

**Irena Wojnar**  
*Uniwersytet Warszawski*

## **Zakład Teorii Wychowania Estetycznego na Uniwersytecie Warszawskim 1967–2007. Nadzieje – spełnienia – porażki**

### **Summary**

THEORY OF AESTHETIC EDUCATION UNIT AT THE UNIVERSITY OF WARSAW 1967–2007.  
HOPES – REALISATIONS – FAILURES

The article presents the 50-year history of the Theory of Aesthetic Education Unit established in 1967 within the Chair of General Education at the Faculty of Education at the University of Warsaw. In those days, the issues studied at the Theory of Aesthetic Education Unit were innovative, connected with the quest for the restoration of education and the formation of the integral man. They also expressed the expectations and hopes that were widespread in Poland after 1956. Moreover, those issues correlated with the revelation of the idea of “education for the future”, consolidating the meaning of the “inspirational duty of education”.

The Unit’s activities were reflected in research studies, doctoral dissertations and publications, as well as in the practical experiences, in terms of university and school education and cooperation with teachers and institutions involved in the diffusion of culture. The article shows how, in difficult and historically variable circumstances, an interdisciplinary theoretical structure was shaped, simultaneously with an integrated pedagogical process. This concept, inspired by the classical thought of Polish and foreign authors, reveals a wide range of educational opportunities for art in an interdisciplinary perspective, as well as in the form of distinct artistic disciplines. Art education is understood as education *towards* and *through* art; it is the foundation of the humanistic orientation of educating the integral man, enriching general education.

**Key words:** aesthetic education, education through art, integral man

red. Paulina Marchlik

Tekst został przygotowany w związku z jubileuszem 50-lecia Zakładu i zaprezentowany podczas uroczystego spotkania na Wydziale Pedagogicznym

Uniwersytetu Warszawskiego 6 kwietnia 2017 r. Jest więc tekstem zarówno wspomnieniowym, a więc nieuchronnie osobistym, jak, w innym sensie, osobistą próbą spojrzenia uogólniającego i refleksyjnego. Inspiracją metodologiczną tekstu jest bliska mi propozycja Fernanda Braudela, który wielką i małą historię ujmuje w trzech komplementarnych perspektywach przez pryzmat trzech kategorii: są nimi wydarzenia, procesy i trwanie. Wydarzenia mają charakter jednostkowy i niepowtarzalny i, jak słusznie zauważono, nic po nich nie jest takie, jakie było wcześniej. Procesy rozgrywają się w czasie i podlegają nieustannym zmianom. Trwanie natomiast, zgodnie z filozofią Bergsona, wymyka się przemijaniu, istnieje bowiem rozgrywa się w różnych wymiarach czasowych. Dowodzi Braudel, że istnieje „nie czas jeden i jednolicie linearny, lecz wiele czasów, różne wymiary czasowe, warstwowo nakładające się trwania”. Istnieje zatem zarówno „czas krótki”, jak „długie trwanie”, historia „poza powłoką wydarzeń”. W *Ewolucji twórczej* Bergson napisał: „Trwanie jest to ciągły postęp przeszłości, która wgrzyza się w przyszłość i nabrzmiewa idąc naprzód”. Trwanie wszakże, a chciałabym na fakt ten zwrócić szczególną uwagę, tożsame jest z ruchem odczuwanym od wewnątrz, a więc przez „głębokie ja” i stanowi swoiste streszczenie historii. Koncepcję trwania często porównywano do polifonii i kontrapunktu dzieła muzycznego rozwijającego się w czasie i utrzymującego ciągłość swej tożsamości.

## Wydarzenia

Wydarzeniem, które skłoniło Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego do zorganizowania sesji jubileuszowej, była uroczystość w dniu 22 lutego 1967 r., którą celebrowano w ówczesnej siedzibie Wydziału, czyli w gmachu na Krakowskim Przedmieściu 26/28, w ramach ówczesnej Katedry Pedagogiki Ogólnej kierowanej przez prof. Bogdana Suchodolskiego. Fakt ten uznano za oficjalną inaugurację Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego, którego kierownikiem została doc. dr Irena Wojnar, mianowana pismem Rektora UW z dnia 8 grudnia 1966 r. (załącznik nr 1). Zakład został utworzony uchwałą Senatu UW z dnia 16 lutego 1966 r. Mimo licznych zmian organizacyjnych i formalnych, wynikających z dramatycznych losów Uniwersytetu po 1968 r. (o czym wspominam w drugiej części tego opracowania, zatytułowanej „Procesy”), mimo zmian nazwy (zespół, pracownia) w ostatecznym rozrachunku Zakład zachował podstawy swojego istnienia.

Wydarzeniem, właściwie katastrofą, stało się natomiast formalnie w 1970 r., usunięcie z Uniwersytetu prof. Suchodolskiego, czyli pozbawienie Zakładu podstawy inspiracji. Zakład bowiem, co podkreślam, faktycznie od swojego początku aż do 2007 r., stanowił integralną część Katedry Pedagogiki Ogólnej, realizował istotne obszary jej projektów badawczych, konkretyzował zasadnicze idee inspirowane. W ciągu ponad trzydziestu lat Zakład funkcjonował w sposób dość surrealistyczny, stanowiąc składnik w zasadzie niemal nieistniejącej Katedry, której losy były złożone. Tak się jednak stało, że liczne inicjatywy badawcze, społeczne i organizacyjne kontynuowane przez prof. Suchodolskiego zostały nieformalnie przejęte i rozwijane pod patronatem utworzonego w 1969 r. w ramach Polskiej Akademii Nauk Komitetu „Polska 2000” (później „Polska 2000 Plus”), gdzie powołano Zespół Edukacji i Kultury. Stał się on interdyscyplinarnym i ogólnopolskim środowiskiem naukowym ściśle powiązany z Zakładem Teorii Wychowania Estetycznego UW. Inicjatywy Zakładu nie tylko nie straciły szans realizacji, ale zachowały trwałość naukową i nieformalny patronat prof. Suchodolskiego, który zmarł w 1992 r.

Formalny status Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego w Uniwersytecie Warszawskim uległ zasadniczej zmianie w 2007 r. i fakt ten uznać należy za kolejne wydarzenie. Kierownictwo Zakładu objęła, wówczas dr hab., dziś prof. zw. Krystyna Pankowska, przy czym Zakład zakończył wieloletni okres podporządkowania Katedrze Pedagogiki Ogólnej i uzyskał status pełnej niezależności. Trzeba dodać, że decyzją Rady Wydziału Pedagogicznego z 28 lutego 2017 r., czyli niemal dokładnie 50 lat po oficjalnej wspomnianej wyżej inauguracji zmienił nazwę na Zakład Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą. Można więc stwierdzić, że spotkanie jubileuszowe stanowi nie tylko uczczenie 50-lecia Zakładu, ale i podsumowanie długiego, znaczącego okresu jego istnienia i działalności. Warto dodać, że właśnie został ukończony i obroniony doktorat *Edukacyjne możliwości sztuki – propozycje warszawskiego środowiska uniwersyteckiego*. Autorką jest absolwentka studiów doktoranckich na Wydziale Pedagogicznym UW, mgr Marta Gogłuska-Jerzyna, promotorem – Adam Fijałkowski, historyk wychowania. Namysł nad propozycjami i dokonaniem Zakładu w latach 1967–2007 ma już bowiem charakter historyczny. Autorka i promotor zasługują w tym miejscu na szczególne merytoryczne podziękowanie, dobrze się stało, że krytyczny ogląd środowiska Zakładu został dokonany przez kompetentnych badaczy spoza jego kręgu.

## Procesy

Omówienie rozwoju Zakładu i jego losów w długim przecież okresie zmieniających dziejów nie tylko naszego środowiska i naszego Uniwersytetu, ale i całego kraju, wymaga bardziej skonkretyzowanej dramaturgii ujęcia. Spoglądając na rozgrywające się „procesy”, przypomnę, kiedyś już w spojrzeniu na dzieje Uniwersytetu przeze mnie przywoływane, poetyckie wizje „czasu ciszy”, „czasu burzy” i „czasu gromu”. Początki bowiem naszego Zakładu i jego „przedformalna” działalność nasycone wielkimi nadziejami i oczekiwaniem na czas satysfakcjonujących spełnień to były z pewnością historyczne „czasy ciszy”, dość szybko zresztą zakończone, po nich nastąpiły czasy różnych „burz”, a przecież i „czasy gromu”, bo takim symbolem można określić dramatyczne wydarzenia roku 1968 i ich długotrwałe następstwa.

Na początku należy przypomnieć, że nowatorska aktywność środowiska skupionego przy kierowanej przez prof. Suchodolskiego Katedrze Pedagogiki Ogólnej narastała stopniowo w ciągu wielu lat przed formalnym powołaniem Zakładu. Słusznie więc napisano (Maria Paschalska, „Życie Warszawy” 2.03.1967):

Na zupełnie wyjątkowy charakter uroczystości, która przekroczyła wewnętrzne ramy Uniwersytetu, złożyło się zapewne to, że Zakład działał znacznie wcześniej, zanim został utworzony. [...] Omawiając tę złożoną sytuację, prof. Suchodolski powiedział, że Zakład powstawał najwidoczniej z rezonansu społecznego i autentycznego zapotrzebowania. Ideą, na której Zakład wyrastał, było nowe rozumienie wychowania estetycznego uwzględniające udział sztuki w życiu człowieka i przypisujące sztuce ważną rolę w kształceniu osobowości.

Nie waham się w tym momencie podkreślić, że był to czas, krótki zresztą, kiedy pojawiła się szansa na urzeczywistnienie uskrzydlających powinności edukacji. Przemiany w Polsce znane pod nazwą „odwilży” odsłoniły przed Uniwersytetem nowe możliwości działania. Przełom zwany polskim Październikiem spowodował ograniczenie cenzury, osłabienie nacisków ideologicznych, a uchwalona w 1958 r. ustawa o szkolnictwie wyższym gwarantowała polskim uczelniom autonomię. Dzięki temu odrodziła się naukowa aktywność środowiska pedagogicznego. Obejmując w 1959 r. stanowisko dyrektora Instytutu Nauk Pedagogicznych w UW, prof. Suchodolski podkreślał potrzebę tworzenia „nowej rzeczywistości wychowawczej” i działania według „strategii klinowej”, by stopniowo wprowadzać w życie nowe idee, swoistym „klinem alternatyw” poszerzać obszary zmian. Był on już wówczas autorem pierwszego wydania *Wychowania dla przyszłości* (1947), książki wciąż czytanej na świecie, łączącej bliskie Profesoro-

rowi strategii legendy i wizji. Suchodolski był bowiem przekonany, że stajemy się wierni i sobie, i historii, gdy wbrew sobie samym i wbrew rzeczywistości stworzymy świat nowy i siebie nowych. Dokonywał się swoiście kopernikański przewrót w myśleniu pedagogicznym, ważniejsza od tradycyjnej orientacji na przeszłość i jej edukacyjne priorytety stawała się orientacja ku przyszłości odmiennej od tego, co było, ale i różnej od dnia dzisiejszego. Umacniała się tendencja do myślenia alternatywnego, uczenie, że trzeba „widzieć inaczej”, podejmować wciąż nowe obszary odpowiedzialności.

W perspektywie wzbogacenia teorii pedagogicznej rodziła się koncepcja człowieka integralnego, pogłębienia edukacyjnej troski o zaniedbane dotąd aspekty jego rozwoju, kształcenie wrażliwości, wyobraźni, kreatywności. Tego rodzaju przemyślenia współbrzmiały z kształtującą się w środowisku międzynarodowym koncepcją „Uczyć się, aby być”, patronowaną przez UNESCO (wyd. 1972). Trzeba zatem pamiętać, że nowe myślenie o edukacji orientowane na człowieka pojmowanego integralnie jako osoba o bogatym wnętrzu, zobowiązana do wielorakiej aktywności zewnętrznej, narastało w latach 60. ubiegłego wieku równocześnie w wielu środowiskach zatroskanych o kształt świata. Wśród mało wówczas znanych, ale intrygujących „instrumentów” edukacyjnego działania nie przypadkiem musiała pojawić się sztuka, jeden z podstawowych „faktów ludzkich”, wyraz i narzędzie wrażliwości.

Szczególny układ okoliczności w pewnym sensie niezależnych, choć z pewnością nieprzypadkowych, zadecydował o udziale mojej książki *Estetyka i wychowanie* w narodzinach tej nowej koncepcji. Warto o tym wspomnieć nie tyle ze względów autobiograficznych, ile z uwagi na kontekst i okoliczności. W związku z zaistniałymi w Polsce przemianami i perspektywami, jakie pojawiły się przed Uniwersytetem i młodymi jego pracownikami, uzyskałam amerykańskie stypendium Fundacji Forda i z własnego już wyboru znalazłam się w Paryżu. Los chciał, że podjęłam studia na Sorbonie i zainteresowałam się oryginalnością uprawianej tam wówczas estetyki. Moje wcześniejsze studia, inspiracje humanistyczną myślą prof. Suchodolskiego, znalazły nieoczekiwane możliwości twórczej kontynuacji, w wyniku czego, na wniosek prof. Etienne Souriau przy aprobatywnym wsparciu Suchodolskiego, przygotowałam rozprawę doktorską wydrukowaną w wersji francuskiej jako *Esthétique et Pédagogie* (1963), a niedługo później także jej wersję polską *Estetyka i wychowanie* (1964).

W perspektywie problemowych priorytetów naszego późniejszego Zakładu niemal symbolicznie brzmią pierwsze słowa mojego doktoranckiego autoreferatu: *La thèse que j'ai l'honneur de présenter à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines*

*de Paris concerne le vaste problème de l'art et l'homme*. Sztuka i człowiek – dwa podstawowe trwałe ogniwa wyznaczały przez wszystkie lata ciągłość i zasadę realizowanej aktywności badawczej w powiększającym się fascynującym środowisku warszawskim. Książka *Estetyka i wychowanie* miała dwa wydania i przekłady na języki obce. Teraz jednak jest trudno dostępna i rzadko czytana, pozwolę więc sobie w sposób maksymalnie skrótowy przywołać jej przesłanie. Promotor doktoratu w swojej przedmowie do książki uwydatnił humanistyczną treść wartości estetycznych i napisał: „Ideą przewodnią, powiedziałbym niemal wyznaniem wiary, które głosi cała ta książka, jest przekonanie o znaczeniu sztuki dla kształtowania człowieka, dla jego wszechstronnego rozwoju, dla wychowania w nim «umysłu otwartego»”. Życzył także Souriau, aby książka stała się zachętą i pomocą dla tych wszystkich, którzy podejmują wysiłki w tej samej dziedzinie. Ujawnił się w ten sposób swoisty sojusz sił estetyczno-pedagogicznych dla realizacji człowieka integralnego, w którego rozwoju osobowym winny być trwale obecne, dziś powiedzielibyśmy kompetencje, takie jak: wyrazisty i wrażliwy sposób postrzegania świata, zdolność do rozszerzania zakresu osobowych doświadczeń, nieustanne wzbogacanie jakości zdobywanej wiedzy, twórcza wyobraźnia i aktywność kreatywna, artystyczna i ogólnospołeczna, wszystko to dzięki odczytywaniu sztuki jako „faktów ludzkich” i bogactwu ich ekspresyjności.

Pedagogiczny postulat „otwierania umysłów” (francuski *esprit* to zresztą więcej niż „umysł”) szczególnie istotny w kształtowaniu osobowości ludzi młodych ma swoje uzasadnienie zarówno w rozważaniach z zakresu filozofii i estetyki, jak i w studiach psychopedagogicznych. Nowocześnie rozumiane wychowanie estetyczne jako wychowanie człowieka, człowieka integralnego przez bogactwo sztuki, dzięki inspiracjom historycznym i otwarciu na zmienną aktualność, a zwłaszcza na nieznaną przyszłość – ujawnia inspirujące możliwości i bogate horyzonty „pedagogiki estetycznej”. Tak się stało, że spotkały się ze sobą dwie odkrywcze intencje estetyczno-pedagogicznego myślenia: pogląd Souriau na sztukę jako „fakt ludzki” i przekonanie Suchodolskiego, iż nie tyle jest ważne, jak człowiek określa swój stosunek do sztuki, ile to, jak sztuka kształtuje całego człowieka. Niedługo po *Estetyce i wychowaniu* ukazała się pod moją redakcją antologia, której tytuł inspirowany jest oczywiście klasycznym dziełem Herberta Reada, czyli *Wychowanie przez sztukę*. Są w niej fundamentalne teksty autorów polskich (Maria Dąbrowska, Roman Ingarden, Suchodolski, Władysław Tatarkiewicz i in.) i obcych (Maurice Debesse, Herbert Read, Étienne Souriau, Leonid Stołowicz i in.). Publikacja dokumentuje wychowanie przez sztukę we współczesnym świecie i różne jego możliwe ujęcia.

Wspomniana problematyka i bardzo aktualne jej koncepcje przyczyniły się do krystalizacji istniejących już w Polsce zainteresowań i do coraz silniejszej konsolidacji środowiska młodych badaczy w kręgu warszawskiej Katedry Pedagogiki Ogólnej. Coraz bardziej systematycznego charakteru nabrały rozprawy doktorskie podjęte pod kierunkiem Suchodolskiego, z czasem także Ireny Wojnar i innych osób (załącznik numer 2). Powstające stopniowo, już w ramach powołanego Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego, doktoraty stawały się tematem pasjonujących i odkrywczych dyskusji naukowych i znajdowały przedłużenie w postaci publikacji monograficznych o trwałej wartości. Ten właśnie obszar działalności Zakładu był wyjątkowo znaczący i zasługuje na bardziej szczegółowe omówienie, zanim zapewne kiedyś ukaże się pełne opracowanie syntetyczne.

Spotkania naukowe zorientowane były na wspólną zasadę ideowo-metodologiczną: inspiracja myślą i osobą prof. Suchodolskiego zakładała szerokie horyzonty ogólnopedagogiczne, odniesienia do przemian cywilizacyjnych i różnych aspektów „humanistycznego świata” kreowanego przez ludzi, a dopiero na tym tle studiowanie aktualnej i przyszłościowej roli sztuki. Sztuka wszakże zawsze była ujmowana w swoim metaznaczeniu ponaddziedzinowym, dopiero realizacja praktyki edukacyjnej konkretyzowała obecność odpowiednich dyscyplin, zawsze jednak z uwagi zarówno na przeżywanie czy doświadczanie obecności konkretnych wytworów/dzieł, jak w konsekwencji indywidualnych nieprofesjonalnych działań artystycznych. Istniał zatem wspólny łączący całe środowisko sposób myślenia o sztuce i sztukach, wspólnota refleksji ogólnej i zróżnicowanie tematyczne stanowiące podstawę proponowanych sytuacji wychowawczych. W taki sposób zajmowano się podstawowymi dla praktyki edukacyjnej, przede wszystkim szkolnej, dyscyplinami, plastyką i muzyką, a także sztuką spektaklu i, w owym czasie wkraczającą do edukacji, sztuką filmową. Mniej było prac poświęconych literaturze, pojawiały się jednak prace syntetyczne, ukazujące rolę dyscyplin artystycznych współdziałających w procesach kształcenia i wielostronnej stymulacji osobowości. Przypomnę niektóre, moim zdaniem, szczególnie odkrywczcze rozprawy doktorskie i wywodzące się z nich monografie.

W zakresie sztuk plastycznych są to studia Anny Trojanowskiej-Kaczmarskiej zogniskowane wokół zagadnienia zwanego potocznie sztuką dziecka, mianowicie plastycznej twórczości dzieci młodszych. Jest to dziedzina o długiej tradycji badawczej znaczonej nazwiskami Georges-Henri Luqueta, Szumana czy Arno Sterna. Polska autorka wzbogaciła te dokonania, akcentując emocjonalne i ekspresyjne aspekty plastycznych prac dzieci, nowatorskie sposoby ich stymulacji np. przez utwory muzyczne, wyrażane i ilustrowane. Wzbogacające znaczenie

wychowania plastycznego jako kształcenia kultury plastycznej upowszechnianej w różnych instytucjach ukazała Helena Hohensee-Ciszewska, pracująca zwłaszcza z publicznością dorosłą, natomiast Zofia Krawczyk zaproponowała ciekawe formy kształcenia wizualnej kultury młodzieży na przykładzie grup pracujących w warszawskim Muzeum Narodowym. Prace Tadeusza Marciniaka obejmowały propozycje wychowania plastycznego jako syntezy procesów wrażliwej percepcji dzieł i własnej aktywności twórczej uczniów na różnych poziomach edukacji. Odkrywcze dziś i nowatorskie wydać się muszą przemyslenia Stefana Kościeleckiego, który proponuje program edukacji wizualnej poza sferą estetyczną, czyli w odniesieniu do wizualnych aspektów środowiska cywilizacyjnego, w jakim żyje współczesny człowiek.

Propozycje w zakresie wychowania muzycznego pojmowanego jako wychowanie przez sztukę znalazły wyraz w bogactwie prac i studiów Marii Przychodzińskiej-Kaciczak, doktorantki i habilitantki Wydziału oraz nieco później zostały podjęte przez jej uczennicę Barbarę Smoleńską-Zielińską, zainteresowaną problematyką przeżycia muzycznego, a także swoistością wartości edukacyjnych proponowanych przez muzykę współczesną. Szkoła Przychodzińskiej objęła zarówno studia nad dziejami polskiej tradycji powszechnego wychowania muzycznego, jak prezentację współczesnych, zwłaszcza zagranicznych klasyków tej problematyki, jak wreszcie odkrywcze propozycje praktyczne na temat przeżywania i rozumienia muzyki, jej wzbogacającego znaczenia.

Wychowanie teatralne stało się tematem wielu ciekawych rozpraw i propozycji. Przypominam zwłaszcza doktorat i monografie Henryki Witalewskiej ukazujące rolę przeżycia teatralnego w edukacji współczesnego człowieka, uwrażliwianiu go na dramatyzm istnienia. Równoległe Urszula Wierzbicka dzięki własnym inicjatywom praktycznym ukazała amatorską aktywność teatralną uczniów jako sposób kształcenia ich wrażliwości i wyobraźni. W kręgu tej samej problematyki pojawiły się odkrywcze prace Krystyny Pankowskiej na temat praktyki dramy, czy – szerzej – pedagogiki dramy. Jest ona jednocześnie badaczką współczesnego teatru poszukującego i jego stymulujących możliwości edukacyjnych.

W środowisku Zakładu pojawiły się, bardzo wówczas nowatorskie, zainteresowania estetyką filmową i wychowaniem filmowym. Tej problematyce poświęcił swój doktorat Janusz Plisiecki, kontynuując przez wiele lat praktykę wychowania filmowego w szkole. Zainteresowania filmem w środowisku młodzieży białostockiej badał Stanisław Morawski, szczególnie jednak konsekwentne zainteresowania badawcze wychowaniem filmowym znajdują się w kolejnych



rozprawach, doktoracie i habilitacji, a także w publikacjach Henryka Depty, zajmującego się rolą filmu we współczesnej kulturze i w życiu współczesnych ludzi.

Obok przykładowo przypomnianych kierunkowych badań w zakresie wychowania przez sztukę trzeba podkreślić studia orientowane na rolę sztuki/sztuk w stymulacji osobowości, z myślą o pobudzaniu i inspiracji wrażliwości, ekspresji, wyobraźni, kreatywności. Wymienię kilka prac szczególnie odkrywczych. Pod kierunkiem prof. Suchodolskiego Wiesława Pielasińska zainteresowała się pedagogiczną problematyką ekspresji, odsłaniając w tym zakresie możliwości uprawiania pozaprofesjonalnych działań teatralnych. Pamiętać trzeba, że były to czasy oryginalnych doświadczeń teatrów studenckich, tak właśnie autokreacyjnie pomyślanych. Małgorzata Malicka podjęła, także w ujęciu ogólnosobowym, problematykę twórczości, określając ją jako „drogę w nieznaną”, realizowaną w zróżnicowany sposób, dzięki różnym działaniom artystycznym. Nieco później, ogólnowychowawcze znaczenie wyobraźni pobudzanej dzięki nowatorsko pomyślanym zajęciom w teatrze lalek realizował Józef Górniewicz.

Obok tego rodzaju badań i studiów odsłaniających mało dotąd znane możliwości sztuki podejmowano w rozprawach doktorskich przygotowywanych w Zakładzie indywidualizowane monograficzne tematy badawcze. Podaję niektóre z nich: Szkolna Olimpiada Artystyczna (plastyczna – Ewa Majchert, muzyczna – Wiesława Kandykiewicz); Ośrodek Widza – Teatr Ochoty – Andrzej Pitrus; gdański Dom Kultury – Szczepan Kutrowski; ogniska muzyczne – Stanisław Malewski, Katarzyna Janczewska-Sołomko; pedagogiczne oddziaływanie sztuki ludowej – Franciszek Midura; wychowanie estetyczne dziecka wiejskiego – Maria Łopatkowa; sztuka ludów Afryki i Oceanii – Krystyna Czerniewska. Tematyczne spektrum zrealizowanych i w większości opublikowanych doktoratów dokumentuje bogactwo zainteresowań szczegółowych podejmowanych przez młodych badaczy, zawsze inspirowanych wspólną ideą wychowania przez sztukę, bardzo różnorodnie, dziedzinowo i instytucjonalnie, w rozległej skali społecznej konkretyzowaną. Przywoływane wyżej rozprawy zostały zaprezentowane na wystawie towarzyszącej spotkaniu jubileuszowemu. Wystawę przygotowała Biblioteka Wydziału Pedagogicznego UW, a konkretnie jej kierownik Urszula Pawłowicz (załącznik numer 3).

Rozprawy i studia stanowiły przez wszystkie lata istnienia Zakładu podstawę jego naukowej aktywności, która jednocześnie miała także i inne komplementarne zakresy działania. Krótko przedstawię sprawy najważniejsze.

Zakład przyczynił się do tematycznego rozszerzenia programu studiów pedagogicznych, przygotowując zajęcia znane jako teoria wychowania estetycz-

nego oraz wstęp do wiedzy o sztuce. Pierwszy zakres został uznany za obowiązujący wszystkich studentów (wykład i ćwiczenia), drugi miał charakter fakultatywny. W roku 1976 ukazało się pierwsze wydanie podręcznika *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki* (wyd. II zm. 1980, wyd. III 1984, wyd. IV 1995) autorstwa Ireny Wojnar. Uzupełnieniem podręcznika stała się antologia tekstów autorów polskich opracowana zbiorowo (1994), liczne wydania, a także dwutomowy skrypt *Wstęp do wiedzy o sztuce* (1980) i kolejne wydania, cieszący się dużym zainteresowaniem także poza środowiskiem Wydziału. Zaproponowany kierunek studiów został wprowadzony na studiach pedagogicznych wszystkich polskich uczelni. W naszym Uniwersytecie znalazł szerokie potwierdzenie w rosnącej liczbie prac magisterskich, tematycznie bardzo szerokich, ponieważ obejmowały zarówno zagadnienia ogólnopedagogiczne, jak i opracowania monograficzne poświęcone różnym instytucjom i placówkom praktyki estetycznej w Polsce.

Podjęto jednocześnie współdziałanie z resortem edukacji, proponując rozmaite innowacje w zakresie wychowania estetycznego na różnych szczeblach edukacji szkolnej w dziedzinie wychowania plastycznego, muzycznego, edukacji kulturalnej (teatralnej i filmowej) podjętej w ramach przedmiotu język polski. Oczywiście trudno mówić o sukcesach w tym współdziałaniu, resorty zawsze miały i mają swoje własne „interesy”, prawdą jest jednak, że osoby związane z naszym Zakładem uczestniczyły w odpowiednich komisjach programowych, zgłaszały własne propozycje, czego następstwem stało się powołanie w 1984 r. Zespołu przygotowującego ekspertyzę *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia (koncepcja – stan – potrzeby)* oraz *Program wychowania estetycznego młodego pokolenia*. Materiały te stały się podstawą szczegółowej monografii przygotowanej w środowisku naszego Zakładu: *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. Irena Wojnar, Wiesława Pielasińska (1990). Jest to publikacja koncepcyjno-programowa o charakterze interdyscyplinarnym, stanowi uogólnienie wieloletnich studiów i prac prowadzonych w Zakładzie. Dokumentuje także liczne zindywidualizowane kierunki współdziałania Zakładu z różnymi polskimi instytucjami i placówkami, wśród których na szczególną uwagę zasługuje funkcjonująca do dnia dzisiejszego Galeria i Ośrodek Plastycznej Twórczości Dziecka w Toruniu, powołana w 1964 r. zgodnie z koncepcją zaproponowaną w wymienionym tu już doktoracie przez Stefana Kościeleckiego. Inna wieloletnia współpraca łączyła Zakład z powołanym w 1973 r. Biennale Sztuki dla Dziecka (później Ośrodek Sztuki Dziecka) w Poznaniu. Prezentacja intelektualnej obec-

ności Zakładu i jego pracowników w pokrewnych naukowo i artystycznie placówkach wymagałaby obszernej monografii, trzeba jednak podkreślić wieloletnią współpracę naszego Zakładu z Zakładem Estetyki Instytutu Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego (krakowskie spotkania estetyczne) oraz Uniwersytetem Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Zakład Teorii Upowszechniania Kultury, Zakład Estetyki: Forum Sztuka–Edukacja).

Apogeum wszakże aktywności społeczno-edukacyjnej Zakładu i zaprzyjaźnionych „sojuszników” to wieloletnia (1964–1978) współpraca ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego i organizowanie ogólnopolskich wakacyjnych kursów wychowania estetycznego w ramach powołanej Komisji ZNP. Nawiązano w ten sposób do przedwojennych tradycji realizowanych z inicjatywy prof. Szumana i odpowiedziano na aktualne oczekiwania społeczne środowisk nauczycielskich w całej Polsce. Kursy bowiem dzięki szeroko pomyślanemu programowi i ciekawej lokalizacji (Trójmiasto) były oryginalną, bezprecedensową propozycją estetyczno-pedagogicznej stymulacji nauczycielskiego środowiska, grupowały bowiem nie tylko nauczycieli przedmiotów artystycznych, czy nawet humanistycznych, ale i innych nauczycieli, a nawet przedstawicieli administracji szkolnej, wszystkich, którzy poszukiwali nowych sposobów współdziałania szkoły ze środowiskiem kulturalnym, np. z muzeami, wzbogacania indywidualnych osobowości i nauczycieli, i uczniów dzięki ich wspólnemu zaangażowaniu, artystycznej aktywności i estetycznym doświadczeniom. Kursy przekazywały i wiedzę, i doświadczenia, umożliwiały uczestnikom spotkania ze sztuką z racji bogatej artystycznej oferty programowej Trójmiasta. Kursy inaugurował zawsze prof. Suchodolski, a wykładowcami byli nie tylko pracownicy i doktoranci naszego Zakładu, ale i znakomici uczeni z całej Polski. Trudno dziś uwierzyć, że przyjeżdżali do nas profesorowie: Władysław Tatarkiewicz, Zofia Lissa, Wanda Telakowska, Włodzimierz Hodys, Bolesław Lewicki. Spotkania z nauczycielami uznawali za społeczny obowiązek i ciekawe doświadczenie. Aktywność uczestników okazywała się nierzadko zaskakująca, udało się na przykład wydać wspólną pracę obejmującą ich indywidualne rozprawy (*W kręgu wychowania przez sztukę*, 1974). Dokumentacja kursów i merytoryczne studia analityczne znalazły się w pracy zbiorowej *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Przesłanie i przypomnienia*, w opracowaniu Ireny Wojnar, Henryki Witalewskiej i Mikołaja Lipowskiego.

Krótką wzmianką należy się naszym kontaktom zagranicznym. Szczególne znaczenie miała i ma wieloletnia współpraca z INSEA (International Society for Education through Art), organizacją pozarządową afiliowaną przy UNESCO,

powołaną z inicjatywy Herberta Reada w 1951 r. Pierwsze kontakty z tym środowiskiem nawiązałam jeszcze w latach paryskich studiów. Polscy koledzy z Zakładu w dużej grupie uczestniczyli w Światowym Kongresie INSEA, który odbył się w Pradze w 1966 r. Na uwagę zasługuje powołanie w 1989 r. Polskiego Komitetu INSEA (przewodniczącym został Stefan Kościelecki) oraz zorganizowanie przez warszawski Zakład uniwersytecki w 2000 r. prekonferencji INSEA w Warszawie dzięki inicjatywie Mariusza Samoraja. Przez wiele lat byłam członkiem europejskich i światowych władz INSEA, a w latach 1988–1991 wiceprzewodniczącą (z wyboru).

Długie lata bogatej aktywności Zakładu znaczone przywołanymi skrótowo dokonaniem były przecież latami trudnymi i metafora czasu ciszy, czasu burzy i czasu gromu znajduje oczywistą egzemplifikację. Przełom 1968 r. pozostawił trwały ślad w całym polskim środowisku naukowym, a dla polskiej pedagogiki stanowił wydarzenie dające się porównać do nieodwracalnej katastrofy. Symbolicznej wymowy nabrała wypowiedź Wydziału Pedagogicznego z ogólnouniwersyteckiego terenu na Krakowskim Przedmieściu, określona słowami Suchodolskiego „uniwersytet wyprowadzony w pole”. W czasach różnych „burz”, zawirowań politycznych, naukowych i organizacyjnych Zakład bronił swojej intelektualnej tożsamości, kontynuował prace studyjne i dydaktyczne, a także realizował godne pamięci inicjatywy wydawnicze. Wspomnę o ciekawej zainicjowanej przez nas serii „Sztuka-Kultura-Wychowanie” (WSiP, 30 tomików w latach 1979–1990), której autorami byli w znacznej mierze współpracownicy i doktoranci Zakładu, wspomnę także o krótkotrwałym rozkwicie pisma „Plastyka”, które pod redakcją Jacka Bukowskiego stało się ważnym ogniskiem myśli artystyczno-pedagogicznej.

Niestety dokonujące się w Polsce polityczne przemiany pociągnęły za sobą tendencję do bolesnego spłaszczenia edukacji, jej zagrożenie komercjalizacją, marginalizację sztuki w jej wysublimowanym edukacyjnym rozumieniu. Wyciszano w uczelniach problematykę wychowania estetycznego, a z czasem także i ogólnowychowawczą problematykę humanistyczną. Edukacja przeobrażała się w edukacyjne usługi, studenci – w klientów, kształcenie – w zdobywanie kompetencji ułatwiających konkurencję na rynkach pracy. Sformułowana przez Noama Chomsky’ego maksyma „zysk ponad ludzi” daje się także zastosować do naszej nowej rzeczywistości. W takim układzie priorytetów idee zaproponowane i głoszone przez środowisko naszego Zakładu musiały ulec stopniowej marginalizacji, choć zachowały swoje trwałe znaczenie. Jest to jednak, jak zauważono, znaczenie „absurdalne”, chociaż „kluczowe”, nieuchronnie ambiwalentne.

## Trwanie

Istotą przedstawionej tu perspektywy procesualnej jest zmienność zdarzeń, ich przemijanie w ewolucji płynącego czasu znaczonego, trudnymi nieraz do akceptacji, rytмами napięć i konfliktów. Przed kilkunastu laty organizowaliśmy w Warszawie konferencję INSEA pod tytułem *Time passing-Time enduring*. Warto nawiązać do tego inspirującego tytułu. Kategoria przemijania dotyczy zarówno wspomnianych wciąż wydarzeń, jak nade wszystko osób z tymi wydarzeniami związanych, osób, których nie ma już wśród nas. Pozwalam sobie przywołać nazwiska osób szczególnie związanych z Zakładem, postaci zasługujących na naszą pamięć. Są to pracownicy Zakładu: Anna Trojanowska-Kaczmarek, Tadeusz Ratajczyk, Ewa Milewska; doktorzy wypromowani przez prof. Suchodolskiego: Jerzy Kubin, Halina Semenowicz, Helena Hohensee-Ciszewska, Janusz Plisiecki, Maria Łopatkowa, Krystyna Czerniewska; doktorzy wypromowani przez Irenę Wojnar: Łada Bobrowska, Tadeusz Marciniak, Stanisław Malewski, Andrzej Pitrus, Wiesława Kindykiewicz, Ewa Majchert.

Pozostaje otwarte pytanie o trwałość dokonań działającego przez tak wiele lat środowiska, nierzadko określanego jako „polska szkoła wychowania estetycznego”. Zaistniałe i działające środowisko jest przecież faktem niezaprzeczalnym, udokumentowanym bibliograficznie, dającym się zilustrować przebiegiem licznych inicjatyw i spełnień. Nie podejmowano nigdy próby ogólnointelektualnego bilansu, choć istnieją liczne przyczynki opisowe, spojrzenia monograficzne. Autoanaliza środowiska Zakładu musi być bardzo wyważona, samokrytyczna, daleka od powierzchownego samozadowolenia. Nie jest przecież prawdą, że nasze środowisko opracowało w pełni nową i oryginalną teorię wychowania estetycznego, jest jednak prawdą, że takiej teorii nadało oblicze swoiste. Podkreślić trzeba, że w naszych prezentacjach zawsze nawiązywaliśmy do dwóch nurtów, światowej i rodzimej, tradycji. Podkreślaliśmy, że czujemy się ideowo pokrewni inspiracjom mistrzów wielkiej klasyki naszej teorii, od Fryderyka Schillera po Herberta Readę, pamiętamy o znaczącej roli koncepcji Johna Ruskina, Johna Deweya, Henri Bergsona, pedagogów Nowego Wychowania i klasyków pedagogiki kultury. Czujemy się jednocześnie skromnymi kontynuatorami naszych polskich myślicieli, mówiąc symbolicznie, od Cypriana Kamila Norwida do Stefana Szumana i Bogdana Suchodolskiego, pamiętamy o inspiracji myślą Edwarda Abramowskiego, Stanisława Brzozowskiego, Stanisława Witkiewicza i Władysława Tatarkiewicza.

Dopiero w cieniu wielkich idei, ale w doświadczanym, nierzadko boleśnie, „tu i teraz”, zaniepokojeniu intrygującą i zobowiązującą przyszłością kształtowała się nasza warszawska teoria wychowania estetycznego pojmowanego jako wychowanie do – i przez sztukę, jako równocześnie intelektualna struktura interdyscyplinarna i wynikający z niej wielostronny proces pedagogiczny. W bezprecedensowy sposób splatały się ze sobą interdyscyplinarna teoria i integracyjnie pojmowana praktyka. Podstawowe znaczenie w naszym myśleniu i działaniu uzyskiwały intencje i pojęcia, określane jako interdyscyplinarność i integracja.

Zasada interdyscyplinarności uzyskiwała sens badawczy w postaci powiązania teorii wychowania estetycznego z odpowiednimi obszarami badawczymi należącymi do filozofii (humanizmu) i estetyki, socjologii zainteresowanej społeczną genezą i społecznymi funkcjami sztuki, psychologii, analizującej przeżywanie sztuki i jej tworzenie zwłaszcza w nieprofesjonalnych działaniach kreatywnych. Zasada interdyscyplinarności zobowiązywała nas zawsze do skupienia na możliwości edukacyjnego oddziaływania właściwej każdej dyscyplinie artystycznej, ujmowanej zarówno w postaci proponowanych dokonań/dzieł, jak i aktywności artystycznej.

Tak szeroko akceptowana metoda interdyscyplinarnego myślenia badawczego znalazła komplementarne uzupełnienie w postaci niemniej nam bliskiej metody integracji, którą wiązaliśmy z propozycjami edukacyjnymi. Integralnie miał być pojmowany człowiek, osoba i podmiot wielorakich oddziaływań i sytuacji, człowiek wrażliwy, myślący, aktywny, obdarzony twórczą wyobraźnią. Integralnie również miała być realizowana praktyka edukacyjna, pomyślana całościowo, w perspektywie wzbogacających doświadczeń i aktywności wspomaganych przez różne instytucje i sytuacje mniej lub bardziej spontaniczne. W taki to sposób nasza koncepcja teorii wychowania estetycznego stawiała się, jakby nieoczekiwanie i niepostrzeżenie, ogólną orientacją edukacyjną, orientacją estetyczną integralnego kształtowania człowieka, wzbogaceniem, „filarem” pedagogiki ogólnej, w tym jej zakresie, w jakim potrzebne, konieczne nawet, jest uskrzydlenie człowieka, uwznioślenie jego życia. Wspomniałam o takiej szansie edukacyjnej zarysowanej u progu polskich nadziei lat 60. Być może dokonujące się dziś spłaszczanie edukacji odbiera dawny blask takim propozycjom i oczekiwaniom. Sądzę wszakże, iż analiza losów Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego nie może tych tendencji pomijać, nawet wówczas kiedy przesuwają się one z obszaru nadziei ku obszarowi porażek.

W dwóch ogólnoedukacyjnych, teoretycznych zakresach analizy widziałybyśmy trwałość i oryginalność propozycji naszego Zakładu. Pierwszy z tych zakresów związany jest z estetyczną konkretyzacją społecznych funkcji sztuki, co

pozwała na pewne nowatorstwo w jej pojmowaniu. Często przypominamy Norwidowskie myślenie o sztuce stanowiącej jedność „pieśni” i „praktyczności”, duchowości i materialności, człowieka i świata. Z tego powodu polska teoria wychowania estetycznego na pierwszym miejscu wśród społecznych funkcji sztuki stawiała możliwość uwznioślenia ludzkich motywacji i spełnień, jednostkowych i zbiorowych, co oczywiście wymagało odpowiednich egzemplifikacji artystycznych, pobudzających osobowe doświadczenia. Drugą społeczną funkcję sztuki wiązaliśmy zawsze z przeobrażaniem materialnego środowiska („praktyczność”), a więc z innymi zupełnie konkretyzacjami artystycznymi. W tym wypadku sztuka staje się sposobem przeobrażania rzeczywistości, estetycznym narzędziem, pozwalającym na kreowanie wybranego aspektu „ludzkiego świata”. Odpowiednia egzemplifikacja odsłania więc inne niż w poprzednim ujęciu aspekty sztuki. Jej kolejny obszar związany jest z funkcją kompensacyjną i eskapistyczną, z pojmowaniem sztuki ze względu na pobudzane przez estetyczne doświadczenia satysfakcje zastępcze. W ten sposób od faktów artystycznych „realnych” przechodzimy w ulotne uniwersum wirtualne z jego napięciami i pokusami, a to właśnie uniwersum nabiera dziś szczególnego znaczenia, staje się także źródłem zagrożeń, uzależnień i zniewolenia. Pojawia się dawniej nieznany świat faktów artystycznych o ambiwalentnym statusie moralnym. Czwarty obszar zaproponowanych przez nas społecznych funkcji sztuki wynika z przekonania, że sztuka może być sposobem życia, a więc nie tyle stanowić kanon wartości trwałych, ile zróżnicowane indywidualnie jakości przeżyć, ekspresji i aktywności twórczej, swobodnego dialogu człowieka z człowiekiem. Sztuka zatem to podstawa poetyki własnego życia, czyli kształcenia dla istnienia, międzyludzkiego porozumienia i komunikowania, stymulowania osobowości. Hasło „Uczyć się, aby być” zakładało, że dawna „sztuka piękna” staje się „sztuką życia”. Zaproponowane ujęcia sztuki przez pryzmat istotnych wypełnianych przez nią funkcji społecznych pozwalają na różne aktualizacje i mogą być źródłem nowych przemyśleń natury pedagogicznej.

Drugi sygnalizowany zakres nowatorskich ujęć pedagogicznych związany jest z głęboko w naszym środowisku zakorzenionym przeświadczeniem, że wychowanie estetyczne jako wychowanie przez sztukę może, powinno (?) być pojmowane po prostu jako wychowanie człowieka, stanowi bowiem teoretyczne i praktyczne przewyciężenie tradycyjnego wychowania estetycznego, jednostronnie skierowanego na estetyczną wrażliwość. Lapidarnie sformułował tę tendencję Suchodolski, dowodząc, że nie tylko wychowanie ma służyć sztuce, ale to właśnie sztuka ma służyć wychowaniu. Dziś powiedzielibyśmy, że ma służyć

inspirowaniu ukrytych możliwości, sił wewnętrznych człowieka, bogactwa jego wyobraźni, kreatywności, otwarcia na świat zewnętrzny i na drugiego człowieka. Byliśmy zawsze przekonani, że wzbogacające szanse sztuki, dzięki oryginalnie pomyślanym sytuacjom wychowawczym, spotykają się ze swoistym pedagogicznym zapotrzebowaniem na odnowę tradycyjnej edukacji i tradycyjnych kategorii wychowawczych.

Dzięki naszym przemyśleniom i doświadczeniom dokonało się takie właśnie wzbogacenie w stosunku do tradycyjnego wychowania moralnego i tradycyjnego kształcenia umysłowego. Nasza teoretyczna propozycja nie neguje oczywiście znaczenia sztuki, zwłaszcza utworów literackich, teatralnych czy filmowych w ukazywaniu wzorów czy modeli życia, uznając zwłaszcza na wczesnym etapie rozwoju człowieka znaczenie afirmacji życia. Tego rodzaju afirmatywną propozycję wychowania moralnego przez sztukę rozszerzyliśmy jednak o propozycję określoną jako „dramatyczna”, odsłaniającą konieczność moralnego rośnięcia człowieka w szerokim zakresie jego życiowych dramatów i uwikłań. Głęboko zakorzenione w myśleniu pedagogów platońskie, a więc moralnie selektywne ujęcie wychowania moralnego przez sztukę, idealnie ukierunkowaną, rozszerzyliśmy o ujęcie bliskie Arystotelesowskiemu katharsis i edukacyjnej akceptacji dramatu jako kategorii pedagogicznej. W takiej właśnie tonacji na temat moralnego znaczenia sztuki wypowiedali się liczni autorzy zgodni z Conradowską definicją sztuki („wysiłek ducha, dążący do wymierzenia najwyższej sprawiedliwości widzialnemu światu przez wydobywanie na jaw prawdy – wielorakiej i jedynej – ukrytej pod wszelkimi pozorami”). Przywołana problematyka może być odnaleziona zarówno na kartach kolejnych wydań *Teorii wychowania estetycznego*, jak i w licznych rozprawach monograficznych opublikowanych w środowisku Zakładu. Sztuka/sztuki pojmowana jako wielorakie ekspresje życia odsłania bogactwo możliwości poszukiwania, przez konkretnego człowieka, własnej prawdy moralnej, poczucia odpowiedzialności i wskaźników postępowania.

Nasza propozycja integralnego wychowania człowieka przez sztuką wzbogaca jednocześnie działania w zakresie wychowania zwanego potocznie umysłowym, a więc skierowanego na procesy poznawcze. Obejmują one zarówno zakres i treść zdobywanej wiedzy („wiadomości”), jak i mechanizmy poznawania; procesy te rozpoczynają się od wrażliwej percepcji rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej. Sztuka, nie tylko przecież wizualna, wzbogaca obraz tej rzeczywistości, artysta jest tym, kto „użycza” zwykłym ludziom swojego spojrzenia. Zmniejsza się „nieprzejrzystość” świata, wyostrowa się działanie ludzkich zmysłów i wrażliwości, ujawniają się aspekty świata, które mogłyby pozostać niezauważone przez



zwykłego człowieka nie będącego artystą, utrwała się przyzwyczajenie do „widzenia razem”, ujmowania faktów i zjawisk w nowych, wciąż zmieniających się układach i kontekstach, nowych znaczeniach. W świadomości widza/odbiorcy sztuki dokonuje się ukonkretnienie i indywidualizacja faktów i zjawisk będących przedmiotem poznania naukowego, a więc maksymalnie uogólnionego i zobiektywizowanego. Jest jednak sztuka szczególnym i jedynym sposobem odkrywania swoistości świata tworzonego przez ludzi, uniwersum sensów i znaczeń, przeżyć, doświadczeń i wzruszeń, nie przypadkiem określana jako „wycieczka w sferę istnienia drugiego człowieka”, sposób przekraczania granic własnego doświadczenia. Sztukę także, coraz częściej i chętniej, kojarzymy z szansą pogłębienia więzi międzyludzkich, określając ją jednocześnie jako źródło pogłębiania wrażliwości empatycznej (*feeling into*) i porozumienia człowieka z człowiekiem (*feeling with*). Trudno zatem w myśleniu i działaniu rozróżnić tradycyjne ogniw procesów kształtowania człowieka. Wrażliwość moralna splata się bowiem z wrażliwym rozumieniem, poruszeniem wyobraźni, dyspozycji ekspresyjnych i twórczych.

Obszary naszych refleksji inspirowane podstawowymi lekturami i doświadczeniami praktycznymi mają, nie zawsze nawet dobrze nam znanych, sojuszników na świecie. Warto przywołać – współbrzmiające z naszymi – niektóre propozycje sformułowane w międzynarodowych dokumentach sygnowanych przez UNESCO, International Society for Education through Art czy International Society for Music Education. Często nawiązujemy do raportu *Our Creative Diversity* (1996) czy do *Road Map for Arts Education* (2006). Powszechnie przyjmowane jest bliskie nam pluralistyczne rozumienie sztuki jako różnych dyscyplin/sztuk, a także przekonanie o cennych, ale niedostatecznie wykorzystywanych możliwościach wychowania przez sztukę. Jako kluczowy pojawia się termin ulepszenie procesu wychowania mający konkretyzować program realizacji praw człowieka i powszechnego uczestnictwa w kulturze. Nadrzędnym celem wszystkich działań edukacyjnych, czytamy we wszystkich przypomnianych dokumentach, ma być pełny rozwój ludzkiej osoby. Jest to pozornie sprawa oczywista, ale zbyt słabo w praktyce uwzględniana. Edukacja estetyczna przez sztukę ma zadanie podwójne. Pogłębianie świadomości kulturalnej związane jest z naszym programem moralno-społecznego i poznawczego działania sztuki, osobne zadanie to stymulowanie ekspresji i dyspozycji kreatywnych, inteligencji emocjonalnej, zdolności do krytycznego namysłu nad światem i nad życiem. Taka edukacja miałaby umożliwiać odpowiedź na społeczno-edukacyjne wyzwania XXI w. jako „edukacja jakościowa” obejmująca wrażliwość na wartości uniwersalne, takie jak

pokój i rozwój zrównoważony. Miałyby także przyczyniać się do społecznej integracji, wyciszać społeczne wykluczenie, umacniać realizację praw jednostki/praw człowieka.

Zbieżność naszych przemyśleń z intencjami przypominanych tu dokumentów międzynarodowych może być odczytana optymistycznie i krzepiąco, prawdą jest jednak, że te dokumenty wyrażają uniwersalne zaufanie do wartości podstawowych, bardziej nadzieje niż konkretne zadania. Sytuacja w zakresie społecznych i edukacyjnych konkretów nie sprzyja realnej obecności teorii i praktyki wychowania przez sztukę. W Polsce zresztą, ze znanych powszechnie powodów, wszelka intencjonalna „edukacyjność”, zwłaszcza pojęciowo związana z ideą wychowania, budzi nieufność. Także i sztuka poddawana jest dziś różnego rodzaju presji osłabiającej jej sublimującą wymowę humanistyczną, a więc idea wychowania, czy mówiąc słowami Reada ocalenia przez sztukę, ulega pewnemu wyciszeniu. Można użyć słowa „pewnemu”, ponieważ wciąż są obecne w szerokim obiegu społecznego upowszechniania trwałe wartości sztuki dawnej. Chyba pozornie tylko usuwają się w cień wobec agresywnej konkurencji skomercjalizowanych mediów nagłaśniających zjawiska humanistycznie negatywne, atrofię wrażliwości wysublimowanej, chaos czy nawet nihilizm aksjologiczny, także w sferze wartości artystycznych. Niebezpiecznej trywializacji ulega idea kreatywności, a nawet podmiotowości, kojarzona z egotyzmem życia sterowanego bezwzględnością sukcesu. Także ekspresja często zostaje spłaszczona do zindywidualizowanego stanu samozadowolenia.

Bliskie nam inspiracje Reada wymagają aktualnych przemyśleń i wzbogaceń, na tle aktualnego pluralizmu dostępnych dziś powszechnie tekstów kultury, w tym faktów artystycznych ukształtowanych w różnych obszarach świata. Read zresztą wskazywał, że rozszerza się zakres estetycznych akceptacji, a więc przesunięcie, w skali wartości, z estetyki piękna ku estetyce sztuki. Pogłębia się i utrwała inspiracja myślą Deweya. Na baczną uwagę zasługują współczesne propozycje Arnolda Berleanta, estetyka zaangażowana we współtworzenie środowiska, będące swoistą ekologią życia społecznego.

Zespół Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego może odczuwać intelektualną satysfakcję, sięgając po przywołane poglądy i lektury. Mogą one jedynie wzmacniać gorzki sens alternatywy odsłaniającej kluczowy, a jednocześnie absurdalny charakter zrealizowanych prac własnych. Ta właśnie alternatywność przyświeca najnowszym działaniom naszego środowiska inspirowanym przez coraz silniej odczuwane „humanistyczne przesłanki niepokoju”. A jest to zaniepokojenie losem człowieka we współczesnym świecie, losem, ale i odpowiedzial-

nością, czyli coraz trudniejszą interakcją między człowiekiem a współtworzonym przez niego światem. Coraz bardziej uprzedmiotowiony człowiek buduje odczłowieczony świat, który z kolei wzmacnia depersonalizację ludzkiej osoby. Podstawowa i pozornie konstruktywna interakcja człowiek–świat uzyskuje niebezpieczne oblicze i prowadzi do groźnych konsekwencji, napięć i wewnętrznego rozdarcia ludzkiej kondycji. Sprzeczne wartości, które – jak napisano – krążą bezładnie na rynkach świata, kryzys podstawowych zasad i kryteriów wyznaczających ludzkie motywacje i działania, zagęszczenie konfliktów i dylematów, wobec których pogłębia się bezradność człowieka, wymagają namysłu, interpretacji w duchu przyjaznego wsparcia i rozumienia, humanistycznej i otwartej pedagogiki. Kondycja ludzka oscyluje dziś między eskapizmem intensyfikowanym przez ludyczość wszechobecnych mediów a fatalizmem wzmacnianym przez ekonomicznie i socjologicznie zorientowaną opinię publiczną. W szeroko rozpowszechnianej literaturze naukowej spotykamy się nawet z zakwestionowaniem ludzkiego podmiotu i tradycyjnego humanistycznego ideału człowieka. Nasze środowisko zawsze, także i teraz, opowiadało się za koniecznością obrony *homo humanus* w warunkach jego wielostronnych zagrożeń, za programem edukacyjnego mobilizowania wszystkich cennych możliwości ludzkiej osoby.

W innych przecież czasach i w innej społeczno-cywilizacyjnej perspektywie powraca pytanie o „człowieka integralnego” i także powinno powrócić pytanie o niekonwencjonalne sposoby i sytuacje pedagogicznego działania sprzyjające procesom rozwoju i samorozwoju takiego człowieka. Namysł nad realizacją tego zadania wymagałby trudu i wyobraźni, może zamiast „teorii wychowania estetycznego” czy nawet „teorii wychowania przez sztukę” powinna by to być „pedagogika mikrohumanizmu”(?). Taki termin trafniej określa „uskrzydlające powinności edukacji”.

Refleksja nad historycznym losem Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego nie może kończyć się żadnym formalnym podsumowaniem, skoro zamykam ją w obszarze myślenia kategoriami trwania. Może jednak prowadzić do pytań o charakterze otwartym, zarówno ogólnoproblemowych, jak oceniająco-krytycznych. Prezentując przed kilkunastu laty tę samą problematykę, postawiłam pytanie: Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?

Pytanie pozostaje aktualne.

Odpowiedzi udzielić może każdy z nas.

Warszawa, 10 czerwca 2017 r.

## Załączniki

## Załącznik 1 – nominacja

UNIwersytet WARSZAWSKI  
R E K T O R  
Nr dz. K.32b-167/66


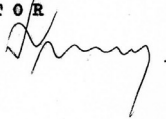
Warszawa, dnia 8 grudnia 1966 r.

Obywatelka  
Doc. dr Irena Wojnar  
Wydział Pedagogiczny  
w m i e j s c u .

Powożuję Obywatelkę Docent z dniem 1 października 1966 r.  
na stanowisko Kierownika Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego  
na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Podstawa: art. 40 ust. 4 ustawy o szkolnictwie wyższym  
z dnia 5 listopada 1958 r. /Dz. U. Nr. 16 z 1965 r. poz.114/,  
uchwała Senatu U.W. z dnia 16 lutego 1966 r. oraz pismo  
Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 października 1966 r.  
Nr. DUE-I-2/87/66.

R E K T O R

## Załącznik 2

## Rozprawy doktorskie przygotowane w ramach Zakładu

Doktorzy wypromowani przez B. Suchodolskiego (nie są to wszyscy doktoranci Profesora, jedynie osoby związane z problematyką Zakładu):

1. Jerzy Kubin, *Rola radia w wychowaniu dzieci i młodzieży*, 1964 (nie żyje).
2. Kazimierz Dobrzyński, *O fonografice i jej funkcji w wychowaniu estetycznym młodzieży szkolnej*, 1965 (nie żyje).
3. Irena Rżewska, *Upodobania artystyczne uczniów szkół warszawskich i paryskich*, 1965 (nie żyje).
4. Krystyna Czerniewska, *Sztuka prymitywna ludów Afryki i Oceanii i jej znaczenie w wychowaniu estetycznym młodzieży*, 1967 (nie żyje).
5. Maria Przychodzińska-Kaciczak, *Wychowanie muzyczne jako forma wychowania przez sztukę*, 1967.

6. Janusz Plisiecki, *Praca z filmem o sztuce w średniej szkole technicznej na lekcjach języka polskiego*, 1968 (nie żyje).
7. Maria Łopatkowa, *Wychowanie estetyczne dziecka wiejskiego*, 1968 (nie żyje).
8. Halina Semenowicz, *Poetycka twórczość dzieci*, 1968 (nie żyje).
9. Anna Trojanowska-Kaczmarek, *Dziecko i twórczość*, 1969 (nie żyje).
10. Wiesława Pielasińska, *Pedagogiczna problematyka ekspresji na przykładzie amatorskiego teatru studenckiego*, 1970.
11. Jolanta Karbowska, *Sztuka-poznanie-pedagogika*, 1970.
12. Helena Ciszewska-Hohensee, *Wiedza o sztuce dla celów kształcenia i upowszechniania*, 1971 (nie żyje).
13. Stefan Kościelecki, *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, 1971 (nie żyje).
14. Henryka Witalewska-Meder, *Możliwości wychowawcze teatru*, 1973.
15. Małgorzata Malicka, *Twórczość a wychowanie*, 1978.

#### Doktorzy wypromowani przez Irenę Wojnar:

1. Zofia Krawczyk, *Nowoczesne muzeum sztuki i jego rola w kształtowaniu plastycznej kultury młodzieży*, 1971.
2. Henryk Depta, *Film w kształtowaniu współczesnej wyobraźni*, 1972.
3. Łada Bobrowska, *Ekspresja dramatyczna w kształceniu nauczycieli*, 1972 (nie żyje).
4. Tadeusz Marciniak, *Rozwój ekspresji i percepcji plastycznej dzieci i młodzieży*, 1972 (nie żyje).
5. Szczepan Kutrowski, *Aktywizacja społeczno-kulturalna przez sztukę na przykładzie wojewódzkiego Domu Kultury w Gdańsku*, 1972.
6. Tadeusz Ratajczyk, *Model zintegrowanego wychowania przez sztukę w szkole podstawowej*, 1973 (nie żyje).
7. Stanisław Tokarczyk, *Problematyka kształcenia kultury estetycznej w szkole średniej*, 1973.
8. Urszula Wierzbicka, *Kształtowanie nowego typu odbiorcy w teatrze szkolnym*, 1973.
9. Stanisław Morawski, *Recepcja sztuki filmowej w środowisku młodzieży na Białostocczyźnie – przyczynek do postulatów w zakresie krzewienia kultury filmowej*, 1974.
10. Janusz Gajda, *Wpływ kierowanego odbioru audycji telewizyjnych na kształcenie kultury literackiej uczniów w średniej szkole zawodowej*, 1975.
11. Helena Starzec, *Wychowanie literackie*, 1975.
12. Franciszek Midura, *Przeobrażenia kulturowe wsi a sytuacja i możliwości wychowawcze sztuki ludowej*, 1976.
13. Stanisław Malewski, *Społeczne funkcje ognisk muzycznych – na przykładzie badań w województwie białostockim*, 1976 (nie żyje).
14. Andrzej Pitrus, *Wychowawcza działalność teatru Ochota – Ośrodka Widza na przykładzie Teatru Ochoty w Warszawie*, 1979 (nie żyje).
15. Wanda Wojtyńska, *Sens dzieł plastycznych o treści symbolicznej oraz jego rozumienie przez młodzież*, 1979.
16. Czesław Dziekanowski, *Rola ekspresji dramatycznej w procesie samorealizacji na przykładzie „teatru fizycznego”*, 1980.

17. Wiesława Pychyńska-Kindykiewicz, *Łódzka Olimpiada Muzyczna – geneza, ewolucja, znaczenie wychowawcze*, 1980 (nie żyje).
18. Małgorzata Kowalczyk, *Integracja literatury i innych dziedzin sztuki w polskiej szkole średniej*, 1981.
19. Bożena Szymańska (Furmaniak), *Amerykański teatr Wspólnoty – współczesną artystyczną formą protestu społecznego i kulturowego*, 1982.
20. Katarzyna Janczewska-Sołomko, *Model społecznego ogniska muzycznego jako placówki wychowania estetycznego. Próba typologii*, 1983.
21. Ewa Majchert, *Rola sztuki w życiu młodzieży w świetle badań finalistów Olimpiady Artystycznej*, 1984 (nie żyje).
22. Elżbieta Kukuła, *Kształtowanie postawy humanistycznej na lekcjach wychowania plastycznego*, 1984.
23. Andrzej Szytka, *Sztuka a humanistyczna strategia życia*, 1984 (Instytut Badań Pedagogicznych MEN).
24. Krystyna Milczarek-Pankowska, *Możliwości edukacyjne dramy w szkole zawodowej*, 1985.
25. Józef Górniewicz, *Teatr lalek a możliwości kształtowania wyobraźni dziecka*, 1987 (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu).
26. Mariusz Samoraj, *Pedagogiczne uwarunkowania plastycznej aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, 1991.
27. Marek Świeca, *Znaczenie wychowawcze ekspresyjnych form edukacji teatralnej*, 1994.
28. Marek Jędrzejewski, *Młodzież a subkultury*, 1998.
29. Agnieszka Piejka, *Znaczenie filozofii Ericha Fromma dla myślenia pedagogicznego*, 2000.

Doktorzy wypromowani przez Marię Przychodzińską:

1. Barbara Smoleńska-Zielińska, *Percepcja wartości artystycznych muzyki przez młodzież szkolną*, 1986.
2. Maria Arredondo Icardo de Cruz, *Wychowanie muzyczne w Meksyku i w Polsce. Studium porównawcze*, 2000.

Doktor wypromowany przez Wojciecha Jankowskiego:

1. Cesar Armando Cruz Espino, *Profesjonalne kształcenie muzyczne w systemach edukacji Polski i Meksyku. Studium porównawcze*, 2000.

Doktorzy wypromowani przez Henryka Deptę:

1. Marta Kochanek, *Piękno jako kategoria estetyczna i pedagogiczna*, 2006.
2. Jarosław Domagała, *Powszechne wychowanie muzyczne w Płocku w dwudziestolecu międzywojennym* (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 2006).
3. Izabella Symonowicz-Jabłońska, *Baśniowość w kulturze popularnej jako wyzwanie edukacyjne* (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 2012).

Doktorzy wypromowani przez Krystynę Pankowską:

1. Kamila Witerska, *Drama na różnych poziomach kształcenia*, 2008.
2. Barbara Kwiatkowska, *Sztuka mechanizmem wczesnego ostrzegania. Sztuka zaangażowana w Polsce po 1989 r.*, 2011.
3. Marta Leszczyńska, *Ucieleśnienia i odcieleśnienia. Pedagogiczne aspekty cielesności w sztuce*, 2014.

## Załącznik 3

### Informacja bibliograficzna

(Obejmuje tylko książki osób wspomnianych w tekście i prezentowane na jubileuszowej wystawie).

Anna Trojanowska-Kaczmarska, *Dziecko i twórczość*, Ossolineum, Wrocław 1971.

Anna Trojanowska-Kaczmarska, *Dziecko i plastyka*, WSiP, Warszawa 1988.

Helena Hohensee-Ciszewska, *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*, WSiP, Warszawa 1976.

Helena Hohensee-Ciszewska, *Powszechna edukacja plastyczna*, WSiP, Warszawa 1982.

Zofia Krawczyk, *Wprowadzenie do kultury plastycznej, kształtowanie percepcji*, PWN, Warszawa 1975.

Tadeusz Marciniak, *Problemy wychowania plastycznego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.

Stefan Kościelecki, *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, PWN, Warszawa 1975.

Maria Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje - Współczesność*, WSiP, Warszawa 1979.

Maria Przychodzińska-Kaciczak, *Zrozumieć muzykę*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.

Maria Przychodzińska-Kaciczak, *Wychowanie muzyczne. Idee – treści – kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.

Barbara Smoleńska-Zielińska, *Przeżycie estetyczne muzyki*, WSiP, Warszawa 1991.

Henryka Witalewska, *Teatr a człowiek współczesny*, WSiP, Warszawa 1983.

Henryka Witalewska, *Teatr i my*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1987.

Urszula Wierzbička, *Szkolny teatr małych form w moim doświadczeniu pedagogicznym*, WSiP, Warszawa 1979.

Krystyna Pankowska, *Współczesny teatr poszukujący*, WSiP, Warszawa 1986.

Krystyna Pankowska, *Pedagogika dramy*, Żak, Warszawa 2000.

Janusz Plisiecki, *Metodyka pracy z filmem wśród dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1993.

Stanisław Morawski, *Kultura filmowa młodzieży*, COMUK, Warszawa 1977.

Henryk Depta, *Film i wychowanie*, WSiP, Warszawa 1975.

Henryk Depta, *Fabryka snów czy szkoła życia?*, COMUK, Warszawa 1986.

Helena Starzec, *Wychowanie literackie*, PWN, Warszawa 1980.

Wiesława Pielasińska, *Pedagogiczna problematyka ekspresji na przykładzie amatorskiego teatru studenckiego*, Ossolineum, Wrocław 1970.

- Wiesława Pielasińska, *Młodzież szkolna wobec problemów kultury*, WSiP, Warszawa 1978.
- Jerzy Kubin, *Radio i wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964.
- Irena Rżewska, *O kształtowaniu upodobań artystycznych młodzieży*, PZWS, Warszawa 1968.
- Halina Semenowicz, *Poetycka twórczość dzieci*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.
- Maria Łopatkowa, *Piękno w życiu dziecka*, PZWS, Warszawa 1970.
- Franciszek Midura, *Sztuka ludowa a wychowanie*, KAW, Warszawa 1980.
- Janusz Gajda, *Telewizja w kształceniu kultury literackiej uczniów*, WSiP, Warszawa 1979.
- Janusz Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Stanisław Malewski, *Spoleczne ogniska muzyczne. Idea umuzykalniania społeczeństwa*, Białostockie Towarzystwo Muzyczne 1981.
- Wiesława Pychyńska-Kindykiewicz, *Piękno na co dzień – idea i rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1983.
- Małgorzata Malicka, *Twórczość czyli droga w nieznanne*, WSiP, Warszawa 1989.
- Józef Górniewicz, *Sztuka i wyobraźnia*, WSiP, Warszawa 1989.
- Irena Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964, 1970.
- Irena Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa 1976, II wyd. zmienione 1980, III wyd. 1984, IV wyd. Żak 1995.

#### Publikacje zbiorowe:

- Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1965.
- W kręgu wychowania przez sztukę*, red. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1974.
- Integracja wychowania estetycznego w teorii i praktyce*, red. I. Wojnar, „Studia Pedagogiczne” tom XXXIV, Ossolineum, Wrocław 1975.
- O umeni a vychove, Teorie a praxe esteticke vychovy v Polsku*, B. Suchodolski & I. Wojnarova, Statni Nakl., Praha 1981.
- Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. I. Wojnar, W. Pielasińska, WSiP, Warszawa 1990.
- O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Przesłanie i przypomnienia*, red. I. Wojnar, H. Witalewska, M. Lipowski, ZNP, Kielce 2009.

#### Seria:

- „Sztuka-Kultura-Wychowanie”, WSiP, Warszawa 1979–1990, 30 tomików autorskich.