także poznawczym wartościom prawdy, oczywistości, olśniewającej pewności [...]” (s. 41). Warto zauważyć, że płaszczyzną „ekspozycji” pozaestetycznego oblicza piękna jako pryzmatu dobra bywa także nauka (Kochanek, 2007). W pracy naukowej piękno ujawnia się w dążeniach do zrozumienia istoty rzeczy, w próbach dotarcia do jakiegoś sedna. Są one wyrazem afirmacji prawdy i afirmacji piękna jej odkrywania.

W polu teoretycznych odniesień do piękna jako pryzmatu dobra warto umieścić także przypadek pewnego intrygującego doświadczenia, które w zaskakujący sposób ujawniło manifestację jedni piękna i dobra. Doświadczeniem tym był eksperyment dokonany przez japońskiego naukowca zajmującego się problematyką struktury wody, Masaru Emoto (2004). Mikroskopowa analiza zamrożonych kryształów wody „poddawanej” oddziaływaniu komunikatów słownych niosących pozytywny przekaz wykazała, że różnią się one od kryształów wody wystawionych na działanie dźwięków mowy złożonej ze słów o znaczeniu negatywnym. Formy powstałe na drodze krystalizacji wody poddawanej słowom niosącym dobry przekaz miały regularną strukturę. Ich przeciwieństwem były „nowotworowe” struktury krystaliczne wody powstałe w sytuacji, gdy padały na nią „negatywne” słowa. Warto przyrzeć się analogicznym efektom działania komunikatów słownych: „nie potrafię tego zrobić” i „potrafię to zrobić”, efektem działania słów zawierających negatywny przekaz i słów wyrażających pochwałę (zamieszczonych na stronie internetowej Ekogazeta.eu, pod hasłem *Ciekawostki o wodzie – doświadczenia Masaru Emoto*). Niezależnie od tego, jak bardzo mogą one wydawać się kontrowersyjne jako dowód naukowy warto założyć, że są one obrazowym dowodem bezpośredniego działania przekazu zawartego w słowie. Z perspektywy pedagogicznej przyjęcie tego założenia może jedynie bardziej uwrażliwiać na treść przekazu wywierającego swój wpływ na odbiorców w procesie edukacyjnym.

Piękno jako pryzmat dobra inspiracją do refleksji pedagogicznej

Odniesienie do piękna jako pryzmatu dobra wiąże się z pojmowaniem piękna jako wartości, której doświadczanie i przeżywanie uszlachetnia człowieka. Takie rozumienie piękna łączono z wychowaniem już w antyku, o czym świadczyło platońskie określenie „najładniejszego wychowania jako służby wielu muzom” (za: Zajac, 2008, s. 67).

Odniesienia do piękna jako pryzmatu dobra znajdują swoje odbicie w refleksji pedagogicznej inspirowanej tradycją antyczną, czego przykładem może być ukraińska pedagogika kordialna reprezentowana przez Wasyla Suchomlińskiego, do której odwołują się przedstawiciele współczesnej ukraińskiej myśli pedagogicznej. Ukraińska pedagogika serca czerpała inspirację z platońskich odniesień do uniwersalnych wartości jako źródła inspiracji dla urzeczywistniania świata, w którym „Duch człowieka [...] znajduje żywą jedność dla swoich porywów umysłowych, moralnych oraz estetycznych” (za: Śliwerski, 2019, s. 12). Wasyl Suchomliński dostrzegał znaczenie piękna jako środka kształtowania szlachetności człowieka. Akcentował znaczenie wychowania poprzez obcowanie z pięknem zjawisk przyrodniczych i pięknem wytworów sztuki. Zwracał uwagę na wychowawczą rolę odniesień do wzorców osobowych ucieleśniających duchowe piękno człowieka (Kadykało, 2013).

Postrzeżenie piękna jako pryzmatu dobra wiąże się z dostrzeżeniem wychowawczego potencjału recepcji i przeżywania piękna. Zwracali na to uwagę liczni teoretycy i praktycy edukacji realizowanej w ostatnich latach czasu zaborów (Bołdyrew i Falkowska, 2022). Problematykę tę podejmowali w tamtym okresie m.in.: Ada Werner-Silberstein, Janina Mortkowiczowa, Izabela Moszczeńska, Cecylia Plater-Zyberkówna, Eligiusz Niewiadomski i Maria Gerson-Dąbrowska. Na łamach ówczesnego periodyku „Złoty Róg” pojawiały się w tamtym okresie artykuły, w których podkreślano znaczenie troski o estetykę otoczenia jako istotnego elementu kształtowania wrażliwości estetycznej i gustu estetycznego dziecka. Teoretyczne podejścia do wychowania estetycznego formułowane w Królestwie Polskim na początku XX stulecia rozwijali później w swoich refleksjach Stefan Szuman (1959; 1961; 1965; 1975), Irena Wojnar (1976; 1984; 1985), a także Bogdan Suchodolski, który łączył realizację wyzwań wychowania estetycznego z urzeczywistnianiem idei antyelitarystycznego ujmowania i uspołecznienia kultury (1947) oraz z ideą edukacji traktowanej jako proces trwający nieprzerwanie przez całe życie człowieka (2004).

Problematyka wychowawczych walorów obcowania z pięknem absorbowała pedagoga i kompozytora – Emila Jacquesa Dalcrose, amerykańskiego nauczyciela i propagatora idei włączenia rzemiosła artystycznego do programu kształcenia – Jamesa Liberty Tadda, czy niemieckiego historyka sztuki i pedagoga – Alfreda Lichtwarka (Bołdyrew i Falkowska, 2022). Znaczenie kształtowania postawy estetycznej związanej z dostrzeżeniem i wydobywaniem piękna w codzienności pod-

kreślała w swoich tekstach Ellen Key. Poza książką *Stulecie dziecka*, w której Key dotknęła tych kwestii, rysując obraz wystroju szkoły odpowiadającej jej wyobrażeniom o szkole idealnej (Wołoszyn, 1998), szwedzka pisarka opublikowała też kilka artykułów poświęconych problematyce wystroju wnętrz mieszkalnych (Bóldyrew i Falkowska, 2022).

Kwestia wychowawczego wymiaru obcowania z pięknem znajdowała swój punkt zaczepienia także w rozważaniach na temat komunikacyjnych właściwości sztuki i jej wpływu na osobowość (Skutnik, 2004) wiążącego się z kształtowaniem cech osobowości predysponowanej do działań twórczych i transgresyjnych. Na ten aspekt oddziaływania sztuki na osobowość zwracała uwagę m.in. specjalistka w zakresie teorii wychowania estetycznego, Irena Wojnar (Wojnar, 2000; zob. także: Boruch, 2002). W świetle rozważań uczoney poświęconych temu zagadnieniu człowiek, doświadczając siebie zarówno jako twórcy sztuki, jak i jako podmiotu jej oddziaływań, przekracza granice swoich możliwości i staje się kimś, kim może być, a kim jeszcze nie jest. Zyskuje możliwość osiągnięcia coraz wyższych pułapów człowieczeństwa, ponieważ „sztuka wzbogaca człowieka jako najbardziej wysublimowany wyraz jego istoty” (Wojnar, 1994, s. 79). Stefan Szuman łączył wychowawczy wymiar obcowania ze sztuką z rozwijaniem wrażliwości na piękno, wyzwaniem pragnienia kontaktu ze sztuką oraz kształtowaniem aksjologicznie pozytywnych postaw i sposobów reagowania na dobro i zło (Szuman, 1959; 1961; 1965; 1975; zob. także: Tomkiewicz i Smolińska, 1996).

W odniesieniach do piękna jako wartości, której recepcja i przeżywanie wychowuje i rozwija człowieka, nie tylko w wymiarze kształtowania jego postaw estetycznych, mieści się idea łączenia sztuki z życiem codziennym. Angielski teoretyk sztuki, Herbert Read, łączył realizację tej idei z „wychowaniem przez sztukę” (Wojnar, 2000, s. 79). W Polsce zwolennikiem idei łączenia sztuki z życiem codziennym był Bogdan Suchodolski (1947). W jego ujęciu realizacja tej idei wiązała się z anty-elitarystycznym ujęciem kultury przez pryzmat jej uspołecznienia, a więc związku z życiem codziennym.

Walijski poeta i działacz społeczny epoki wiktoriańskiej William Morris wskazywał, że doświadczanie piękna powinno być integralną częścią ludzkiej codzienności, a szeroko rozumiane wychowanie estetyczne powinno zaszczepiać w człowieku pragnienie urzeczywistniania piękna we wszystkich sferach jego aktywności życiowej (Lisiecka, 2021). W przyjętym sposobie rozumienia misji „wychowania do piękna” Morris inspirował się własnym wyobrażeniem o świecie idealnym. Było nim „społeczeństwo oparte na wymianie dóbr, nieskażona przyroda, spokojna, bezpieczna, wartościowa i przesycona pięknem egzystencja każdego człowieka” (s. 46). Morris był przekonany, że brak elementarnej kultury estetycznej, będący następstwem zaniedbań na polu wychowania estetycznego, pociągnął za sobą poważne konsekwencje, łącznie z degradacją środowiska naturalnego, do której jego zdaniem przyczynił się człowiek pozbawiony wrażliwości i poczucia smaku. Brak

tych cech uczynił go istotą niepoahamowaną w stosowaniu grabieżczej i barbarzyńskiej eksploatacji środowiska naturalnego.

Etyczny aspekt kształtowania wrażliwości na piękno, pośrednio, a mimo to nadrzędnie, został uwypuklony przez współczesną filozof i estetyk, Marię Gołaszewską (1989). Między innymi w jej refleksjach nawiązujących do zjawisk estetyki XX wieku łączących się z próbami kreowania sztuki odrzucającej piękno, osadzonej w tonusie psychodelicznym, kulminującej w mrocznych, katastroficznych, turpistycznych wizjach. Zdaniem uczonej takie próby zawsze niosły ze sobą niebezpieczeństwo „wyczerpania inwencji twórczej artysty” (Gołaszewska, 2001, s. 97). Innym przywołanym przez uczoną przykładem destrukcyjnego zjawiska z obszaru estetyki była „estetyka pozostająca na usługach” ideologii, „zamknięta na jakiegokolwiek próby indywidualnego traktowania piękna” (s. 198), a więc także na wolność, będącą nieusuwalnym warunkiem dokonania się aktu twórczego. Maria Gołaszewska wyrażała głębokie przekonanie, że człowiek pozbawiony kontaktu z pięknem i dobrem ulega dehumanizacji. Degraduje się w swoim człowieczeństwie.

Piękno jako pryzmat dobra wyzwaniem dla współczesnego wychowania

W opiniach wielu badaczy współczesność jest czasem, w którym została wykreowana rzeczywistość spod znaku „liberalizmu, znaku globalizacji, znaku priorytetu techniki nad humanistyką” (Śnieżyński, 2013, s. 130). W odniesieniu do sztuki jest to czas postępującej deprecjonalizacji roli sztuki, którą zapoczątkowały narodziny pop-artu przypisywane pomysłom Andy Warhola wręcz ostentacyjnie kwestionującym rolę piękna w sztuce wizualnej. Brak jednoznacznego uniwersalnego kanonu estetycznego zaowocował daleko posuniętym subiektywizmem ocen estetycznych. Broszkiewicz i Jarek (2001) zauważają, że znakiem współczesnego czasu jest komercjalizacja kultury masowej, masowa konsumpcja, bylejakość, powierzchowność, intelektualna pustka i prymitywizacja estetyki. Pozostawanie pod wpływem tych tendencji nie sprzyja kształtowaniu wrażliwości na piękno. Śnieżyński (2013) zwraca uwagę na obecność zagrożenia związanego z odcięciem edukacji od piękna, będącym rezultatem niedoceniaenia znaczenia tej wartości w wychowaniu człowieka. Warto przywołać w tym miejscu także inną opinię, że życie współczesnego człowieka jest „dotknięte estetyczną impotencją i pozbawione patosu” (Hunia, 2001, s. 162).

Antyczny ideał człowieka pięknego wyrażający kogoś „usprawnionego intelektualnie i moralnie” (Krasnodębski, 2012, s. 45), obdarzonego prawym charakterem, jest wciąż aktualny, tyle że raczej jako kategoria inspirująca do refleksji pedagogicznej. Znaczenie jego praktycznego wymiaru łączącego się z kształtowaniem postawy będącej wyrazem gotowości do realizowania czynów podlegających pozytywnej kwalifikacji moralnej jest już słabiej eksploatowane. Autorka tekstu *Piękno jako wartość w przestrzeni pedagogicznej* mówi wprost o jego „dewaluacji i wypieraniu z praktyki pedagogicznej” (Smółka, 2017, s. 41).

Indyjski poeta, filozof i pedagog, laureat Nagrody Nobla Rabindranath Tagore, w słowach swojej modlitwy skierował do Boga prośbę o odwagę do stawiania czoła niebezpieczeństwom i o wytrwałość w dążeniu do wolności. Pisał: „[...] spraw bym nie czuł się tchórzem, który czuje twą łaskę jeno w powodzeniu, ale niechaj poznam w niepowodzeniu uścisk twej dłoni” (za: Krawczyk, 2017, s. 98). Słowa modlitwy Tagore współbrzmiały z intencją wyrażoną przez legendarnego pedagoga Janusza Korczaka (2018), który w *Modlitwie wychowawcy*, wstawiając się za swoimi wychowankami, prosi Boga: „Nie najłatwiejszą prowadź ich drogą, ale najpiękniejszą” (s. 64). W słowach tych dwóch wybitnych indywidualności piękno zostało utożsamione z głębokim sensem życia, które nie będąc łatwym, może stać się życiem pięknym. Takie odczytanie sensu piękna koresponduje z dwoma zaleceniami pedagogicznymi, które sformułował autor artykułu *Piękno jako wartość: konteksty pedagogiczne*: „wychowuj człowieka pięknego” i „wychowuj do rzeczy pięknych” (Zajac, 2008, s. 69). Realizację tych zaleceń można wiązać z konkretyzacją różnych wymiarów oddziaływania piękna jako pryzmatu dobra. Ich propozycje przedstawiono w refleksjach podsumowujących dotychczasowe rozważania.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Podsumowując przywoływane pedagogiczne odniesienia do zagadnienia piękna, wychowawcze wymiary oddziaływania tej wartości jako nośnika dobra należy wiązać z:

- dostrzeganiem etycznego wymiaru piękna, którego konkretyzacją jest duchowe piękno człowieka, prawość jego charakteru;
- siłą oddziaływania piękna, którego recepcja kształtuje wrażliwość estetyczną i wyzwala pragnienie obcowania z pięknem w różnych sferach życia: duchowej, intelektualnej, społecznej, emocjonalnej i innych;
- oddziaływaniem piękna potęgującym siłę artystycznego przeżycia, które może stać się impulsem i źródłem inspiracji do poszukiwania dobra;
- kwestią uwrażliwienia na prawdę optyczną, które pozwala odróżnić piękno od jego upozorowania, czyli artystyczną prawdę od pseudoartystycznego fałszu w wytworach sztuki wizualnej;
- zwróceniem uwagi na wychowawczy walor ucieleśnienia wartości pozytywnych, w którym – osiągnąwszy swoje *opus magnum* – konkretyzacje tych wartości stają się nośnikami piękna.

Rozwijając powyższe sugestie, należy stwierdzić, że urzeczywistnianie etycznego wymiaru piękna, którego konkretyzacją jest duchowe piękno człowieka, prawość jego charakteru, można wiązać z kształtowaniem zdolności do podejmowania decyzji podlegających pozytywnej kwalifikacji moralnej, z rozwijaniem umiejętności rozumienia problemów egzystencjalnych. Istotną rolę na drodze tak

ukierunkowanej edukacji odgrywają refleksje i dialog zorientowane na zagadnienia inspirujące do problematyzowania i „obnażania ciemnych wymiarów rzeczywistości [...] doświadczeń nieoczywistości” (Gara, 2021, s. 98), wsparte odniesieniami do literackich i artystycznych źródeł rozwijających tę problematykę. Warto też zwracać uwagę na znaczenie, jakie w procesie urzeczywistniania etycznego wymiaru piękna, którego namacalnym wyrazem jest duchowe piękno człowieka, odgrywa motywowanie wychowanka do wejścia na drogę samowychowania w duchu „prometejskim” (Śliwerski, 2011) wiążącego się z realizacją motywacji altruistycznej i prospołecznej.

Wielu autorów, których poglądy przytaczano w tym tekście, podkreśla znaczenie recepcji piękna będącej doświadczeniem, które kształtuje wrażliwość estetyczną i wyzwala w człowieku pragnienie obcowania z pięknem w różnych sferach życia. Autorzy ci zwracają uwagę, że piękno jest wartością, która powinna manifestować się w różnych aspektach procesu edukacyjnego: programach i podręcznikach, fabule zajęć, wystroju wewnątrz szkolnych i otoczeniu szkolnym, wartościach i ideach, w których znajdują uzasadnienie wyznaczane cele wychowania, w tradycji szkoły i w różnych przejawach życia szkolnej społeczności.

Istotną rolę w wyzwaniu wrażliwości na piękno i wyzwaniu tęsknoty za pięknem odgrywa doświadczenie kontemplacji. Wychowawczy potencjał tego doświadczenia podkreśla wielu autorów, do których odwoływano się w tym artykule. Hunia (2001) nawiązuje do tej kwestii, gdy zwraca uwagę na konieczność „zrównoważenia przyrostów” dominującej aktualnie „postawy *vita activa* doświadczeniami zakorzenionymi w *vita contemplativa*” (s. 171). Wspomniany autor wiąże kontemplację ze skupianiem się na tym, co jest wartościowe i piękne, co budzi wzruszenie i zachwyty. Krasnodębski (2012) określa kontemplację jako „intelektualny zachwyty nad bytem”. Podkreśla przy tym, że doświadczenie to jest źródłem mądrości, która kształtuje człowieka moralnie, „organizując [jego] działania na płaszczyźnie etyki” (s. 49). Na znaczenie rozbudzania potrzeby kontemplacji i umiejętności dostrzegania różnych przejawów piękna, nie tylko tych „oczywistych” i będących „rozkoszą” dla zmysłów”, zwraca uwagę także Zajac (2008). Torowska (1996; 1997) uwypukla znaczenie kontemplacji piękna, „naturalnego i kulturowego krajobrazu człowieka” (1997, s. 131). Zauważa, że wychowawcza rola tego doświadczenia jest często pomijana w wychowaniu. Kontemplacja piękna jest szczególnym rodzajem doświadczenia, przekraczającym wymiar receptywny, rozwijającym wrażliwość aksjologiczną i pogłębiającym rozumienie rzeczywistości. Na płaszczyźnie spotkań ze sztuką, kontemplacja prawdziwego piękna, a więc takiego, które łączy w sobie prawdę i dobro (Wasyłyk, 2021), jest nie tylko doświadczeniem pogłębiającym siłę artystycznego przeżycia. Jest ona także doświadczeniem wyzwalającym tęsknotę za dobrem, wyzwalającym potrzebę poszukiwania i urzeczywistniania tej wartości we własnym życiu.

Wrażliwość na piękno i odczuwanie tęsknoty za pięknem w dużej mierze są uwarunkowane umiejętnością rozpoznawania prawdy optycznej. Ponieważ umie-

jętność ta pozwala odróżnić w sztuce wizualnej piękno od kiczu, a więc prawdę od jej namiastki lub wręcz mistyfikacji maskującej nieudolność autora, umiejętność ta powinna być rozwijana w procesie edukacyjnym.

Stróżewski zwrócił uwagę na wychowawczy walor piękna, którego manifestacją są najwyższe pułapy urzeczywistnienia wartości humanistycznych. Na poziomie osiągniętego optimum ich ucieleśnienia zaczynają promieniować pięknem, które „przyciąga, zachwyca, zobowiązuje” (za: Smółka, 2017, s. 41). Spostrzeżenie to kieruje uwagę na potencjał wychowawczy odniesień do przykładów ludzkich dokonania, w których ujawnia się pełnia humanistycznego wymiaru człowieczeństwa. Skuteczność działań odwołujących uczniów do tych wzorców i wartości nie lokuje się w moralizatorskim przekazie ani sile perswazji ugruntowanej przekonaniem, że nauczyciel ma prawo do arbitralnego narzucania określonych ideałów swoim wychowankom. Należy ją raczej wiązać ze sztuką „zarażania innych wiarą” w to, że inspirowanie się pozytywnymi wartościami i wzorami osobowymi we własnym życiu ma głęboki sens. Realizacja tego zamysłu wychowawczego łączy się z żarliwością mającą w sobie coś ze szlachetnej donkiszoterii. Taką właśnie żarliwość, zabarwioną szlachetną donkiszoterią, dostrzegła w swoim mistrzu, założycielu *Eleusis*, Witoldzie Lutosławskim, przyszła współtwórczyni polskiego skautingu, Olga Drahonowska-Małkowska (za: Głowacka-Sobiech, 2005, s. 55). „Elsowie” w imię przeciwstawienia się polityce zaborców i przygotowywania się do walki o niepodległość ślubowali dożywotnią wstrzeмиęźliwość od używek i hazardu, stawiając w ten sposób opór polityce zaborców nastawionej na psychiczne, fizyczne i moralne degenerowanie Polaków. Ideały te znalazły później odbicie w działalności polskiego skautingu założonego przez Olgę i Andrzeja Małkowskich, którego najważniejszym celem była niepodległość Polski.

Wzmacnianie oddziaływania piękna jako pryzmatu dobra należy wiązać w wychowaniu z wprowadzaniem wzrastającego człowieka w świat, poprzez rozwijanie w nim wrażliwości na piękno, tęsknoty za pięknem oraz umiejętności jego dostrzegania i urzeczywistniania w tych działaniach i ich rezultatach, które stojąc moralnie „po jasnej stronie mocy”, stają się wyrazem afirmacji nierozzerwalnej triady – prawdy, dobra i piękna.

BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles (2007). *Etyka Nikomachejska*. Tłum. D. Gromska. PWN.
- Bołdyrew, A., Falkowska, J. (2022). Koncepcje wychowania estetycznego w Królestwie Polskim w dobie przemian modernizacyjnych na przełomie XIX i XX wieku. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 8, 33–346.
- Bogucki, J. (1959). *Gierymscy*. Wiedza Powszechna.

- Boruch, M. (2002). Wychowanie przez sztukę w ujęciu Ireny Wojnar. *Człowiek w Kulturze*, 14, 229–237. Pobrane 27, lutego, 2023 z: <https://docplayer.pl/12200571-Wychowanie-przez-sztuke-w-ujeciu-ireny-wojnar.html>.
- Broszkiewicz, B., Jarek, J. (2001). *Warsztaty edukacji teatralnej. Teatr dziecięcy*. Europa.
- Emoto, M. (2004). *Woda obraz energii życia: kryształy wody mówią nam, byśmy spojrzeli w głąb siebie*. Tłum. J. Mendyk. Medium.
- Florczykiewicz, J. (2016). Rola sztuk wizualnych w rozwoju osobowości. Edukacyjne aspekty sztuki w świetle wybranych koncepcji z zakresu wychowania estetycznego. W J. Florczykiewicz, T. Nowak (Red.), *Sztuki wizualne w edukacji. Cz. 1. Patrzyć – widzieć – wiem* (s. 11–27). Pracownia Wydawnicza Wydziału Humanistycznego.
- Gara, J. (2021). *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania Pedagogicznego*. Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Głowacka-Sobiech, E. (2005). Wychowanie ku „najwyższym” wartościom w działalności i programie „Eleusis” w okresie niewoli narodowej. *Biuletyn Historii Wychowania*, 21/22, 51–57. <https://doi.org/10.14746/bhw.2005.2006.21.22.4>.
- Gołaszewska, M. (1989). *Kultura estetyczna*. WSiP.
- Gołaszewska, M. (2001). *Estetyka współczesności*. Wyd. UJ.
- Hunia, F. (2001). O epifaniach piękna i przejawach nieodpowiedzialności, czyli o liście Papieża do artystów i o reformie edukacji. *Sztuka i Filozofia*, 20, 162–174.
- Jaroszyński, P. (1994). Kalokagathia. *Człowiek w Kulturze*, 2, 31–42.
- Kadykało, A. (2013). Poglądy Wasilija Suchomlińskiego na wychowanie. W A. Gofron, K. Motyl (Red.), *Podstawy Edukacji. Sfera wartości i zasad – konstruowanie podmiotu*, t. 6 (s. 227–242). Impuls.
- Kamionka, I. (2021). Człowiek i jego rozumienie piękna według filozoficznej refleksji Władysława Tatarkiewicza i Romana Witolda Ingardena. W M. Szajda, A. Pawłowska (Red.), *Człowiek w przestrzeni sztuki. Tom II. Wokół Piękna* (s. 7–14). Wyd. Akademii Sztuki w Szczecinie.
- Kisiel, P. (2013). Kultura wobec współczesnych procesów społeczno-ekonomicznych. W J. Hausner, A. Karwińska, J. Purchla (Red.), *Kultura a rozwój* (s. 289–305). Narodowe Centrum Kultury.
- Kochanek, M. (2007). *Olśnienie i odwaga. Piękno jako kategoria pedagogiczna*. Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny.
- Korczak, J. (2018). *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*. Rzecznik Praw Dziecka.
- Krasnodębski, M. (2012). Współczesne inspiracje klasyczną paideią. Próba sformułowania realistycznej filozofii wychowania. W S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (Red.), *Pedagogika filozoficzna, tom IV. Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność* (s. 35–52). Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Krawczyk, Z. (2017). Rabindranath Tagore – poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i w Szkole Poety. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(246), 95–110. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.8409>.

- Lisiecka, A. (2021). O pedagogicznym znaczeniu piękna w świetle biografii Williama Morrisa (1834–1896). *Biografistyka Pedagogiczna*, 6(1), 35–49. <https://doi.org/10.36578/BP.2021.06.06>.
- Platon (1922). *Gorgiasz*. Tłum. W. Witwicki. Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.
- Platon (2002). *Fileb*. Tłum. W. Witwicki. Antyk.
- Platon (2019). *Uczta*. Tłum. W. Witwicki. Armoryka.
- Skutnik, J. (2004). Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka. W K. Olbrycht (Red.), *Edukacja kulturalna: wybrane obszary* (s. 78–106). Wyd. UŚ.
- Smółka, L. (2017). Piękno jako wartość w przestrzeni pedagogicznej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2/1(10/1), 37–44.
- Sprutta, J. (2007). Idea kalokagatii w starogreckim wychowaniu. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4(36–37), 13–20.
- Suchodolski, B. (1947). *Uspołecznienie kultury*. Trzaska, Evert i Michalski.
- Suchodolski, B. (2004). *Edukacja permanentna*. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Szajda, M. (2012). *Sztuka mądrości. Starożytność*. Wyd. Akademii Sztuki w Szczecinie.
- Szajda, M. (2021). Piękno jako przedsiónek transcendencji. Rozważania w perspektywie twórczości Albrechta Dürera. W M. Szajda, A. Pawłowska (Red.), *Człowiek w przestrzeni sztuki. Tom II. Wokół piękna* (s. 15–39). Wyd. Akademii Sztuki w Szczecinie.
- Szuman, S. (1959). O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 126–139.
- Szuman, S. (1961). Przeobrażające oddziaływanie sztuki. *Oświata Dorosłych*, 3, 129–137.
- Szuman, S. (1965). O budzeniu i pogłębianiu wrażliwości młodzieży na sztukę. W I. Wojnar (Red.), *Wychowanie przez sztukę* (s. 118–125). PZWS.
- Szuman, S. (1975). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. WSiP.
- Śliwowski, B. (2011). *Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Podręcznik akademicki*. Wyd. APS.
- Śliwowski, B. (2019). *Filozofia kordialna ukraińskiej pedagogiki serca Wasyla Suchomlińskiego*. Znanija Ukrainy.
- Śnieżyński, M. (2013). Piękno-zagubiona (utracona) perła polskiej edukacji. W I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (Red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej* (s. 130–139). Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej.
- Tatarkiewicz, W. (2005). *Dzieje sześciu pojęć*. PWN.
- Tomkiewicz, A., Smolińska, J. (1996). Rola sztuki w wychowaniu człowieka w poglądach Stefana Szumana. *Roczniki Nauk Społecznych*, t. XXIV, 2, 69–89.
- Torowska, J. (1996). Zabytkowy park jako środowisko wychowawcze. W T. Aleksander (Red.), *Wybrane problemy edukacji i wychowania dorosłych w okresie przekształceń ustrojowych* (s. 109–124). Impuls.

- Torowska, J. (1997). Oddziaływania wychowawcze rodziny w zabytkowym parku. W J. Samek (Red.), *Sztuka i pedagogika: materiały sesji naukowych w latach 1994–1995*, t. 1 (s. 129–133). Staraniem Zakładu Wychowania przez Sztukę Instytutu Pedagogiki UJ. Pobrane 8, kwietnia, 2023 z: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/155166/torowska_oddziaływania_wychowawcze_rodziny_1997.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Tytko, M.M. (2015). Elementy teorii człowieka w koncepcji wychowawczej ks. Franciszka Karola Blachnickiego. Część 2. *Kultura i Wychowanie*, 9(1), 8–30.
- Wasyłyk, E. (2021). Piękno artystyczne jako logiczna funkcja umysłu afirmującego. W M. Szajda, A. Pawłowska (Red.), *Człowiek w przestrzeni sztuki. Tom II. Wokół Piękna* (s. 57–68). Wyd. Akademii Sztuki w Szczecinie.
- Wojnar, I. (1976). *Teoria wychowania estetycznego*. PWN.
- Wojnar, I. (1984). *Sztuka jako podręcznik życia*. Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (1985). Wychowanie estetyczne. W B. Suchodolski (Red.), *Pedagogika* (s. 497–575). PWN.
- Wojnar, I. (1994). Trzy wymiary estetycznej samowiedzy człowieka. *Sztuka i Filozofia*, 8, 77–92.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Żak.
- Wojtyła, W. (2016). Wychowywać do piękna. *Zeszyty Formacji Katechetów. Integralne wychowanie w katechezie szkolnej w kontekście Roku Miłosierdzia*, 64(4), 5–11.
- Wołoszyn, S. (Red.). (1998). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. III, Księga pierwsza. PWN.
- Zając, W. (2008). Piękno jako wartość: konteksty pedagogiczne. *Chowanna*, 1, 57–70.

THE PROBLEM OF BEAUTY AS A PRISM OF GOOD AND ITS PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Introduction: The research issues undertaken in this article concern beauty from perspective of the role in which it becomes a prism of good. The presented theoretical analyzes of the discussed concepts and phenomena reference was made to the need to use beauty as a prism of good in education and upbringing, indicating that the fulfillment of this need is an important response to contemporary educational challenges.

Research Aim: The aim of the undertaken analysis is to draw attention to the possibilities of using this aspect of the impact of beauty in education, wherein experiencing it becomes an experience sensitizing to good, triggering a longing for good and beauty, and inspiring to search for these values in one's own life.

Evidence-based Facts: The presented analyses, based on references to source literature, refer to the ancient interpretation of beauty as a category with ethical, spiritual and aesthetic dimensions. References were made to the views in which attention is paid to contemporary cultural tendencies that are an expression of references to beauty, references far from its understanding as a value combined with good. Reference was also made to the views of these representatives of pedagogical thought who attention to the neglect of the value of beauty in modern upbringing.

Summary: The presented analyzes are concluded with the conclusion that the educational dimensions of the impact of beauty as a prism of good should be associated with shaping sensi-

vity to beauty and awakening the need to implement this value in activities that are an expression of affirmation of the inseparable triad – truth, good and beauty.

Keywords: beauty, good, truth, upbringing, culture, transgression

