

W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia

SZTUKA i sztuki w wychowaniu
Mirosława Zalewska-Pawlak

I WYCHOWANIE W XXI WIEKU



CZŁ•WIEK

ETYKA

WYCHOWANIE

SZTUKA

SPOŁECZEŃSTWO

KULTURA

ESTETYKA





WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia
SZTUKA i sztuki w wychowaniu
Mirostawa Zalewska-Pawlak
I WYCHOWANIE W XXI WIEKU



Mirostawa Zalewska-Pawlak
Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości
ul. Pomorska nr 46/48, 91-408 Łódź

RECENZENT
Irena Wojnar

OPRACOWANIE REDAKCYJNE
Urszula Dzieciatkowska

PROJEKT GRAFICZNY
Tamara Sass

SKŁAD TEKSTU
Piotr Soszyński

W publikacji wykorzystano grafiki autorstwa Tamary Sass oraz plakaty zaprojektowane przez pracowników Katedry Edukacji Artystycznej UŁ

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ
przez Wydział Nauk o Wychowaniu

© Copyright by Mirostawa Zalewska-Pawlak, Łódź 2017
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2017
Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.07202.15.0.M
Ark. druk. 23,0

ISBN 978-83-8088-851-7
e-ISBN 978-83-8088-852-4

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

SPIS TREŚCI

Wstęp

7

CZĘŚĆ I

Sztuka i wychowanie – aktualne konteksty teoretyczne

1. Aktualność rozważań o tożsamości subdyscyplin pedagogicznych 17
2. Sztuka jako atrybut przedmiotowy wychowania 29
 - 2.1. Propozycje definicyjne sztuki w aspektach edukacyjnych w XX w. 29
 - 2.2. Pedagogiczne interpretacje sztuki w XXI w. w kontekstach filozoficznych i estetycznych 34
 - 2.3. Implikacje pedagogiczne 49
3. Estetyczność jako atrybut podmiotowy wychowania 59
 - 3.1. Geneza problemu w kontekście pedagogiczno-filozoficznym 59
 - 3.2. Estetyczność jako właściwość autonomizująca i wzmacniająca podmiotowość człowieka u schyłku XX i na początku XXI w. 61
 - 3.3. Estetyczność jako podmiotowa umiejętność autokreacji w środowisku społecznym i kulturowym. Rozważania na koniec XX i początek XXI w. 69
 - 3.4. Implikacje pedagogiczne 79

CZĘŚĆ II

Edukacja estetyczna w XXI wieku
– propozycje terminologiczne i zakresowe

1. Dylematy i perspektywy teorii wychowania estetycznego/edukacji estetycznej w opinii polskich współtwórców 85
2. Dylematy i perspektywy rozwoju teorii wychowania estetycznego z perspektywy doświadczeń włoskich 99
3. Aktualność problematyki badawczej teorii wychowania estetycznego – wobec odniesień krytycznych 111
 - 3.1. Wolność – sztuka – edukacja 112
 - 3.2. Obszary transgresji osobowej – nauczyciel sztuki 120
 - 3.3. Nowe obszary edukacji estetycznej – media i Internet 123
 - 3.4. Szkoła – stan kontrakulturacji 130
 - 3.5. Różnorodność z perspektywy wartości zagrożonych 139
 - 3.6. Inny w edukacji estetycznej 142
 - 3.7. Refleksje końcowe 146

CZĘŚĆ III

Edukacja estetyczna w XXI wieku – obszary oddziaływań

1. Edukacja estetyczna	151
2. Edukacja kulturalna	169
3. Edukacja artystyczna	179
4. Edukacja estetyczna, edukacja artystyczna, edukacja kulturalna. Różnicowanie pojęć we włoskiej terminologii pedagogicznej	197
5. Refleksje końcowe	205

CZĘŚĆ IV

Kategorie teorii wychowania estetycznego

1. Kultura estetyczna	209
2. Przeżycie estetyczne	231
3. Twórczość – ekspresja – autokreacja	237
4. Samowiedza estetyczna	261
5. Doświadczenie estetyczne	265
5.1. Doświadczenie somaestetyczne	268
5.2. Estetyczne doświadczenie wirtualne	278
5.3. Doświadczenie estetyczne w przestrzeni miejskiej	287
5.4. Doświadczenie estetyczne – uwagi końcowe	295
6. Kategorie teorii wychowania estetycznego – wnioski	297
Zakończenie	299
Bibliografia	305
Indeksy	331
Indeks osobowy	333
Indeks pojęć	341
Spis grafik	351
Aneks 1. Współpraca polsko-włoska wyróżniona przez Rektora UŁ	353
Aneks 2. Wizualizacja idei konferencji zorganizowanych na UŁ w latach 2004–2016	357
Nota o autorze	367

○ WSTĘP

*W dziele sztuki spotykamy się z czymś bliskim,
a jednocześnie to zetknięcie w zagadkowy
sposób wstrząsa nami i burzy zwyczajność.
W radosnej i strasznej grozie dzieło sztuki
oznajmia: To jesteś ty – ale mówi także: Musisz
zmienić swoje życie.*

Hans-Georg Gadamer¹

Książka *Sztuka i wychowanie w XXI w. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu* jest efektem wieloletnich badań nad znaczeniami sztuki w polskiej teorii pedagogicznej w XX i XXI w. Stanowi także część swobodnego tryptyku wyjaśniającego genezę i ewolucję poglądów pedagogicznych na tle ich wielodyscyplinarnych kontekstów².

Cel tego opracowania polega na poszukiwaniu w rozproszonych tekstach, wydanych po 2000 r., treści, które stanowią będą argumenty potwierdzające lub zaprzeczające możliwości identyfikacji tożsamości przedmiotowej teorii wychowania estetycznego w XXI w.

Dla przyjętego celu badań zasadne jest odwołanie się przy definiowaniu pojęcia „wychowanie” do metafory podróży³. „W metaforze wędrówki można wyróżnić komponenty, takie jak podmiot »podróżujący«, »teren«, po którym ten podmiot się porusza, i cel”⁴. Jak pisze Agnieszka Salamucha, dla Sergiusza Hessena i Zygmunta Mysłakowskiego podmiotem wędrującym jest wychowanek, teren poznawany podczas drogi stanowi szeroko rozumiana kultura (według Hessena), a cel to kształtowanie się osobowości (według Mysłakowskiego). Salamucha⁵ proponuje formułę uporządkowania znaczeń omawianego terminu

1 Cyt. z książki I. Wojnar, *Sztuka jako podręcznik życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984, s. 6.

2 Tryptyk stanowią prace autorki: *Wychowanie estetyczne dziecka w wieku przedszkolnym. Geneza i rozwój problematyki w polskiej teorii pedagogicznej*, Wyd. UŁ, Łódź 1988; *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001; a także ta publikacja.

3 A. Salamucha, *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, http://www.kul.pl/definicje-wychowania-w-literaturze-pedagogicznej,art_3322.html (dostęp: 12.09.2016).

4 Tamże, s. 4–7.

5 Tamże, s. 6–7.

w zapisie xRy (x wychowuje y), gdzie R oznacza proces wychowania czy oddziaływania. Na tej podstawie proponuje się w niniejszym opracowaniu postrzeganie wychowania jako procesu, w którym świat kultury symbolicznej – sztuki – wspiera rozwój wychowanka, zaś rozwój ten oznacza świadomą pracę nad wzrostem własnego człowieczeństwa.

Sztuka jako przedmiot (obszar) działań edukacyjnych i samokształceniowych jest identyfikowana przez pedagogów w sposób zmienny, zależny od przemian w samej kulturze symbolicznej i w podlegającym estetyzacji otoczeniu, oraz od ich interpretacji.

Rodzi się zatem pytanie: Jakie teorie stanowią inspirację dla pedagogów podejmujących w XXI w. badania nad edukacją estetyczną i jej waloryzowaniem?

Wyjaśnienie sformułowania „poszukiwanie sztuki życia” ma swoje ugruntowanie historyczne w podręcznikach elitarnego, dobrego wychowania, a współcześnie w pozycji Ireny Wojnar *Sztuka jako podręcznik życia*. Według jej oceny: „Tak zwana sztuka życia w znacznym stopniu polega na dokonywaniu właściwych wyborów: szanse życiowe i określone sytuacje na ogół się nie powtarzają [...] To jedynie dzięki sztuce ujawniają się takie dyspozycje człowieka, jak: wyobraźnia, wrażliwość, zdolność do osobistego reagowania na bodźce świata zewnętrznego”⁶. Ułatwiają one przeżywanie teraźniejszości, samopoznanie i dobrze rokują na przyszłość.

Jeżeli przyjmimy ów motyw poszukiwania, to w ujęciu podmiotowym trudno nie odwołać się do koncepcji *homo viator*. Zasadne zatem jest postawienie kolejnego pytania: W jakim stopniu estetyczność jako cecha podmiotowa determinuje wybory dokonywane przez „człowieka w drodze”? (według Gabriela Marcela⁷: w drodze ku samospelnieniu się).

Stały aspekt porównawczy polsko-włoski wynikał z podobieństw rozwoju teorii wychowania estetycznego w Polsce i we Włoszech. To podobieństwo można odnaleźć w wiązaniu teorii pedagogicznej z teoriami filozoficzną i estetyczną. Rozwój obydwu teorii został wzbo-

⁶ Tamże, s. 17.

⁷ G. Marcel, *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, PAX, Warszawa 1984, s. 10.

gacony w pierwszej połowie XX w. przez pedagogikę kultury. Różnie jednak akcentowano waloryzację sztuki. W teorii polskiej wyraźniejszy jest kierunek aksjologiczny i personalistyczny, a w teorii włoskiej – idealistyczno-ekspresyjny. Włoska teoria w XXI w. stanowiła pewną ciągłość i kontynuację, ciągle pozostawała powiązana z filozofią wychowania i estetyką. To właśnie o przyszłości edukacji estetycznej dyskutowano w 2012 r. na zjeździe Stowarzyszenia Estetyków Włoskich.

Istnieje także wieloletnia współpraca naukowa w tej dziedzinie, którą rozpoczęła Irena Wojnar – dzięki jej działalności naukowej wzrosło zainteresowanie włoskich pedagogów polską teorią wychowania przez sztukę. Sama autorka tej monografii również podjęła takie kontakty naukowe po roku 1980⁸. Wieloletnia współpraca z prof. Gulio Sforzą przyniosła wymierne efekty w formie publikacji i wymiany osobowej. Profesor Sforza za wkład we współpracę i popularyzację polskich doświadczeń został nagrodzony przez władze Uniwersytetu Łódzkiego⁹. Wybór tekstów włoskich analizowany w tym opracowaniu był konsultowany przez autorkę w wielu przypadkach z samymi autorami dzieł – można więc powiedzieć, że poznanie dorobku pedagogicznego miało charakter intersubiektywny.

W tym miejscu pragnę podziękować Annie Skolimowskiej, autorce dwustronnych tłumaczeń, bardzo zaangażowanej w podtrzymywanie tej współpracy. Jest ona osobą o bardzo wysokich kompetencjach językowych, a ponadto cechuje ją finezja oraz znajomość kultury i sztuki. Za tłumaczenia jest bardzo wysoko ceniona przez prof. Sforzę (teksty Profesora, a także jego wypowiedzi okazywały się zbyt trudne dla profesjonalnych tłumaczy). Uczestniczyła ona ponadto czynnie w konferencjach, jako autorka referatów i dyskusantka, także we Włoszech.

8 Autorka była wielokrotnie stypendystką rządu włoskiego, najpierw dla młodych naukowców, później misji profesorskich, korzystała także z grantów krajowych i uczelnianych. Opiekunami naukowymi byli m.in. profesorowie: Roberto Zavalloni, Mauro Laeng, Carlo Piantoni, Gulio Sforza, konsultowała rozwój kierunków pozaidealistycznych w pedagogice włoskiej z prof. Francesco Susi i prof. Francesco Mattei, uczeni ci pracowali w Rzymie, na Uniwersytecie La Sapienza, a po zmianie nazwy na III Uniwersytecie Rzymskim, i z prof. Ignazio Volpicelli – obecnie na Uniwersytecie Tor Vergata.

9 Por. Aneks nr 2.

Konieczne jest jeszcze jedno ważne wyjaśnienie badawcze. Okres pierwszego 15-lecia XXI w. to materiał trudny do historycznego opracowania, nie ma jeszcze przyjętych kryteriów czasowych ani punktów granicznych – nie stanowi to również celu prezentowanych badań. Odniesienia do dorobku przeszłości (XX w.) pozwalają z głębszej perspektywy historycznej określić dynamikę bieżących zmian i umożliwiają ich hierarchizowanie¹⁰. Ta otwartość i bliskość czasowa wywołała takie celowe działania badawcze, które skierowane zostało na prezentację nie tylko aktualnych, opublikowanych, osiągnięć, ale i na pytania i problemy badawcze formułowane podczas spotkań naukowych. Jest to, zdaniem autorki, niezbędne, by ukazać aktualność podejmowanej problematyki, tradycyjnie przynależnej do teorii wychowania estetycznego.

To właśnie dlatego w opracowaniu uwaga zwrócona została również na problematykę konferencji naukowych organizowanych po 2000 r. i na stawiane tam w trakcie dyskursu pytania. Podkreślono także udział najmłodszego pokolenia naukowców badających szczególnie kwestie sztuki i estetyzacji środowiska. Służy to ukazaniu istotności pytań o sztukę i wychowanie w kontekście współczesnych problemów pedagogicznych, a także wskazuje na potencjał i perspektywę rozwoju tej problematyki.

Podczas analizy materiałów źródłowych, takich jak programy konferencji oraz wydane po nich publikacje zbiorowe, ujawniła się znacząca rola spotkań, konferencji naukowych organizowanych m.in. na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Lubelskim, UMCS. Cyklicznie, co dwa lata od 2004 do 2016 r., również na Uniwersytecie Łódzkim organizowano takie konferencje. Przedmiotem prezentacji i dyskusji były podczas nich tematy egzystencjalne i ogólnopedagogiczne omawiane w kontekstach sztuki i wychowania, takie jak: wolność, dialog, samotność, szkoła jako środowisko kulturowe, pedagog sztuki, partycypacja w kulturze mediów czy różnorodność kulturowa w edukacji artystycznej. Wizualizacja tematów, wykonana w formie plakatów przez artystów plastyków, pra-

¹⁰ Autorka zastrzega możliwość przywołania ustaleń historycznych zawartych w jej wcześniejszych opracowaniach.

owników Katedry Edukacji Artystycznej, stanowiła dopełnienie przekazów werbalnych, zgodnie z sugestią Williama J.T. Mitchella o zwrocie piktoralnym w dyskursie nauk i sztuk¹¹.

Uczestniczyli w tych spotkaniach przedstawiciele większości polskich uczelni oraz goście z Włoch, Francji, Białorusi i Ukrainy. Szczególną właściwością tych spotkań było powierzenie wprowadzenia estetykom, historykom sztuki, filozofom i teoretykom wychowania. Podkreślano w ten sposób interdyscyplinarność namysłu nad sztuką i wychowaniem, a także ukazywano szerszą, teoretyczną podstawę odniesień szczegółowych.

Wyrażam wdzięczność Pani Profesor Irenie Wojnar za wnikliwe, cenne uwagi i motywację do kontynuowania badań nad sztuką i do współpracy z włoskimi pedagogami.

Dziękuję za wieloletnią współpracę, rozmowy i uwagi dotyczące teorii estetycznych Profesorowi Grzegorzowi Sztabińskiemu. Profesorowi Bogusławowi Śliwskiemu dziękuję za zachętę do prowadzenia badań porównawczych. Mojemu koledze, Sławomirowi Sztobrynowi, Profesorowi ATH, dziękuję za rady i dyskusje dotyczące interpretacji sztuki w filozofii wychowania.

Szczególne podziękowania za długotrwałą, życzliwą współpracę naukową przekazuję włoskim pedagogom: Profesorowi Gulio Sforzy, a także Profesorowi Ignazio Volpicelli i Profesorowi Francesco Matei. Współpraca ta była niezwykle pomocna w interpretacji włoskiej teorii pedagogicznej.

Słowa uznania i serdeczne podziękowania przekazuję dr sztuki Tamarze Sass za niezwykłą oprawę graficzną tej książki, szczególnie za uzupełnienie tekstu artystyczno-graficznymi prezentacjami kluczowych pojęć w teorii wychowania estetycznego.

Podziękowania należą się również red. Urszuli Dzieciatkowskiej za jej otwartość i życzliwość w rozwiązywaniu problemów edytorskich

11 Wizualizacja tematyki konferencji została przedstawiona przez artystów plastyków, pracowników Katedry Edukacji Artystycznej UŁ, por. Aneks nr 1. Zwrot piktoralny Mitchella, cyt. za: S. Juszczyk, *Kultura wizualna – wybrane studia teoretyczne oraz badania empiryczne*, „Chowanna” 2015, t. 2, s. 20.

i redakcyjnych w tej i w poprzednich publikacjach. Doktorowi Piotrowi Soszyńskiemu dziękuję za troskę, by przygotowane przez niego opracowanie techniczne, komputerowe podkreślało jasność przekazu werbalnego i graficznego.

Książkę dedykuję wszystkim Osobom, które uczestniczyły w łódzkich spotkaniach naukowych o sztuce i wychowaniu, na Uniwersytecie Łódzkim, w latach 2004–2016.

Sztuka i wychowanie ○ CZĘŚĆ I
– aktualne konteksty teoretyczne

1. Aktualność rozważań o tożsamości subdyscyplin pedagogicznych

W latach 60. Józef Koziński¹ podjął próbę bardzo prostego określenia, czym jest problem – uznał, że to zadanie, którego podmiot nie może rozwiązać przy użyciu posiadanej wiedzy. Myślenie reproduktywne, które przynosi rozwiązanie przez odtworzenie zasobu wiedzy, nie jest więc w przypadku rozwiązywania problemu wystarczające.

Czy w relacji sztuka – wychowanie takie postępowanie wystarczy do wyjaśnienia aktualnego pytania o tożsamość przedmiotową teorii wychowania estetycznego jako szczegółowej dyscypliny teorii wychowania? Zdaniem Zygmunta Bloka² istnieją dwie strategie poszukiwania tożsamości przedmiotowej dyscyplin: odtwórcza – odnosząca się do tradycji i teraźniejszości – oraz perspektywiczna – ukazująca narastające procesy i prawidłowości zmierzające do autonomii przedmiotowej. Przyjmuje się posługiwanie się strategią odtwórczą, która łączy tradycję z teraźniejszością.

Zdaniem Sławomira Sztabryna³ badanie nad względną stałością, osią koncepcyjną, ideą przewodnią refleksji pedagogicznej jest prawidłowe, jeśli obejmuje wieloaspektowo problemy aktualne w perspektywie historycznej. Jedną z propozycji badań historyczno-pedagogicznych oferuje pedagogika historyczna i filozoficzna. Potrzebne są bowiem rozprawy, „które ujmowałyby pewne procesy dziejące się wewnątrz samej dyscypliny w sposób wielopłaszczyznowy, tzn. uwzględniając płaszczyznę aktualnych problemów pedagogicznych w oświetleniu jednocześnie historycznym i filozoficznym”⁴.

Świadomość przyjętego paradygmatu, przyjęcie określonego kręgu pojęć i świadomie przyjmowane założenia teoretyczne pozwalają realizować holistyczną strategię badań, która ma charakter

1 J. Koziński, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969, s. 16.

2 Z. Blok, *Drogi poszukiwania tożsamości nauki o polityce*, „Przegląd Polityczny” 2013, nr 4, s. 49.

3 S. Sztabryn, *Pedagogika historyczna i pedagogiczna*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 73.

4 Tamże, s. 73.

metahistoryczny. Propozycja badań metahistorycznych Sztofryna, w której dokonuje się rekonstrukcji przeszłości według wcześniej założonych przesłanek metodologicznych, a dzięki syntetycznemu i metahistorycznemu ujęciu prowadzi się dyskusję z teraźniejszością, stanowi godną uwagi odpowiedź co do wyboru paradygmatu badawczego wobec dylematów tożsamości przedmiotowej subdyscyplin pedagogicznych.

Warto przytoczyć stanowisko Tadeusza Lewowickiego o powinności pedagogów, którzy powinni dbać o własną dyscyplinę lub subdyscyplinę. Wypowiedź dotyczy co prawda pedagogiki kultury, ale ma charakter ogólniejszy: „wskazane są nowe próby określenia składników (elementów) pedagogiki kultury jako dyscypliny naukowej, a więc przedmiotu czy obszarów refleksji oraz studiów i badań, języka, metodologii badań, teorii i koncepcji i sposobów interpretowania faktów, zjawisk i procesów. Sprawy te ulegają zmianom. Konieczne zatem są niemal ciągłe starania o określenie tożsamości własnej dyscypliny naukowej”⁵.

18

Kilka lat później Lewowicki wyraził swój niepokój wobec statusu nauk pedagogicznych w ostatnim dwudziestoleciu. Zwrócił zwłaszcza uwagę na ich dehumanizację. Zapomniano bowiem, jak ważna jest pamięć dziejów krytycznego oglądu doświadczenia oraz czerpanie z dorobku przeszłości ku pożytkowi przyszłości. „Obydwa procesy ustrojowo uzasadnionej dekonstrukcji i poddawanie się modernistycznej modzie – przyczyniają się do chaosu, osłabienia roli pedagogiki w rozumieniu i współtworzeniu edukacji”⁶. Główne zagrożenia dostrzega Lewowicki w procesie nierównomiernego rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych oraz w jednostronności zorientowanej socjologicz-

5 T. Lewowicki, *O powinnościach pedagogiki kultury*, [w:] *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, red. J. Gajda, Impuls, Kraków 2009, s. 26. Podobny pogląd wygłosiła w związku z I Kongresem Estetyki Polskiej Krystyna Wilkoszewska: „Każdą dziedziną wiedzy stawia od czasu do czasu – zwłaszcza w zmieniających się warunkach w kulturze – pytanie o własną tożsamość”, *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki*, Universitas, Kraków 2007, s. V. Podobną aktywność naukową podjęli pedagodzy w kwestii reinterpretacji pedagogiki kultury, o czym świadczy, cytowany na wstępie przypisu, tom.

6 T. Lewowicki, *Tożsamość pedagogiki – tradycja, współczesność, nowa tożsamość?*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”, t. 1, 2012, s. 21.

nie metodologii badań. Brakuje natomiast pedagogiki zorientowanej na wspomaganie procesów wychowania, formowania się, samorealizacji, słowem: pedagogiki pozytywnej.

Tendencje w najnowszych badaniach, jego zdaniem, wskazują na osłabienie humanistycznej orientacji rozumianej jako nurt refleksji o człowieku. Pozbawianie pedagogiki jej humanistycznej tożsamości skłania do postawienia pytania o autonomię tej dyscypliny. Lewowicki⁷ opowiada się za pedagogiką, która łączy refleksję o wychowaniu z wiedzą i mądrością płynącą z dorobku myśli pedagogicznej, a także z praktyki społecznej i oświatowej.

Przedstawione poglądy T. Lewowickiego skłaniają do następujących wniosków:

1. Jest zgłaszana potrzeba zrewidowania statusu subdyscyplin pedagogicznych, co stanowi konsekwencję pytań o przemianę tożsamości w samej pedagogice.

2. Jest zgłaszane zaniepokojenie zanikaniem orientacji humanistycznej w badaniach pedagogicznych, co budzi niepokój o zaniechanie odniesień do dorobku myśli pedagogicznej. Zgodnie z obowiązującą obecnie strategią metodologiczną nastąpiło unikanie wskazywania na prawidłowości, wzory czy normy w wychowaniu. Badania historyczne umożliwiają, chociażby z racji dystansu czasowego, dostrzeżenie pewnych prawidłowości co do treści i form edukacji z uwzględnieniem czynników je determinujących i ich zmienności.

Na teorię wychowania estetycznego, zarówno w Polsce jak i w innych krajach europejskich, składa się bogaty dorobek naukowy i badawczy oraz własna tożsamość dookreślona w XX w. Charakteryzuje ją troska o jakość relacji człowieka ze światem poprzez sztukę. Celem podjętej pracy badawczej jest zatem rozważenie problemu tożsamości przedmiotowej teorii wychowania estetycznego jako subdyscypliny pedagogicznej w wieku XXI.

Współcześni naukowcy stawiają wymagania konieczne do wyodrębnienia tożsamości subdyscyplin odnośnie do trzech aspektów⁸:

⁷ Tamże, s. 20.

⁸ Z. Blok, *Drogi poszukiwania tożsamości...*, s. 40.

- tożsamość przedmiotowa,
- tożsamość metodologiczna,
- tożsamość wynikająca z historii rozwoju dyscypliny.

Czy teoria wychowania estetycznego utrzymuje nadal swoją tożsamość jako subdyscyplina pedagogiczna?

W klasyfikacji nauk pedagogicznych w drugiej połowie XX w. teoria wychowania estetycznego określana była jako szczegółowa dyscyplina teorii wychowania. Rozważana była ona zatem jako subdyscyplina pedagogiki.

Z wymienionych powyżej trzech czynników decydujących o autonomii dyscyplin naukowych na szczególną uwagę zasługuje problem tożsamości przedmiotowej. Najbardziej ugruntowana wiedza – zarówno w pedagogice polskiej jak i włoskiej – dotyczy tradycji i historii wychowania estetycznego w Europie. Nie jest więc zasadne przypomnienie szczegółowo tego dorobku. Warto tylko zaznaczyć, że wspólnym momentem dziejowym dla genezy pojęcia teorii wychowania estetycznego jest rozprawa Fryderyka Schillera *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*⁹.

Tożsamość metodologiczna w naukach humanistycznych i społecznych zakłada różnorodność i wzajemne przenikanie się strategii badawczych i metod. Często uznaje się tę różnorodność za cechę przynależną każdej dyscyplinie w obrębie tych nauk. Nie jest zatem również zasadne przedstawianie różnorodnych strategii badań stosowanych przez autorów koncepcji edukacji do sztuki i przez sztukę, które podlegają tym samym prawidłowościom – tym bardziej że wpływ pragmatyzmu spowodował zainteresowanie badaczy strategiami empirycznymi bliskimi badaniom psychologicznym i socjologicznym. By określić zatem autonomię subdyscypliny mającej za przedmiot edukację estetyczną, pozostaje do rozstrzygnięcia problem tożsamości przedmiotowej.

Tożsamość przedmiotowa wiąże się z pytaniem o specyfikę działalności czy myślenia w obrębie danej dziedziny. Zdaniem wielu pedagogów pedagogika jako nauka wyróżnia się przedmiotem formalnym

⁹ F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, przeł. J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa 1972.