



Dariusz Kubinowski\* 

## W poszukiwaniu komplementarnego modelu pedagogiki sztuki jako nauki o wychowaniu/edukacji

### Abstrakt

Artykuł poświęcony jest przedstawieniu i uzasadnieniu propozycji komplementarnego modelu pedagogiki sztuki jako (sub)dyscypliny naukowej z uwzględnieniem wyzwań XXI wieku. Źródłem inspiracji tej propozycji autor uczynił myśl pedagogiczną Elliota W. Eisnera. Najpierw wskazał na różnice w definiowaniu swoistości pedagogiki i nauk pedagogicznych, nawiązując przy okazji także do socjologii, a następnie przedstawił propozycję wymiaru ontologicznego, epistemologicznego i metodologicznego projektowanej pedagogiki sztuki. Elementem opracowania jest także propozycja struktury podręcznika akademickiego dedykowanego pedagogice sztuki.

**Słowa kluczowe:** edukacja przez sztukę, wychowanie estetyczne, pedagogika sztuki, edukacyjne badania przez sztukę.

## In Search of a Complementary Model of Arts Pedagogy as Educational Sciences

### Abstract

The article is devoted to the presentation and justification of the proposal of a complementary model of art pedagogy understood as a scientific (sub)discipline, which takes into account the challenges of the 21st century. The presented model was inspired by the pedagogical thought of Elliot W. Eisner. First, he pointed out the differences in defining the specificity of pedagogy and pedagogical sciences, with reference also to sociology, and then proceeded to present a proposal for the ontological, epistemological, and methodological dimensions of the projected concept of arts pedagogy. Another element of the study is a proposal for the structure of an academic textbook dedicated to the pedagogy of art.

**Keywords:** education through art, aesthetic education, arts pedagogy, educational arts-based research.

---

\* Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.  
Artykuł otrzymano: 14.11.2023; akceptacja: 21.12.2023.

Sztuki są podstawowymi zasobami, dzięki którym świat jest postrzegany, znaczenie jest kreowane, umysł jest rozwijany. Lekceważenie zaangażowania sztuk w edukację – czy to poprzez niedostateczny wymiar czasu, czy niewystarczające środki realizacji, czy słabo wyszkolonych nauczycieli – oznacza odmawianie dzieciom dostępu do jednego z najbardziej ekscytujących aspektów ich kultury i jednego z najpotężniejszych sposobów rozwijania ich umysłów.

Elliot W. Eisner

## Wstęp

Pedagogika sztuki jako (sub)dyscyplina nauk pedagogicznych nie została dotąd koncepcyjnie dookreślona i tym bardziej nie doczekała się instytucjonalizacji w rodzimym środowisku akademickim. Stanowi zatem zasadniczo nową propozycję poszerzenia dotychczasowych klasyfikacji naukowych, opartą na próbie interdyscyplinarnego i transdyscyplinarnego zintegrowania pól sztuki i edukacji oraz wielorakich relacji pomiędzy nimi, a także obudowania ich komplementarnym aparatem terminologicznym, epistemologicznym i metodologicznym. Tym samym pedagogika sztuki znajduje się dopiero u progu konstytuowania się, rozwoju i stopniowego ugruntowywania w obrębie wiedzy naukowej.

Celem niniejszego artykułu jest próba sformułowania propozycji komplementarnego modelu pedagogiki sztuki jako dyscypliny nauk pedagogicznych, traktowanego jako perspektywne wyzwanie dla rodzimego środowiska teoretyków, badaczy i praktyków zajmujących się relacjami między sztuką a edukacją. Autorska propozycja owego modelu opiera się na konstrukcjach paradygmatycznych Elliota W. Eisnera – wybitnego amerykańskiego teoretyka, badacza i metodologa pedagogiki sztuki, który już w latach 70. XX wieku sformułował jej dojrzałą koncepcję i następnie wydatnie ją rozwijał do końca swojego życia. Dorobek tego uczonego nie był należycie wykorzystywany i nadal pozostaje mało znany w Polsce, a polska teoria wychowania estetycznego czerpała z innych źródeł. Niniejszy artykuł nie ma charakteru analiz historyczno-porównawczych, na które ciągle czekamy w naszym kraju i które być może ujawnią przyczyny tego stanu rzeczy. Opracowanie to ma charakter wybitnie perspektywny, to znaczy – jego intencją jest zainicjowanie poważnej naukowej debaty na temat naukowej tożsamości pedagogiki sztuki w XXI wieku, nie tylko w Polsce.

## Naukowa swoistość pedagogiki

Przed przystąpieniem do prezentacji i uzasadnienia proponowanego modelu pedagogiki sztuki jako jednej z nauk o wychowaniu/edukacji niezbędne jest osadzenie całego wywodu w określonych ramach paradygmatycznych. Będąc zdeklarowanym konstruktywistą, zgadzam się z tymi stanowiskami, które traktują uprawianie nauki i tworzenie wiedzy jako przejaw i rezultat aktywności autorskiej, a także jako proces i produkt myślenia oraz działania paradygmatycznego. Oznacza to, że pedagogika/edukologia i nauki pedagogiczne / nauki o wychowaniu / nauki o edukacji rozwijają się w formułach świadomie bądź nieświadomie, deklaratywnie bądź intuicyjnie wyłącznie na podstawie aksjomatów – opisywanych, przyjmowanych czy wtórnie rekonstruowanych – ontologicznych, epistemologicznych, metodologicznych i innych, stanowiących wewnętrznie spójne modele paradygmatyczne. Z perspektywy historycznej od początku XIX wieku kształtowane są wedle zasady paradygmatyczności, czyli pojawiania się, ugruntowywania, konstytuowania i rozwijania kolejnych paradygmatów, oraz zasady wieloparadygmatyczności, czyli poszerzania się i rekonfiguracji aktualnie obowiązujących i wykorzystywanych w praktyce badawczej mapy paradygmatycznej, która pozwala na konstruowanie wiedzy o wychowaniu/edukacji w wielowymiarowym kalejdoskopie zróżnicowanych definicji, terminologii, perspektyw poznawczych, różnych dróg poznania, opisu, analizy, interpretacji, rozumienia, wyjaśniania, zmieniania rzeczywistości wychowawczej/edukacyjnej, odmiennych założeń, twierdzeń i rozwiązań metodologicznych, różnorodnych podejść, orientacji, strategii, metod badawczych, zróżnicowanych – tym samym adekwatnych – kryteriów ewaluacyjnych i stanowisk krytycznych.

Spróbujmy w tym kontekście przywołać – sygnalnie i porównawczo – autorskie stanowisko Krzysztofa Rubachy (2021) na temat swoistości pedagogiki i nauk pedagogicznych, następnie zapoznać się z wykładnią istoty socjologii w ujęciu Piotra Sztompki (2012), aby zakończyć ten fragment bazowych rozważań przywołaniem mojej autorskiej propozycji specyfiki nauk pedagogicznych z wykorzystaniem kategorii idiomu pedagogiki współczesnej.

Krzysztof Rubacha twierdzi, że „pedagogika jako dyscyplina nie wytworzyła i nie wytwarza własnej metodologii, podobnie jak i inne dyscypliny naukowe, ponieważ metodologia obejmuje dziedziny nauki” (Rubacha 2021: 11). Czy to oznacza zakwestionowanie dorobku wielu pokoleń metodologów pedagogiki / badań pedagogicznych i ich podręczników/monografii/artykułów na temat metodologii pedagogiki i badań pedagogicznych? Czy to oznacza, że pedagogika i nauki pedagogiczne faktycznie są nadal na etapie dochodzenia do dojrzałości naukowej, skoro nie posiadają własnej metodologii? A może autorowi chodzi o to, że pedagogika i nauki pedagogiczne nie posiadają ujednoczonej, monolitycznie pozytywistycznej metodologii swoich badań, tylko zróżnicowane metodologie, jako konsekwencje osadzenia konkretnych projektów badawczych w różnych paradygmatach? Dalej Rubacha wpisuje jednoznacznie pedagogikę do nauk społecznych, choć asekuracyjnie dodaje, że celowo unika „wikłania się w rozmyty dyskurs na temat przynależności pedagogiki

do nauk społecznych versus humanistycznych” (Rubacha 2021: 11). I dodaje: „pisząc o metodologii badań społecznych, przyjmuję, że aktywizuje ona dwie strategie definiowane w kategoriach ontologicznych i epistemologicznych: nomotetyczną i idiograficzną. Pierwsza czerpie z przyrodoznawstwa, a druga właśnie z humanistyki” (Rubacha 2021: 11). Przypomnieć w tym miejscu należy, że pedagogika wywodzi się z filozofii, czyli od początku jest przede wszystkim filozoficzna, a następnie dopiero stała się nauką humanistyczną (gdzie również ulokowana została filozofia) ze wszelkimi tego konsekwencjami metodologicznymi. Ten niezaprzeczalny fakt z historii nauki jest ważniejszy aniżeli bieżące przyporządkowania administracyjne, wywodzące się spoza nauki i posiadające jedynie funkcję instrumentalnego zarządzania nią przez polityków oraz jej publicznego finansowania. Wiele nauk o wychowaniu, uprawianych z powodzeniem od dawna, nie korzysta z metodologii nauk społecznych, co nie znaczy, że nie przyczynia się wydatnie do wzbogacania wiedzy pedagogicznej. No i wreszcie przywołajmy propozycję Rubachy co do definicji przedmiotu badań pedagogicznych, za który autor uważa praktykę edukacyjną. Według niego edukacja to najszerze z pojęć pedagogicznych, „obejmujące wychowanie, kształcenie, nauczanie, uczenie się itd. oznaczające formalne, instytucjonalne oraz nieformalne, jednostkowe działania stymulujące rozwój możliwości życiowych człowieka we wszystkich aspektach” (Rubacha 2021: 11). Zawężenie przedmiotu pedagogiki i nauk pedagogicznych do praktyki edukacyjnej, choć zbieżne jest z założeniem wpisania jej do nauk społecznych, nie odpowiada jednak znacznie szerszemu zakresowi dotychczasowych studiów i badań pedagogicznych w Polsce i na świecie. Przedmiotem wybranych nauk pedagogicznych są przecież także: myśl pedagogiczna, fenomenologia wychowania, hermeneutyka pedagogiczna, utopie i ideologie edukacyjne, zróżnicowane pedagogie, dyskursy pedagogiczne i edukacyjne, studia historyczne i futurystyczne, projektowanie edukacji, badania metodologiczne, biografistyka pedagogiczna, studia kulturowo-edukacyjne, pedagogika kultury popularnej itd., itp. Warto w tym kontekście zauważyć, że American Educational Research Association wprowadziło standardy publikowania artykułów w czasopismach pedagogicznych afiliowanych przy tym towarzystwie naukowym, wyraźnie różnicując opracowania dotyczące edukacji oparte na filozofii nauk społecznych oraz te bazujące na filozofii nauk humanistycznych, podkreślając tym samym owe dwa fundamentalne źródła refleksji i badania nad wychowaniem/edukacją (American Educational Research Association 2006, 2009).

Piotr Sztompka (2012), wielokrotnie artykułując tezę, że socjologia jest przede wszystkim nauką humanistyczną, przedstawił autorską wykładnię jej swoistości, organizując objaśnienie wokół dziesięciu kluczowych tez. Po pierwsze socjologia jest nauką o szczególnym statusie, mieści się bowiem pomiędzy nauką w sensie przyrodniczym (*science*), humanistyką i sztuką. Dostrzeżenie wagi sztuki w socjologii jest tu znamienne. Po drugie przedmiotem socjologii są relacje międzyludzkie, realizujące się poprzez działania. Po trzecie zjawiska społeczne, stanowiące materiał empiryczny, w tym wypadku przejawiają się w życiu codziennym ludzi. Po czwarte socjologia nie tylko nastawiona jest na opisanie „świata życia codzien-

nego”, ale także na poszukiwanie ogólniejszych struktur, mechanizmów i prawidłowości funkcjonowania społeczeństwa. Po piąte ambicje poznawcze socjologii lokują się w ogólnej teorii społeczeństwa, choć to trudne do osiągnięcia. Po szóste ogólność wyników socjologii oznacza ich uniwersalność i możliwość odniesienia do ludzi jako ludzi. Po siódme ostatecznym celem socjologii jest jednak dostarczenie takiego rozpoznania intelektualnego, które pozwoli na czynienie życia ludzi lepszym. Po ósme, socjologia kieruje rezultaty poznania do trzech grup: innych socjologów, decydentów i wszystkich ludzi. Po dziewiąte, socjologowie mają prawo do wartościowania i posługują się nim w swojej pracy naukowej, np. przy wyborze problemów badawczych czy interpretacji wyników badań, muszą natomiast zachować dystans i neutralność w procesie badań. Po dziesiąte wreszcie – socjologia nie może izolować się od innych nauk o człowieku i powinna korzystać z ich osiągnięć oraz dostarczać im własne (Sztompka 2012). Widzimy, że w tej propozycji mocno pracuje kategoria „pomiędzy”, co stanowi potwierdzenie otwartego charakteru tak pomyślanej istoty socjologii, przy zachowaniu związków z postpozytywistyczną wykładnią naukowości w połączeniu z humanistycznym wartościowaniem i eksponowaniem praktycznej użyteczności wytwarzanej wiedzy.

W kilku swoich publikacjach przedstawiłem sygnałnie zarys koncepcji pedagogiki jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej, zwracając szczególną uwagę na przedmiot badań, perspektywę poznawczą oraz idiom pedagogiki współczesnej, a także formułując postulat zintegrowania różnych nauk o wychowaniu/edukacji w ramach osobnej dziedziny nauk pedagogicznych (Kubinowski 2006; 2008; 2010; 2012; 2017; 2019).

Próbując dookreślić kategorię idiomu pedagogiki współczesnej, która może stanowić konstruktywną odpowiedź na różnorakie kryzysy cywilizacyjne, uważam, że jej misją jest nie tylko poznawanie rzeczywistych procesów wychowawczych i ich uwarunkowań, ale także wdrażanie idei edukacji prodemokratycznej i prohumanistycznej. „W konsekwencji chodzi o rozwijanie takiej wersji naukowości pedagogiki współczesnej, która nie poprzestanie na zobiektywizowanym czy konstruktywistycznym poznaniu, ale podporządkuje to poznawanie istocie myślenia i działania pedagogicznego, która nastawiona jest praktycznie na konstruktywną zmianę osobową” (Kubinowski 2012: 205). Tak rozumiana pedagogika lokuje się pomiędzy nauką, humanistyką, sztuką, etyką i działaniem; teoretycznością i praktycznością; faktycznością i potencjalnością; filozofią i empirią; opisem i wartościowaniem; diagnozą, prognozą i projektowaniem; doświadczeniem i wyobrażeniem; demokracją i powinnością; werbalizmem i zaangażowaniem; jednością i różnorodnością; refleksją i metodyką itd. (Kubinowski 2012: 207). W 2008 roku zaproponowałem, aby za badania pedagogiczne uznawać te, które spełniają dwa warunki. Po pierwsze chodzi o przedmiot badań, którym jest szeroko rozumiane wychowanie (edukacja, kształcenie, formowanie itp.) człowieka oraz jego różnorodne konteksty. A po drugie – o posługiwanie się w tych badaniach perspektywą pedagogiczną, która stanowi swoistą perspektywę poznawczą, obejmującą łącznie trzy poziomy dociekań:

- opis, analizę, interpretację, rozumienie/wyjaśnianie badanych zjawisk i procesów wychowawczych/edukacyjnych i ich kontekstów;
- ich wartościowanie humanistyczne przy założeniu, że humanizm jest kategorią dyskursywną, opartą na stosowaniu konstruktywnego relatywizmu aksjologicznego;
- odniesienie wyników badań i ich wartościowania do kategorii potencjalności człowieka/ludzi i jego/ich świata/światów, czyli poszukiwania i projektowania możliwej konstruktywnej zmiany proosobowej, prospołecznej, prodemokratycznej, prohumanistycznej, proekologicznej itd. (Kubinowski 2008: 48–49).

Kuroda Masasuke (1987) jest autorem poszerzenia klasyfikacji Wilhelma Windelbanda na nauki nomotetyczne i idiograficzne o grupę nauk idiomodyficzy. Te ostatnie skupiają się na synergii poznania i zmieniania rzeczywistości (Masasuke 1987). Wobec powyższego pedagogika jako nauka może pełnić przynajmniej trzy różne funkcje: nomotetyczną, idiograficzną i idiomodyficzną, co znajduje odzwierciedlenie w złożonym i dynamicznym „kalejdoskopie” badań pedagogicznych. Rozwijając prymarne założenie o pedagogice jako humanistyczno-społecznej nauce stosowanej, można wskazać charakterystyczne rodzaje badań pedagogicznych, osadzonych metodologicznie w naukach humanistycznych (np. dociekania filozoficzne, badania istotnościowe, studia teoretyczne, badania historyczne myśli pedagogicznej i wychowania/edukacji, badania porównawcze, studia kulturowe i edukacyjne, pedagogiczne badanie tekstów kulturowych, analiza dyskursu, dociekania metodologiczne, futurologia edukacyjna, dociekania metapedagogiczne); w naukach społecznych (np. badania eksperymentalne, quasi-eksperymentalne, korelacyjne, sondażowe, (auto)biograficzno-narracyjne, etnografia, studium przypadku/przypadków, fenomenografia, badania fokusowe, badania wizualne, teoria ugruntowana, analiza konwersacyjna, badania internetowe, autoetnografia); w naukach stosowanych (np. badania w działaniu, badania wdrożeniowe, ewaluacyjne, interwencyjne, transformacyjne, emancypacyjne, zaangażowane, badania projektujące i prognostyczne).

Współczesna pedagogika uprawiana jest z zastosowaniem różnych paradygmatów, w tym: pozytywistycznego, postpozytywistycznego i ostatnio także neopoztywistycznego; interpretatywnego, konstruktywistycznego; paradygmatu teorii krytycznej i jej pochodnych; partycypacyjnego; postkolonialno-autochtonicznego czy najnowszego – interseksjonalno-postantropocentrycznego (Kubinowski 2017: 20–24). Różnice pomiędzy tymi paradygmatami są przeważnie zasadnicze w zakresie podstawowych aksjomatów, stąd też trudno spodziewać się, że kiedykolwiek uda się powszechnie uzgodnić wystandardyzowany, ujednolicony, obowiązujący wszystkich kanon metodologii badań pedagogicznych. Kluczowa pozostaje zasada adekwatności zastosowanej metody badawczej w stosunku do postawionego problemu badawczego. Ważniejsze jednak od czystości i poprawności metodologicznej są dokonania badawcze przynoszące istotne korzyści poznawcze i przyczyniające się do kreowania lepszego świata dla wszystkich.

## Kluczowe warunki instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji nauki

Pedagogika sztuki jako (sub)dyscyplina nauk pedagogicznych jest dopiero w załóżkowej fazie manifestowania swojej obecności i ugruntowywania w świecie Akademii, choć oczywiście studia historyczne, dociekania teoretyczne, badania empiryczne i opracowania metodyczne dotyczące relacji sztuki i wychowania/edukacji prowadzone są już od dawna. Nie stanowi jednak celu niniejszego opracowania zaprezentowanie tego dorobku w Polsce i na świecie. Przed przedstawieniem zarysu proponowanego, komplementarnego modelu pedagogiki sztuki jako (sub)dyscypliny naukowej przywołajmy w tym miejscu kluczowe warunki instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji nauki.

Teresa Hejnicka-Bezwińska, opierając się na definicji nauk w aspekcie instytucjonalnym autorstwa Włodzimierza Kryszewskiego, wymieniła następujące kryteria instytucjonalne przydatne w opisie procesu powstawania dyscyplin naukowych, a mianowicie:

1) tworzenie stosownych stanowisk w uniwersytetach (zatrudnianie na stanowisku profesora) do pełnienia ról związanych z działalnością naukową i dydaktyczną w pewnym obszarze wiedzy; 2) tworzenie jednostek organizacyjnych do kształcenia studentów w ramach określonego kierunku studiów, odpowiadających danej dyscyplinie naukowej; 3) tworzenie agend umożliwiających upowszechnianie wiedzy naukowej oraz dyskursy naukowe (Hejnicka-Bezwińska 2008: 77).

Natomiast kryteria funkcjonalne i treściowe nauki, powiązane z procesem dyscyplinaryzacji, obejmują – zdaniem tej autorki – przede wszystkim takie aspekty, jak:

1) określenie problematyki badawczej, 2) zbudowanie stosowanej do tej problematyki mapy pojęciowej, 3) uzyskanie wśród depozytariuszy konsensusu w sprawie paradygmatu (paradygmatów) naukowego oraz założeń i perspektyw poznawczych dopuszczalnych w procesie wytwarzania wiedzy naukowej [...]. Pytanie o dyscyplinę naukową w aspekcie funkcjonalnym jest pytaniem o stopień respektowania w działalności poznawczej (w badaniach) strategii, reguł i zasad obowiązujących w danym czasie dla tego zakresu wytwarzania wiedzy naukowej. Dotyczy zatem nie tylko metod stosowanych w badaniach, ale także wykorzystywanego zaplecza filozoficzno-teoretycznego (kontekstu odkrycia), obowiązujących reguł rozumowania (wyjaśniania i uzasadniania) oraz przekazywania uzyskanych wyników badań, a także ich wdrażania (Hejnicka-Bezwińska 2008: 77–78).

Odnosząc te kryteria do projektowanej pedagogiki sztuki jako (sub)dyscypliny naukowej oraz analizując aktualny stan spełnienia powyższych warunków w polskich uniwersytetach na początku XXI wieku, należy przede wszystkim odnotować cztery kluczowe fakty. Po pierwsze podjęte na początku lat 20. XXI wieku starania o ukon-

stytuowanie pedagogiki sztuki jako (sub)dyscypliny naukowej w Polsce są kolejną już próbą tego rodzaju, dziś podejmowaną przez trzecią i czwartą generację polskich pedagogów akademickich zainteresowanych relacjami między sztuką a wychowaniem/edukacją. Zaproponowana przeze mnie nazwa „pedagogika sztuki” zrodziła kontrowersje w tym środowisku i wymaga negocjacji, uzgodnień, uzasadnień. Za fakt inicjalny uznać można powołanie w strukturze Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN Sekcji Pedagogiki Sztuki pod koniec 2020 roku. Stanowi ona jedynie załączek perspektywicznej integracji całego środowiska – nielicznego, rozproszonego, osłabionego, skupionego na wąskich zakresach tematycznych. Jednak pierwszy krok został wykonany, co pozwala na względny optymizm co do przyszłości. W 2021 i 2023 roku odbyły się dwie ogólnopolskie (jedna z udziałem gości zagranicznych) konferencje naukowe, współorganizowane przez Sekcję Pedagogiki Sztuki: pierwsza dotyczyła roli sztuki w czasach trudnych, a druga – edukacji przez sztukę dla pokoju. Były to kolejne ważne kamienie milowe na drodze do starań o instytucjonalizację i dyscyplinaryzację.

Po drugie, uwzględniając dłuższą perspektywę czasową, należy odnotować w polskich uniwersytetach wyraźny regres uprawiania badań naukowych, działalności publikacyjnej, wydawania czasopism naukowych, organizowania konferencji naukowych, kształcenia studentów czy funkcjonowania ośrodków akademickich w postaci jednostek uczelni dedykowanych zagadnieniom relacji między sztuką a wychowaniem/edukacją. Mimo to można wskazać nieliczne czasopisma, katedry, ośrodki itd., które kontynuują te prace oraz podejmują nowe problemy i projekty badawcze. Zakres ten wymaga jednak znacznego wsparcia i wyraźnego rozwoju.

Po trzecie regresowi w sferze nauki i szkolnictwa wyższego towarzyszy w tej samej dłuższej perspektywie czasowej regres aplikacji edukacji artystycznej w polskim szkolnictwie publicznym wszystkich szczebli. Bardziej optymistycznie sytuacja wygląda w tym samym zakresie w edukacji pozaformalnej. Dzieci i młodzież okazują olbrzymie zainteresowanie praktykowaniem sztuki w różnych formach, ale nie jest to w Polsce obecnie doceniane i wykorzystywane w ramach lekcji szkolnej w należyтым zakresie. Po czwarte wreszcie – intensywny rozwój teorii wychowania estetycznego w Polsce w okresie PRL-u skutkował wieloma ważnymi naukowo publikacjami, jednak dziś są one już w większości nieaktualne. Brakuje przede wszystkim choćby skróտowego podręcznika akademickiego z tego zakresu, uwzględniającego kontekst XXI wieku z wyzwaniem na przyszłość. Nieliczne są także publikacje monograficzne dotyczące wybranych obszarów tematycznych. Podobnie rzecz się ma ze studiami i badaniami naukowymi w przebogatej palecie problematyki badawczej relacji sztuki i wychowania/edukacji, jej poszczególnych dziedzin, gatunków, konwencji, idiomów itd. Brakuje też spojrzenia inter- i transdyscyplinarnego na te zagadnienia, wyartykułowanego w postaci szerszego opracowania w postaci monografii zbiorowej, która uwzględniałaby polskie realia oraz perspektywę międzynarodową. Konkludując, polscy pedagodzy sztuki obecnej doby mają przed sobą jeszcze długą drogę, połączoną z wieloma wysiłkami w kierunku instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji. Czy kiedyś do tego faktycznie dojdzie, pozostaje na razie pytaniem prospektywnym.



## Myśl naukowa Elliota W. Eisnera jako źródło inspiracji proponowanego modelu pedagogiki sztuki

Elliot W. Eisner (1933–2014) – amerykański pedagog sztuki, badacz i metodolog jakościowy, przewodniczący American Educational Research Association, współtwórca metody edukacyjnych badań przez sztukę, autor propozycji nazwy „*educology*” dla nauki o edukacji, autor wielu publikacji poświęconych relacjom sztuki i edukacji oraz terapii – w latach 70. XX wieku zaproponował, nadal mało znaną w naszym kraju, koncepcję edukacyjnego koneserstwa i edukacyjnej krytyki, stanowiącą adaptację i rozwinięcie na gruncie pedagogicznym idei koneserstwa i krytyki artystycznej (Eisner 1976). Koncepcja ta, a szerzej – myśl naukowa Elliota W. Eisnera dotycząca wielorakich związków sztuki z edukacją i nauką, stała się głównym źródłem inspiracji proponowanego tu modelu pedagogiki sztuki. Stanowi bowiem pomost między wielowiekowymi tradycjami praktyki i teorii wychowania estetycznego (do sztuki i przez sztukę), intensywnie rozwijanej także w Polsce w XX wieku, a aktualnie podejmowaną próbą wyodrębnienia w dziedzinie nauk pedagogicznych pedagogiki sztuki jako dyscypliny naukowej.

Sztuka dla Eisnera stała się istotnym punktem odniesienia w poszukiwaniu adekwatnych sposobów poznawania i rozumienia praktyki edukacyjnej. Badacz edukacji, podobnie jak koneser sztuki, powinien dostrzegać kompleksowość i odróżniać jakości, subtelności, niuanse obserwowanych zjawisk. Aby było to możliwe, powinien kształcić swoją percepcję i poszerzać własne doświadczenie. Badacz edukacji, podobnie jak krytyk sztuki, może pomagać innym dokładniej widzieć i lepiej rozumieć te zjawiska. W tym celu powinien powiększać zasoby swojej wiedzy i umiejętności analitycznych, a także doskonalić sposoby wyrażania swoich opinii. Koneser musi mieć pogłębioną świadomość różnych jakości, aby uprawiać użyteczną i konstruktywną krytykę. Nie przyjmuje ona nigdy formy kategorycznej oceny, a całe badanie jest zawsze realizowane w ścisłej współpracy ze wszystkimi osobami uczestniczącymi w danym procesie czy sytuacji. Koneserstwo edukacyjne w wypadku badania szkolnictwa obejmuje głównie pięć podstawowych zakresów, a mianowicie: cele kształcenia, formy organizacyjne, program kształcenia, metodykę pracy wychowawczej oraz ocenianie szkolne. Z kolei krytyka edukacyjna to przede wszystkim: opis, interpretacja, ewaluacja i tematyżacja, czyli wyodrębnianie i uzasadnianie cech istotnych i kluczowych aspektów. Celem tak rozumianych badań jest nie tylko poszerzenie możliwości rozumienia praktyki edukacyjnej, głównie przez wykorzystanie różnych sposobów poznawania rzeczywistości oferowanych przez sztukę, ale także aktywne uczestniczenie w jej naprawie dla dobra i rozwoju wszystkich podmiotów w nią zaangażowanych (Eisner 1998: 63–106).

Warto w tym miejscu zwrócić dodatkowo uwagę na tradycję edukacyjnych badań przez sztukę. Idea *arts based research* opiera się na synergii poznania naukowego i artystycznego w ramach wszystkich etapów postępowania badaw-

czego nastawionego na pogłębione rozumienie zjawisk humanistycznych i społecznych, w tym edukacyjnych. Badania tego typu polegają na wykorzystaniu poznawczego potencjału różnych dziedzin sztuki i przejawów aktywności artystycznej w diagnozowaniu, rozumieniu i interpretowaniu aktualnych, istotnych problemów. Badacz posługujący się tą metodą powinien posiadać podstawowe kompetencje w zakresie rozumienia i uprawiania wybranej dziedziny artystycznej, aby móc efektywnie łączyć w swoich projektach badawczych role artysty, badacza, animatora aktywności artystycznej uczestników (Kubinowski 2013: 207–208). Tom Barone i Elliott W. Eisner (2012) przedstawili rozbudowane uzasadnienie potrzeby większego wykorzystywania edukacyjnych badań przez sztukę. Ich zdaniem ludzie od wieków wymyślali i wymyślają różnorodne formy reprezentacji, aby opisać i rozumieć świat na tyle sposobów, na ile może być on przedstawiany. Każda z tych form reprezentacji posiada własne ograniczenia i stwarza wiele możliwości. Celem edukacyjnych badań przez sztukę jest raczej podnoszenie istotnych kwestii i inicjowanie dyskusji aniżeli narzucanie ostatecznych znaczeń. Takie badania są bowiem w stanie uchwycić i wyrazić różnorodne znaczenia, przy tym nie zajmują się pomiarem. Z uwagi na bogactwo sztuk i ich odmian stwarzają wachlarz możliwości odnalezienia adekwatnych form poznania w naukach pedagogicznych. Posługiwanie się tą metodą wymaga odpowiedniego kształcenia badaczy edukacyjnych. Badania przez sztukę nie służą jednak wyłącznie edukatorom artystycznym i profesjonalnym artystom. Ich metodologia i metodyka zakłada możliwość generalizacji na podstawie jednego przypadku. Celem badań przez sztukę nie jest zastępowanie innych metod badawczych, ale poszerzenie palety możliwości metodycznych, służących adekwatnemu rozwiązywaniu problemów badawczych. Wykorzystywanie ekspresyjnych właściwości wybranego medium artystycznego jest jednym z prymarnych sposobów, w jakich edukacyjne badania przez sztukę uczestniczą w rozumieniu człowieka (Barone, Eisner 2012: 164–172).

## Proponowany model pedagogiki sztuki

Uwzględniając powyższe przesłanki, proponuję posługiwanie się nazwą „pedagogika sztuki” na określenie nowej (sub)dyscypliny nauk pedagogicznych, przy założeniu, że pedagogika jest humanistyczno-społeczną nauką stosowaną, uprawianą wieloparadygmatycznie.

W wymiarze ontologicznym możemy wyróżnić trzy zakresy przedmiotu badań proponowanej tu pedagogiki sztuki. Zakres szeroki to badanie relacji sztuki w ogólności oraz poszczególnych sztuk w stosunku do wychowania/edukacji wraz z różnorodnymi kontekstami tych relacji. Identyfikowanie i poznawanie owych relacji dokonywać się może w sytuacjach formalnej, nieformalnej i pozaformalnej edukacji w różnych kontekstach społecznych, kulturowych, egzystencjalnych, ekologicznych, psychicznych, ekonomicznych itd. Zakres średni przedmiotu badań oznacza w tej

propozycji badanie wychowania do sztuki i przez sztukę oraz towarzyszących obu tym procesom różnorodnych kontekstów. Korzystając z dorobku teorii wychowania estetycznego, niezbędne jest dziś uaktualniające spojrzenie i rozumienie świata sztuki XXI wieku i jej potencjałów wychowawczych, bez postawy pouczającego estety i z większą otwartością na nowe zjawiska artystyczne. No i wreszcie – wąski zakres przedmiotu badań pedagogiki sztuki obejmowałby edukację artystyczną w szkolnictwie powszechnym oraz artystycznym, kształcenie zarówno amatorów, jak i profesjonalistów, metodykę i funkcje tego kształcenia, a także jego organizację w Polsce na tle innych krajów.

W wymiarze epistemologicznym proponuję bezpośrednie przełożenie proponowanej przeze mnie perspektywy poznawczej pedagogiki w ogólności na specyfikę przedmiotową pedagogiki sztuki jako jej subdyscyplinę. Przy czym proponuję posłużenie się tu terminologią zaproponowaną przez Eisnera. Zatem pierwszy poziom owej perspektywy stanowiłoby koneserstwo edukacyjne i artystyczne, czyli kompetentne badanie ze znanstwem, z uwzględnieniem idiomatyki i wrażliwością estetyczną. Na drugim poziomie znalazłaby się krytyka edukacyjno-artystyczna, czyli humanistyczne wartościowanie z wykorzystaniem zasady konstruktywnego relatywizmu aksjologicznego badanych przejawów aktywności, zjawisk, procesów edukacji przez sztukę. Na trzecim zaś poziomie chodziłoby o uwzględnienie kategorii potencjalności edukacyjno-artystycznej każdego człowieka i poszukiwanie z tej pozycji problemów badawczych oraz możliwości poznawczego ich rozwiązywania.

W wymiarze metodologicznym, znów analogicznie do nauk pedagogicznych w ogólności, w proponowanym modelu pedagogiki sztuki owocne zastosowanie znaleźć mogą metody badawcze wywodzące się z nauk humanistycznych, społecznych i stosowanych oraz ich oryginalne hybrydy. Za szczególnie ważną w tym kontekście uznaję jedną z metod badań jakościowych, jaką są edukacyjne badania przez sztukę. Podobnie jak w całej pedagogice, także i pedagogika sztuki może pełnić funkcje: nomotetyczną, idiograficzną i idiomodyficzną, przykładowo – gdy empirycznie z zastosowaniem wystandardyzowanych narzędzi pomiarowych staramy się udowodnić wpływ uprawiania wybranej dziedziny czy rodzaju sztuki na rozwój konkretnych cech osobowych albo gdy opisujemy zaobserwowane i etnograficznie udokumentowane przejawy efektywnej działalności edukacyjnej z zastosowaniem sztuki w szkole lub poza nią, albo gdy poprzez działania animacyjne z jednej strony wprowadzamy konstruktywne zmiany w danych środowisku, a z drugiej empirycznie dokumentujemy przebieg i efekty tych zmian. Projekty badawcze z zakresu pedagogiki sztuki mogą być z powodzeniem osadzone na założeniach różnych paradygmatów naukowych, co wzbogacić może paletę konstruowanej w ten sposób wiedzy o relacjach między sztuką i wychowaniem/edukacją.

Dopełnieniem mojej skrótowej propozycji jest zamysł struktury podręcznika akademickiego, przygotowanego zespołowo pod roboczym tytułem *Wprowadzenie do pedagogiki sztuki*. Oto proponowana przeze mnie ramowa struktura tego perspektywicznego podręcznika:

Zestawienie 1. Propozycja struktury podręcznika *Wprowadzenie do pedagogiki sztuki*

**Część I. Podstawy pedagogiki sztuki**

1. O istocie sztuki oraz jej źródłach, rodzajach, funkcjach i przemianach w perspektywie pedagogicznej
2. Komplementarny model pedagogiki sztuki jako (sub)dyscypliny naukowej
3. Pedagogika sztuki w kalejdoskopie wielodyscyplinarności, interdyscyplinarności i transdyscyplinarności naukowej
4. Sztuka i edukacja jako przedmiot studiów i badań pedagogicznych w perspektywie historyczno-porównawczej
5. Edukacyjne badania przez sztukę: konteksty metodologiczne
6. Pedagogika sztuki wobec wyzwań przyszłości – kluczowe problemy

**Część II. Subdyscypliny pedagogiki sztuki**

7. Pedagogika muzyki
8. Pedagogika sztuk plastycznych
9. Pedagogika literatury
10. Pedagogika teatru
11. Pedagogika tańca
12. Pedagogika filmu
13. Pedagogika multimediów i sztuki cyfrowej
14. Pedagogika sztuki hybrydowej

**Część III. Pedagogika sztuki w wymiarze instytucjonalnym i osobowym**

15. Edukacja przez sztukę w szkole i poza szkołą
16. Arteterapia i artyfikacja
17. Amatorski ruch artystyczny
18. Szkolnictwo artystyczne
19. Instytucje sztuki profesjonalnej
20. Artyści jako pedagodzy publiczni – artywizm

Źródło: opracowanie własne.

## Podsumowanie

Pedagogika sztuki jest dopiero na etapie tworzenia w naszym kraju. W innych krajach też nie jest traktowana jako osobna, dobrze ugruntowana (sub)dyscyplina naukowa. Przeważnie tę kategorię kojarzy się z działalnością praktyków, którzy starają się działać prorozwojowo w różnych środowiskach, wykorzystując przebogate medium sztuki i aktywności artystycznej. Podejmujemy próbę reintegracji i nowej integracji doświadczonego i początkującego grona badaczy relacji sztuki i wychowania/edukacji – z myślą o wzmocnieniu obecności, roli i znaczenia sztuki i jej konkretnych przejawów we wspomaganiu rozwoju człowieka/ludzi i ich świata/światów wobec wyzwań XXI wieku, połączonych z różnorodnymi kryzysami, ale i nadziejami. Sztuka ma moc edukacyjną i tę moc wyzwalają z powodzeniem praktycy edukacji przez sztukę w szkole i poza szkołą. Wydaje mi się, że warto wzmocnić wobec tego podstawy naukowe tych starań i dokonać poprzez rozwijanie pedagogiki sztuki jako (sub)dyscypliny naukowej.

## Bibliografia

- American Educational Research Association (2006) *Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publications*, „Educational Researcher”, t. 35, nr 6, s. 33–40, <https://doi.org/10.3102/0013189X035006033>.
- American Educational Research Association (2009) *Standards for Reporting on Humanities-Oriented Research in AERA Publications*, „Educational Researcher”, t. 38, nr 6, s. 481–486, <https://doi.org/10.3102/0013189X09341833>.
- Barone T., Eisner E. W. (2012) *Arts Based Research*, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington, Sage Publications.
- Eisner E. W. (1976) *Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation*, „The Journal of Aesthetic Education”, t. 10, nr 3–4, s. 135–150, <https://doi.org/10.2307/3332067>.
- Eisner E. W. (1998) *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Upper Saddle River, Merrill.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008) *Pedagogika ogólna*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kubinowski D. (2006) *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna w: Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 171–180.
- Kubinowski D. (2008) *Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej w: Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 47–56.
- Kubinowski D. (2010) *Metodologia spod znaku  $\chi^2$  a humanistyczna tożsamość pedagogiki w: Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K. J. Szmidt (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 79–90.
- Kubinowski D. (2012) *Idiom pedagogiki współczesnej w: Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, t. 1, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 196–213.
- Kubinowski D. (2013) *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin, Wydawnictwo Makmed.
- Kubinowski D. (2017) *Badania pedagogiczne w „kalejdoskopie” paradygmatów, orientacji, podejść, metod nauk humanistycznych, społecznych i stosowanych w: Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, D. Kubinowski, M. Chutorąński (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 15–24.
- Kubinowski D. (2019) *Metodologia badań pedagogicznych między normatywnością a opisowością w: Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, S. Pasikowski (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 79–90, <https://doi.org/10.18778/8142-715-9.04>.
- Masasuke K. (1987) *Trzy typy nauk: nomotetyczne, idiograficzne oraz „idiomodyczne”*, tłum. M. Kawecki, „Colloquia Communia”, t. 30–31, nr 1–2, s. 33–35.
- Rubacha K. (2021) *Warunki kierujące rozwojem metodologii badań w naukach pedagogicznych. Teoretyczność i praktyczność badań*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. XII, nr 1(34), s. 11–25, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8452>.
- Sztompka P. (2012) *Dziesięć tez o socjologii*, „Nauka”, nr 4, s. 7–15.

## O Autorze

Dariusz Kubinowski – profesor nauk społecznych, pedagog kultury, autor ponad 180 publikacji naukowych z zakresu pedagogiki kultury, (etno)choreologii, metodologii jakościowych badań pedagogicznych, edukacji międzykulturowej, animacji kultury.

Dariusz Kubinowski – professor of social sciences, pedagogue of culture, author of over 180 scientific publications in the field of culture pedagogy, (ethno)choreology, methodology of qualitative educational inquiry, intercultural education, animation of culture.