

**Małgorzata Muszyńska**

KUJAWSKO-POMORSKA SZKOŁA WYŻSZA W BYDGOSZCZY

<https://orcid.org/0000-0001-7375-8371>

## **PARTNERSTWO SZTUKI I EDUKACJI - INSPIRACJE I PROPOZYCJE PROGRAMOWE**

*Dedykuje  
Studentom – uczestnikom moich zajęć i wykładów  
z lat 1989-2019*

### **Wprowadzenie**

Moje wieloletnie doświadczenia w praktyce edukacyjnej oraz w pisarstwie naukowym obligują mnie do próby określenia ich miejsca w przestrzeni kultury i nauki. Mają też swoje źródła i prywatną historię. O nich chciałaby napomknąć, bowiem podróżując, byłam świadkiem, uczestnikiem – aktywnym widzem wydarzeń w sztuce, które od dawna ratowały moją radość poznawania, wcześniej przed szkolnym, wypalającym stylem i wpisana weń opresją, zaś później chroniły przed rutyną w prowadzeniu zajęć akademickich, a przede wszystkim odkrywały przede mną i moimi studentami to co nieznanne i jeszcze nienazwane. W 2010 roku, już po lekturach wielu polskich i zagranicznych prac zaliczanych do nurtu pedagogiki alternatywnej, znalazłam się w Waszyngtonie i skierowałam swoje kroki do miejsc opisywanych przez E. Ellsworth, której pracę omawiam w niniejszym tekście ze szczególną uwagą. Później szukałam choćby śladów twórczości artystów inspirujących edukację amerykańską. Znacomity trop dla edukacji i przykład nowej formy badań w procedurze jakościowej stanowi aktorstwo hybrydowe Ann Deavere Smith<sup>1</sup>. Artystkę docenia N. Denzin również za reżyserię monodramów powstałych na podstawie wywiadów społecznych, które są już formą badań jakościowych wynikających często z interpretacji metafor sformułowanych przez uczestników – bohaterów oryginalnych dialogów z metaforycznym kluczem; oglądałam performance kobiet upominających się o prawa człowieka; słuchałam wykładów – jednym z nich był wykład bell hooks (Gloria Watkins), która jest także orędowniczką sztuki wyzwalającej myślenie

---

<sup>1</sup> Smith otrzymała w 1996 roku prestiżową nagrodę - MacArthur Foundation "Genius" Fellowship oraz wieloletni grant w wysokości 280.000 dolarów w celu stworzenia nowej formy teatru. Była także założycielką i dyrektorem Instytutu Sztuki i Dialogu Obywatelskiego. Projekty realizowała również w Harvard University i były one finansowane przez Fundację Forda w latach 1997-2000. Była wykładowcą w Carnegie Mellon University, University of Southern California, Stanford University i New York University, jest profesorem w Tisch School of the Arts (na podstawie maszynopisu rozprawy doktorskiej Marka J. Seamonaz 2005 r.).

krytyczne. W rezultacie udało mi się z większą śmiałością zakończyć opracowanie własnych badań jakościowych w poznanych kontekstach teoretycznych (m. in. w perspektywie pedagogiki krytyczno-konstruktywistycznej i podstawach metodologii jakościowej. Zebrałam doświadczenia pozwalające mi na domknięcie kolejnego etapu pracy naukowej udokumentowanej w książce zatytułowanej *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka – badania jakościowe*. Mogłam tym samym zapisać kolejny paragraf w projekcie teorii wychowania estetycznego – zamieszczam go na końcu tekstu.

### **Pierwsze spotkanie w Waszyngtonie**

Wiedziałam już, z pracy E. Ellsworth – z narracji Abramson, że Maya Lin – rzeźbiarka zwróciła uwagę zaprojektowanymi monumentami, reprezentującymi trzy ważne zjawiska z lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia w USA, jakimi były: wojna w Wietnamie, ruch praw obywatelskich oraz problemy emancypacyjne kobiet. Wysublimowane formy minimalistycznych pomników przez nią zaprojektowanych ewokują wizualną refleksyjność. Dzięki formie jest ona pobudzona i łączy się ze świadomością historyczną. Jednym z nich jest oglądany przeze mnie Monument Vietnam Veterans Memorial w Waszyngtonie, który składa się z identycznych dwóch ścian granitowych, które są ustawione pod kątem 125 stopni i zwrócone w stronę pobliskich pomników Lincoln Memorial i Washington Monument i to usytuowanie ma zapewne swoje głębokie znaczenie w kontekście nasuwających się pytań? Gładką, niemal lustrzaną powierzchnię ścian pokrywa pełna, chronologicznie ułożona lista ofiar wojny (58156) od 1959-1975. Na skrzyżowaniu murów spotykają się sekwencje czasowe – pierwsza i ostatnia data śmierci, a zatem kolista chronologia symbolizuje zamknięcie czasu wojny (vide fot. 1). Zapewne odbijająca postaci widzów, minimalistyczna forma angażuje emocjonalnie, bo podkreśla indywidualność każdej śmierci i uwikłany los każdego człowieka. Niezależnie od kontrnarracji wobec wojny skłania ona do kontemplacji, której sprzyja jednoznacznie horyzontalne usytuowanie w miejscu spotkania nieba i ziemi<sup>2</sup>. Przyglądam się skupionym i zatrwożonym widzom, uczestnikom spektaklu wizualnego, godnego głębszego opisu. Fotografuję ów zbieg dat, ale przede wszystkim młodych mężczyzn, z których jeden wsparty na barkach kolegów fotografuje wyryte w kamieniu nazwisko... (vide fot.2).

<sup>2</sup> W kwietniu 1981 roku Jury składające się z ośmiu głównych rzeźbiarzy i architektów, spośród 1421 zgłoszeń wybrało projekt bardzo młodej Mayi Lin.



**Fot. 1** Monument Vietnam Veterans Memorial, Waszyngton, fot. M. Muszyńska.



**Fot. 2.** Monument Vietnam Veterans Memorial, Waszyngton, fot. M. Muszyńska.

## Tropy – inspiracje amerykańską edukacją w miejscach innych niż szkoła<sup>3</sup>

Książka Elizabeth Ann Ellsworth zatytułowana (tłum.) *Miejsca uczenia się: media, architektura, pedagogika* jest projektem tworzonym i weryfikowanym w duchu „nowego pragmatyzmu”, który otwiera poszukiwania w zakresie doświadczeń związanych z własną nauką. Autorka podkreśla już na wstępie uczestnictwo ciała i umysłu w każdym doświadczeniu siebie, które ma charakter nielingwistyczny i składa się na preegzystencję poznania. Aby myśleć i mówić o pewnych aspektach doświadczeń, które przekraczają sferę języka należy zwrócić się ku tym teoriom, które uprzywilejowują uczucie przed językiem. Ellsworth przypomina, że tego „ulotnego królestwa” emocji podmiotu nie traktowało się poważnie ze względu na jego rzekomo cechy kobiece. Ale rzeczy zmieniają się. Rozwój kulturoznawstwa, badań nad mediami, nauki przedmiotów ścisłych, estetyka i architektura wpłynęły na poznanie percepcji, uczuć i działań człowieka. Nowe trendy w mediach, technologia, inteligentne – sztuczne środowisko, wielokulturowość, różnorodność idei wywołały poczucie pilności w poszukiwaniu nowego sposobu myślenia polegającego na odejściu od ścisłego dyskursu binarnych opozycji: ja/inne, realne/wirtualne, rozum/emocje, umysł/ciało, naturalne/sztuczne, wewnątrz/na zewnątrz, myślenie/uczucie, ironia/zart. Wobec tego poszukiwania w celu stworzenia pojęć i języków wiążą się ze skierowaniem binarnych opozycji, dotychczas oddzielonych, w bardziej skomplikowane i przemieszczające się interrelacje<sup>4</sup>. W kolejnych rozdziałach Ellsworth rewiduje teorie doświadczenia generowanego przez amerykański pragmatyzm, który okazuje się być potrzebny jako gotowy do współczesnej rekontekstualizacji<sup>5</sup>. Proponuje ponowne odczytanie myśli Henri Bergsona, Williama Jamesa i Charlesa S. Peirce’a w celu użycia ich jako katalizatorów w procesie wycofania szkód wynikających z binarnego myślenia oraz w celu zastosowania nowych porozumień co do tworzenia koncepcji i metodologii służących rozwiązaniu problemu doświadczenia nauki własnej. Jest to moim zdaniem wyraźnie poststrukturalistyczne podejście badawcze obiecujące przede wszystkim otwarcie na nowe przestrzenie, nietypowe miejsca własnego uczenia się, w których można badać rzeczoną deleuzjańską różnicę zmieniającego się podmiotu.

O doświadczeniu mówi Ellsworth możemy mówić wtedy, gdy w centrum nauki umysł jednoczy się z przedmiotami, miejscami, czasem. Wtedy Ja staje się, powstaje

<sup>3</sup> Fragment tekstu zawiera nieco zmienioną wersję opublikowanej recenzji książki Elizabeth Ann Ellsworth, *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*, Routledge, Francis & Taylor, London - New York 2005, „AUNC. Pedagogika. XXIV, Humanistyczno-Społeczne” 2009, z. 392, s. 149-154.

<sup>4</sup> Zob. B. M. Kennedy, *Deleuze and cinema: The aesthetic of sensations*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2003.

<sup>5</sup> J. Ockman (Ed.), *The pragmatist imagination: Thinking about “things in the making”*, Princeton Architectural Press/Temple HoyoneBuellCenter for the Study of American Architecture, New York 2000, s.18.

i ciągle się tworzy. Kiedy rozpoczynamy myśleć o doświadczeniu jako wydarzeniu w czasie, możemy zrozumieć dlaczego współcześni teoretycy wykorzystują media i architekturę, aby opracować koncepcje doświadczeń, które przekraczają dekodowanie znaków i znaczeń. Najważniejsze są „emocjonalne reakcje somatyczne”<sup>6</sup>. Ellsworth zaprasza czytelnika do eksperymentu w myśleniu o pedagogice w kategoriach, które różnią się od typowych, tradycyjnych. Punktem wyjścia są projekty artystów, w tym także polskiego outsidera – Krzysztofa Wodiczki, który, przypomnijmy, wstrząsnął społeczeństwem amerykańskim projektując „Pojazd dla bezdomnego”. Przeto zainspirowana realizacjami artysty Ellsworth i jej współpracownicy oferują uczestnictwo w multimedialnych projekcjach na budynkach mieszkalnych typu performance z udziałem nauczycieli, uczniów, społeczności i policji. W każdym z tych miejsc badacze starają się określić te cechy i elementy projektu, które zdają się stanowić o jego pedagogicznym życiu. Najbardziej prowokacyjne i obiecujące ze względu na swoją osobliwość, nieregularność, trudność w sklasyfikowaniu są nietypowe miejsca nauki. W nich można rozpocząć badania. Pedagogicznych nieprawidłowości nie da się zauważyć w samym centrum dominujących dyskursów edukacyjnych i znanych już doświadczeń. Dlatego Autorka proponuje pracę i zabawę na orbicie praktyk i dyskursów w kształcie elipsy ścieżek, z daleka od szkół i w poszukiwaniu innych celów kształcenia. Podejmuje próbę analizy pedagogicznego życia miejsc nauki, ich najważniejszych cech oraz elementów interakcji. Uczestnicy eksperymentu zastanawiają się, jakie cechy i elementy tak zaoferowanej „anomalii” metodycznej mogą współdziałać ze sobą oraz z bardziej znanymi teoriami. Tworzenie się nowego pola możliwości może jednak komplikować taksonomię uczenia się i czynić proces poznania nieprzewidywalnym. Należy zaznaczyć, że otwartość pola możliwości jest pożądanym walorem edukacji w ruchu w nowych miejscach, stwarzających okazję do doświadczania siebie, w samodzielnej nauce, bez narzucania pojęć poznania, czy fenomenologii. Jest to ten rodzaj doznawania, który opisuje Gilles Deleuze, a Barbara Kennedy wykorzystuje do opisu gry możliwości, rekapitulacji i waloryzacji edukacji, która ma aspekt nowej afektywności, bowiem jej kategoriami są deleuzjańskie pojęcia: uczucie, doświadczenie, przemieszczanie się<sup>7</sup>. Eksperymentujący przewidują, że wymieniona triada stanowić może o potencjale zmian nie tylko jednostkowych, ale społecznych i politycznych. Odczucia i budowane dzięki nim sieci relacji są warunkiem ewentualnych doświadczeń myślenia. Nie ma tu miejsca na potępienie człowieka i rozrastanie stereotypów i stygmatów, anomii, ale rozciąga się przestrzeń do ukazania ludzkich uwikłań i komplikacji w życiu. Estetyka woli zamienia się tu w pedagogiczną wolę, która oznacza osobistą miłość do nauki w poszukiwaniu smaku świeżych doznań i konstrukcji oraz wiarę w to, co możemy odkryć i dokonać w nas samych i w relacjach z innymi.

Obserwacje kliniczne Donalda Winnicotta wspierają założenia eksperymentu,

<sup>6</sup> E. A. Grosz, P. Eisenman, *Architecture from outside: Essays on virtual and real space*, Cambridge, MA: MIT Press 2001, s. XIV.

<sup>7</sup> B. M. Kennedy, *Deleuze and cinema: The aesthetic of sensations*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2003, s. 15.

ponieważ troszczył się on o warunki sprzyjające do podejmowania samodzielnej zmiany na tzw. własny rachunek, w wyniku rozwiązań kreatywnych i własnej argumentacji. Ukute przez Winnicotta pojęcie „miejsca przejściowego” może wiele wyjaśnić w kwestii zasadności tworzenia nietypowych miejsc uczenia się jako doświadczania siebie. Według Winnicotta „miejsce przejściowe” pozwala na trudne przemieszczenie się od stanu stałego przez oddanie oczekiwań tradycji do stanu twórczego, jego nowych struktur i zastosowań. Aby mogło do tego dojść potrzebny jest dostęp do czegoś zewnętrznego w stosunku do naszych własnych potrzeb, prognoz i tego, z czym się identyfikujemy. W przeciwnym przypadku nasze rzeczywistości składają się tylko z naszych złudzeń, małych światów. Nasze spotkania niejako z zewnątrz wymagają naszej *reengagements* w naszej wewnętrznej rzeczywistości, ponieważ to co dzieje się poza wymaga twórczej transformacji, wniesienia czegoś nowego do procesu. Winnicott obserwuje ten ruch w nieustającej zabawie i pracy, gdy prowadzą one do wewnątrz, jak i na zewnątrz. Psycholog jest przekonany, że wiedza o rzeczach nie powinna iść od góry. Potrzebujemy możliwości i zdolności, które pozwolą nam być sobą. A zatem język filozofów spotyka się z językiem psychologów, oba wtórują opisom doświadczeń jakże typowym dla osób zaangażowanych w procesie poznawania – odkrywania, gdy zapominają o swojej tożsamości stają się częścią poznawanego systemu (czegoś nowego i z zewnątrz).

Brian Massumi uważa, że wynikiem myślenia na własny rachunek w miejscach przejściowych nie musi być „ustawiona” w stosunkach umowy identyczność czy sprzeciw (różnica), ale coś innego niż radykalna opozycja. To może być przecież odchylenie, pęknięcie lub subwersja<sup>8</sup>. Jest to kluczowy moment z pedagogicznego punktu widzenia zauważa Ellsworth. Dokonująca się – jak to określa Massumi – „samocertyfikacja” doświadczeń „przejściowego miejsca” ma charakter jakościowej transformacji. Podmiot jest umiejscowiony pomiędzy byłym sobą a własną przyszłością. Interaktywna otwartość w nowych miejscach edukacji: galeriach, wystawach multimedialnych, aranżacjach typu wideoinstalacje, performance może wpłynąć na dynamikę jakościowych zmian. Pełnią one wtedy rolę owych „miejsc przejścia”. Nie są wpisane w strategię pedagogicznego reprezentowania, wbudowywania i wcielenia w życie świata, ale raczej angażując jednocześnie postrzeganie, poznanie, emocje (sensacje), wyobraźnię nie pełnią roli prefiguracji, ale są czymś w rodzaju „dziwnych konstrukcji” żyjących samozatrudnieniem i transmutacją, z których wyłania się odświeżony i wyposażony w nową optykę układ nerwowy<sup>9</sup>. Doświadczenie samodzielnego uczenia się nie wynika z celów programowych lub schematów poznawczych, ani nie jest w składzie standardowych testów używanych jak środek do badania rzekomych postępów z mocą wsteczną. Jedną z konsekwencji naszego nowego nauczania i uczenia się, pisze Ellsworth, jest *fluidifying* (rozwiwność - termin Bergsonai *nondecomposable* (nierozkładalność)

<sup>8</sup> B. Massumi, *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*, Durham, NC: Duke University Press, Edinburgh 2002, s. 224.

<sup>9</sup> J. Rajchman, *The Deleuze connections*, MA: MIT Press, Cambridge 2000, s. 135.

ciągłości ruchu oraz uczucie i odczuwanie związku z rzeczywistością, które to opisywane są w kwestii doświadczenia prawdziwego<sup>10</sup>.

O próbach projektowania nowej metodyki uczenia się, pisze Elizabeth Grosz, wskazując na trudności nauczycieli, które pojawiają się zawsze wtedy, gdy powstałe sytuacje nigdy nie wyglądają dwa razy tak samo, mają niepowtarzalną bezprecedensową naturę<sup>11</sup>. W tym jednak jest moc oddalania stereotypów i nauczyciele tym bardziej powinni być zainteresowani taką formą pobudzania uczuciowego. Niech tryumfem nauczyciela będzie niespodzianka wywołana nowym zachowaniem młodego człowieka, który jest na dobrej drodze tworzenia samego siebie. Na tym polega właśnie autentyczność pedagogiki, ale natychmiast pojawiają się jej nowe wyzwania: jakie dalsze zajęcia należy prowadzić w celu samodzielnej nauki, bo nie może to być tylko czysty potencjał. Dalsze badania pedagogów powinny dotyczyć niekończących się interakcji i stale zmieniających się obrazów, ludzi i wydarzeń i doświadczeń z zewnątrz, które z kolei same są kształtowane przez przywracaną, odświeżaną w ten sposób wewnętrzność – jaźń.

Pedagogika nowej generacji „mówi” nie poprzez język. Jej odmienność polega na orkiestracji doświadczeń ze spaceru przez przeszłość w obrębie i w o k ó ł tekstu, fotografii, filmu, wideo, audio, artefaktów, innych ludzi, własnej pamięci; imprez publicznych, które uczą; wokół projektów budynków (US Holocaust Memorial Museum nazwane zostało przez Leona Wieseltiera pedagogicznym arcydziełem), które są analogiczne do operacji pamięci i nauczania; w muzealnych wystawach zaprojektowanych tak, aby oddać sensoryczne i poznawcze rejestry wielkich pisarzy i artystów; w krajobrazach mających na celu ułatwienie spotkań historii i pamięci; wokół instalacji o sile krytyki społecznej i politycznej, by np. pomóc imigrantom – obcym, aby przetrwali trudny okres swojej społecznej transformacji i przez ironię zwrócić uwagę, że ich życie na ulicy jest niedopuszczalne.

Chodzi zatem o takie sytuacje, które pozwolą na zewnątrz spotkać nie Ja. Tego domaga się także demokracja, wymagająca nowej formy przestrzeni społecznej dla spotkań obywatelskich i stowarzyszeń. Tego domagają się ofiary holocaustu, maltretowane kobiety i dzieci, niepełnosprawni i inni marginalizowani oraz stygmatyzowani.

Teoria kultury, a także estetyczna teoria psychoanalizy pozwalają w jakimś zakresie ma rozszerzenie koncepcji poznania nieograniczonego do jednego racjonalnego myślenia w celu zapamiętywania i reprodukcji wiedzy<sup>12</sup>. Znaczącą rolę pełni grupa artystów współpracujących z projektodawcami. W jej skład wchodzi: Anna Deavere Smith, Krzysztof Wodiczko, Maya Lin, Herbert Muschamp, Szymon Attie i wielu innych.

Jest to jednak trudna do zaakceptowania opcja dla konserwatywnych nauczycieli,

<sup>10</sup> B. Massumi, *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*, Durham, NC: Duke University Press, Edinburgh 2002, s. 6.

<sup>11</sup> E. A. Grosz, P. Eisenman, *Architecture from outside: Essays on virtual and real space*, MA: MIT Press, Cambridge 2001, s. 148.

<sup>12</sup> B. Green, *Teaching for difference: Learning theory and post-critical pedagogy*, [in:] D. Buckingham (Ed.), *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy*, 1998, s.177-197.

którzy nie uczestniczą i nie analizują takich przedsięwzięć, ale powinna stanowić wreszcie wyzwanie w świetle mnożących się profesjonalnych badań wybitnych znawców sztuk wizualnych, które – jak podkreśla W. J. T. Mitchell – mają charakter społeczny i zakres zajmowania się nimi dawno wyszedł poza granice wąsko uprawianych dyscyplin, takich jak, historia sztuki czy estetyka. Nie powinna też towarzyszyć owemu przedsięwzięciu nieprofesjonalna krytyka świata hegemonii obrazów, która w świetle rzetelnej analizy przedmiotu od czasów starożytnych do współczesności musi być potraktowana jako mit – zabobon obalony perfekcyjnie przez Thomasa Mitchella w jego rozprawie zatytułowanej *Showing Seeing. A Critique of Visual Culture* z 2005 r.<sup>13</sup>.

Najbardziej przekonuje nas fakt, że partnerstwo sztuki i edukacji stwarza możliwości zdobywania własnych doświadczeń, które mają związek z przeżyciem estetycznym, wymagającym redefinicji. Zmieniające się otoczenie, wypełnione tradycyjnymi i cyfrowymi mediami wymaga konwergencyjnego i kompetentnego władania nimi w celu stworzenia nowych możliwości samodzielnego rozwoju w dostrzegalnych sytuacjach społecznych, często niewygodnych i konfliktowych. To wyzwanie nowej pedagogiki w demokratycznym państwie. Jest ono widoczne w dyskretniej pedagogice kultury uprawianej przez artystów, także i w Polsce. Słyszymy krytyczny głos, widzimy skłaniający do refleksji obraz, tylko dlaczego niektórzy pedagogicy pytają mnie, co ma wspólnego sztuka z pedagogiką?

### Propozycje programowe i badawcze

- Estetyka po Deweyu – myślenie i działanie artystyczne w pedagogice – K. Wilkoszewska, P. Firefield, D. Atkinson. Etyka – filozofia – estetyka edukacji radykalnie etycznej; drama jako aksjodrama, w wyniku której uczniowie samodzielnie zmagają się z eksploracją i eksplikacją wartości, którymi powinni kierować się w rzeczywistych sytuacjach.
- Sztuka w Niemczech końca XIX wieku i jej związek z filozofią i psychologią eksperymentalną: empatia (Einfühlung), psychologia sztuki – Robert Vischer, Heinrich Wöllflin i August Schmarsow. Synestezja i jej związek z myśleniem metaforycznym (M. Cytowic).
- Wprowadzenie do koncepcji kształcenia estetycznego z zastosowaniem myślenia *per analogiam*: koncepcje metodologii nauki według A. Bieli; koncepcje myślenia twórczego na podstawie analogii według M. Grand, W. Gordona i W. Limont. Podobieństwa w kulturze według C. Lévi – Straussa (strukturalizm), powtórzenie w kulturze według J. Cliforda, powtórzenie z różnicą w sztuce według G. Deleuze, powtórzenie w literaturze według A. Melberga. Koncepcja własna – analogie w edukacji na podstawie książki M. Muszyńskiej: dostrzeganie, tworzenie analogii i jej interpretacja jako pogłębienie rozumienia dzieła.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 335-356.



- Zniesienie dualizmu estetyka – nauka jako wynik podejścia konstruktywistycznego, znoszącego tę dychotomię. Wyraz artystyczny jako potencjał dyskursu naukowego, w którym obecny jest sam badany – doświadczenia a/r/tografów (artystów, badaczy i nauczycieli). Emancypacja podmiotów aktywnych estetycznie. Przykłady realizacji artystycznych, podlegających analizom badawczym – badania posługujące się sztuką. Przykłady interpretacji ekspresji artystycznej i paraartystycznej tożsamości pogranicznych i nieokreślonych na podstawie realizacji opisywanych przez a/r/tografów i J. Kristevę. Estetyka pedagogiki znoszącej „wielkie narracje” w aspekcie podmiotu otwartego na nieskończoność (E. Lévinas), przekraczającego ograniczoność poznania i działania.
- Koncepcje czynnego odbioru sztuki. Tworzenie i czytanie znaku według C. S. Peirce’a (semiotyka); semiotyka – semiotyczna teoria kultury; semiosfera; generowanie sensu; mechanizmy dialogu; filozofia hermeneutyczna – sposoby czytania tekstów kultury a zdolności czytelnika w aspekcie myślenia krytycznego, jego reakcja na tekst otwarty.
- „Dzieło otwarte” według U. Eco; hermeneutyka jako sztuka interpretacji dzieła według W. Diltheya; fenomenologia percepcji – M. Merleau-Ponty’ego i próba jej zastosowania w edukacji według N. Boltona; Fenomenologia – badanie fenomenów, intencjonalność jako relacja istnienia człowieka w świecie w aspekcie poznawczym – noemat i noeza; duchowość jako aspekt przylegający do życia; scena wydarzeń nienazwanych; obecność ciała w procesach komunikowania się.
- Koncepcje nowej edukacji w przestrzeniach estetycznych według M. Jaworskiej–Witkowskiej (powidoki) i L. Witkowskiego (cztery estetyki sytuacji edukacyjnych, kategoria dwoistości); koncepcje badań pedagogicznych E. Ellsworth (nowe miejsca edukacji); psychoanaliza, jej różne odmiany, w aspekcie wglądu w sferę nieświadomości, jako podstawa do interpretacji zachowań społecznych i ekspresji w sferze kulturowej – koncepcja edukacyjna J. E. Kincheloe. Freudowskie i postfreudowskie koncepcje sublimacji. psychoanaliza i edukacja estetyczna według S. Felman, ciało i obraz według J. Lacana; praktyka kliniczna M. Klein (symbolizacja a sublimacja – badanie i kontrolowanie ekspresji), implikacje praktyki klinicznej H. Loewalda – w stronę „widzenia binokularnego” w koncepcji badań M. Muszyńskiej. Uchwycenie tychże związków może być podstawą twórczości pedagogicznej w aspekcie konstruowania prekoncepcji teoretycznych, niezbędnych w projektowaniu i prowadzeniu badań nad edukacją.

### Zakończenie

Efektami tak projektowanej edukacji i badań nad nią mogą być prekoncepcje teoretyczne – sposoby ich tworzenia i scalania w persektywie koncepcji „maszyny estetycznej” G. Deleuze’a i F. Guattariego. Moc krytyczna sztuki pomocna będzie

np. w doświadczaniu inności. Estetyczne konstruowanie rzeczywistości – jego rola wykraczająca poza terytorium samego człowieka i przejściową teorię jest konceptem do weryfikowania w dalszych badaniach nad edukacją estetyczną.

### Bibliografia

- Ellsworth E.A., *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*, Routledge, Francis & Taylor, London-New York 2005.
- Green B., *Teaching for difference: Learning theory and post-critical pedagogy*, [in:] D. Buckingham (Ed.), *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy*, 1998.
- Grosz E. A., Eisenman P., *Architecture from outside: Essays on virtual and real space*, MA:MIT Press, Cambridge 2001.
- Kennedy B. M., *Deleuze and cinema: The aesthetic of sensations*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2003.
- Massumi B., *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*, Durham, NC: Duke University Press, Edinburgh 2002.
- Mitchell W. J. T., *What do picture want? The lives and loves of images*, The University of Chicago Press, Chicago – London 2005.
- Muszyńska M., *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka – badania jakościowe*, Wydawnictwo Naukowe Grado, Toruń 2013.
- Muszyńska, M., *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9-10. letnich*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1999.
- Muszyńska M., *Wizualne analogie w edukacji, U podstaw antropologicznej koncepcji kształcenia studentów*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2005.
- Ockman J. (Ed.), *The pragmatist imagination: Thinking about "things in the making"*, Princeton Architectural Press/Temple HoyoneBuellCenter for the Study of American Architecture, New York 2000.
- Rajchman J., *The Deleuze connections*, MA: MIT Press, Cambridge 2000.
- Winnicott D. W., *Playing and reality*, Routledge, New York 1989.

### Streszczenie

Tekst przedstawia w sposób syntetyczny wieloletnią historię inspiracji służących powstawaniu projektów teorii i praktyki wychowania estetycznego Małgorzaty Muszyńskiej. Jej doświadczenia z podróży zagranicznych zbiegły się z refleksjami, które wyniosła z wielu lektur. Inne, pozaszkolne miejsca nauki, przestrzenie kultury – opisywane np. w książce E.A. Ellsworth *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy* otwierają nieznanne i niedoceniane możliwości przeżyć emocjonalnych. Kierują one umysł ku indywidualnym odkryciom, a potem prekonceptjom

estetycznym (np. metafory, wizualne analogie, alegorie) domagającym się wnikliwszych badań w kontekstach teoretycznych nad uruchamianym myśleniem krytycznym zaangażowanym w problemy własne, społeczne, czy historyczne. Autorka zamieszcza je w swoich propozycjach programowych, które zarazem stają się istotnymi podstawami do opracowania badań nad edukacją estetyczną. Dowodami takiego postępowania są opublikowane prace autorki.

**Słowa kluczowe:** nietypowe miejsca nauki, przeżycia emocjonalne, poznanie, refleksje, myślenie krytyczne, prekonceptje, badania jakościowe.

## **ART AND EDUCATION PARTNERSHIP – INSPIRATIONS AND PROGRAM PROPOSALS**

### **Summary**

The text presents a synthetic history of many years of inspiration for the creation of projects on the theory and practice of aesthetic education by Małgorzata Muszyńska. Her experience from travelling abroad coincided with reflections, which she gained from many readings. Other out-of-school learning places, cultural environments - described e.g. in the book E.A. Ellsworth *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy* open up unknown and underestimated opportunities for emotional experiences. They direct the mind towards individual discoveries, and then aesthetic preconceptions (e.g. metaphors, visual analogies, allegories) demanding more in-depth research in theoretical contexts of triggering critical thinking involved in own, social or historical problems. The author of this text includes them in her program proposals, which at the same time become an important basis for developing research on aesthetic education. The author's published scientific achievements serve as evidence.

**Key words:** non-traditional learning environments, emotional experiences, cognition, reflections, critical thinking, preconceptions, qualitative research.

