KONTEKSTY KSZTAŁCENIA MUZYCZNEGO ■ 2017, t. 4, nr 2 (7)
AKADEMIA MUZYCZNA IM. GRAŻYNY I KIEJSTUTA BACEWICZÓW W ŁODZI ■ WYDZIAŁ KOMPOZYCJI, TEORII MUZYKI, DYRYGENTURY, RYTMIKI I EDUKACJI MUZYCZNEJ

Krystyna Ferenz
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu

Edukacja artystyczna jako budowanie kompetencji odbiorcy. Podejścia metodologiczne w badaniach

STRESZCZENIE:

Fakt kulturowy zaistnieje wtedy, gdy dzieło twórcy znajduje odbiór. Wrażliwość estetyczna kształtuje się w różnych warunkach w ciągu całego życia. Obok naturalnych sytuacji estetycznych, doświadczeń artystycznych doniosłe znaczenie ma edukacja, która buduje kompetencje odbiorcy.

W tekście wskazane są obszary badawcze problematyki edukacji kulturalnej odbiorcy podzielone na pięć głównych obszarów: uwrażliwianie na kulturę estetyczną w procesie socjalizacji; kształtowanie wrażliwości na sztukę; pośrednictwo w uprzystępnianiu sztuki; kształtowanie zainteresowań i upodobań w świadomych wyborach; tworzenie warunków do samokształcenia i samorealizacji.

W każdym z obszarów badań pokazana jest zależność między podejmowanymi problemami a ich metodologicznymi rozwiązaniami.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje kulturalne, podejścia badawcze w edukacji, strategie badawcze w edukacji, edukacja kulturowa.

DOI: 10.5604/01.3001.0012.1577 ■ s. 11–26

WSTĘP

Badanie rzeczywistości społecznej nie należy do badań łatwo mierzalnych, poddających się sprawdzalności i prowadzących do wniosków jednoznacznych, dających podstawę nawet do ostrożnych generalizacji. Nie jest jednak obojętne za pomocą jakich pojęć i narzędzi analizy sytuacja ta jest opisywana, rozpoznawana i tłumaczona. Chaotyczne, przypadkowe gromadzenie informacji, sprawozdań odczuć i przeżyć sytuacyjnych nie prowadzi do strukturalizowania wiedzy. Mimo że i taką drogą może człowiek poznawać wiele szczegółów, kształtować do nich osobisty stosunek, wymieniać sądy z innymi, nie jest to sposób ułatwiający refleksyjną analizę rzeczywistości. Dlatego porządkowanie informacji, wiadomości, doznań czy szerzej ujmując doświadczeń intelektualno-społecznych daje człowiekowi lepsze narzędzie do tego, by lepiej widział, rozumiał i odczuwał rzeczywistość świata, który go otacza. Badania i ich interpretacje budują nie tylko świadomość aktywnie zaangażowanych w nie podmiotów, ale rozszerzają ową świadomość na bliższe i dalsze kręgi społeczne. „(…) badania nigdy nie są neutralne – pisze Dariusz Kubinowski [2010, s. 63] – (…) wiedza jest władzą, złe badanie tworzy złą wiedzę, a ta daje złą władzę, natomiast dobre badanie daje dobrą wiedzę, a ta daje dobrą władzę."

EDUKACJA KULTURALNA JAKO BUDOWANIE KOMPETENCJI ODBIORCÓW

Badanie społecznych zjawisk dynamicznych, w których zmiany zachodzą w odmiennym tempie w różnych miejscach, jest zawsze sprawą ryzykowną. Szczególnie wtedy, gdy zjawisko ma charakter z jednej strony społeczny, wyrażający się działaniami dydaktyczno-wychowawczymi, a z drugiej – świadomościowy i mieści się w filozofii piękna wyrażającej się w sztuce. Obie te determinanty konstruują zjawisko każdorazowo inne, specyficzne dla działalności aktywizującej człowieka w obszarze odbioru sztuki. Taki stan rzeczy stawia przed badającym wiele pytań natury otwartej. Dotyczą one zasadniczego problemu, np. idei lub sensu przekazu, wyboru treści, form, doboru poziomu tychże do wieku osób, szczególnie do ich kompetencji kulturalnej, a także osób, które świadomie taką edukację decydują się podjąć.

W obszarze edukacji muzycznej w ramach najszerszych można wyróżnić kilka obszarów i poziomów kształcenia. Najwięcej uwagi poświęca się kształceniu profesjonalnemu, od poziomu podstawowego do wyższego. Porównuje się systemy kształcenia nie tylko w porządku chronologicznym, ale także w zestawieniu z systemami w innych krajach. Ewaluacja wyboru metod należy do ekspertów – artystów, zwykle wytrawnych mistrzów i mierzona jest najczęściej sukcesami indywidualnymi, rzadziej grupowymi – tak prowadzącego, jak i prowadzonego. Znaczący jest tu potencjał uczestników systemu, zarówno kształcących się, jak i ich nauczycieli. Badaniem poziomu kształcenia, najczęściej w aspekcie efektywności, zajmują się artyści profesjonalni.

Istnieje jednak druga strona – kompetencja odbiorców, a więc możliwość i gotowość przyjmowania i rozumienia dzieła i jego przesłania. Największe nawet dzieło, jeśli nie ma odbiorców nie zaistnieje jako fakt kulturowy. Bogdan Nawroczyński [1947] – jeden z twórców pedagogiki kultury – dokonuje rozróżnienia faktu kulturowego od faktu kulturalnego. Fakt kulturowy, „to taki fakt społeczny, który jest wspólny wielu grupom, a więc krąży między ich członkami i przechodzi w tradycję. Z takich faktów składa się kultura

pojęta w sensie biologicznym czy socjologicznym" [Nawroczyński 1947, s. 45]. Według tego pedagoga – subiektywnemu udziałowi w kulturze bardziej odpowiadają fakty kulturalne. „Każdy taki fakt jest skierowany na cele w danej kulturze obowiązujące. Każdy odpowiada normom, które z takich celów wynikają (…). Fakt kulturalny musi choć w pewnym stopniu czynić zadość uznawanym wymaganiom" [Nawroczyński 1947, s. 46]. W historii kultury zdarza się niekiedy, że znaczenie faktu kulturowego odkrywane jest dopiero przez następne pokolenie. Wtedy albo ogólny poziom kompetencji w społeczeństwie pozwala przyjąć owo dzieło (materialne, symboliczne, myślowe) jako cenny nabytek i włączyć w dziedzictwo kulturowe, albo zapoznany już kontekst historyczny i społeczny sprawia, że staje się ono przeżytkiem kulturowym. Kultura bowiem – jak twierdzi Leon Dyczewski [2000, s. 11–12] – „jest zawsze czyjąś kulturą. W sensie socjologicznym i dystrybutywnym jest kulturą konkretnej grupy społecznej, konkretnego społeczeństwa. Kultura jakiegokolwiek społeczeństwa, będąc jego stałą właściwością, jest zjawiskiem dynamicznym, podlegającym nieustannym przemianom". Dla rozwoju, dynamiki, potrzebuje zarówno twórców, jak i odbiorców.

Zaproponowane przez Stefana Szumana [1962] klasyczne ujęcie działań – mających na celu rozszerzenie odbioru dzieł sztuki, niezbędne dla budowania dziedzictwa kulturowego w słynnych trzech *U*: udostępnienia, uprzystępnienia i upowszechnienia – nie wystarcza. Można je jednak uznać za element budowanej kompetencji kulturalnej, warunku odbioru dzieła w jego przesłaniu lub własnej interpretacji. Warunkiem takim jest przygotowanie jednostek i grup do rozumienia reguł komunikacyjnych, a to wymaga nie tylko odczytywania treści w tworzywie znakowym, ale także odbierania i rozumienia sensów, nadawania znaczeń. Potrzebne są więc umiejętności posługiwania się właściwymi dla danego tekstu regułami interpretatywnymi i odpowiadającymi im procedurami rozumienia [Kmita 1975]. Posiadanie takich umiejętności przez członków grupy, a ściślej przez jednostki wchodzące w skład różnych kręgów społecznych, pozwala im odnajdywać się na płaszczyznach porozumienia, na których może następować przekaz kulturowy wewnątrz- i międzypokoleniowy.

Kultura artystyczna jest znaczącym składnikiem kultury grupy i osobistej kultury jednostki dopiero wtedy, gdy znajduje miejsce w świadomości. I jak pisze Teresa Kostyrko [1985, s. 21], obejmuje „normy sterujące realizacją zjawisk artystycznych i estetycznych, normy, które znajdują wyraz w praktyce artystów, twórców nieprofesjonalnych, krytyków i odbiorców".

Takim łącznikiem między twórcą a odbiorcą bywa pośrednik. Pojawia się on nie tylko w przypadku różnych dziedzin sztuki, ale i w przypadku nauki, czyli wszędzie tam, gdzie istnieje potrzeba wprowadzania jednostki w obszary kultury symbolicznej. Te obszary wymagają działań o charakterze kształcenia do rozumienia i odbioru intelektualno-emocjonalnego. W teorii wychowania estetycznego interesujący jest – ze względów pedagogicznych – nurt prezentowany w Polsce przez filozofów-estetyków i pedagogów kultury. Do czołowych przedstawicieli pierwszej grupy należy Maria Gołaszewska i Bogdan Suchodolski, do drugiej Irena Wojnar. Nurt ów określany jest jako wychowanie do sztuki i wychowanie przez sztukę. Termin ten do polskiej pedagogiki wprowadzony został za Johannem Friedrichem Herbartem przez Bogdana Suchodolskiego [1990]. O ile

estetycy podkreślali znaczenie kontaktu z dziełem, o tyle pedagodzy wykazywali potrzebę przygotowania do odbioru. Wskazania miały charakter perswazyjny, ukazujący zdaniem pedagogów i psychologów zależność między potencjalnym poziomem odbioru a efektywnością kontaktu z dziełem. Można w tym dostrzec pewne schematy dydaktyczne w określaniu celów i sensów działań, np. uczyć patrzeć, aby widzieć; uczyć słuchać, aby słyszeć; uczyć czytać, aby wiedzieć; uczyć myśleć, aby rozumieć; uczyć rozumieć, aby odczuwać. Edukacja do odbioru sztuki traktowana jest jako istotny element ogólnego przygotowania jednostek, a pośrednio grup do przyjmowania i przechowywania w dziedzictwie dzieł artystycznych. Przygotowanie takie ma pozwolić na indywidualny stosunek do wytworów kultury, a znajomość interpretacji przez edukatorów czy innych pośredników nie musi jednoznacznie określać indywidualnych wyborów i upodobań. Kultura bowiem „ma moc tylko wtedy, gdy jest uwewnętrzniona, gdy stanowi w nas czynnik ukształtowania samodzielnego, prawidłowego myślenia, które jest źródłem i napędem działania podejmowanego dla dobra osób" – przekonuje Mieczysław Gogacz [1985, s. 60].

Edukacja artystyczna jest tu widziana jako składowa szerszego procesu wchodzenia człowieka w kulturę. Proces ten ma równolegle charakter społeczny i indywidualny. W wymiarze społecznym jest zorganizowanym działaniem podnoszącym poziom kompetencji uczestnictwa w życiu kulturalnym mniejszych i większych grup. W wymiarze indywidualnym jest istotnym czynnikiem rozwoju osobowości. Dlatego zróżnicowania w tym obszarze inkulturacji dotyczą zarówno celów poszczególnych działań jak i doboru form. Te ostatnie wymagają sprostania kilku kryteriom, np. uwzględnienia aktualnych możliwości intelektualno-emocjonalnych jednostki, uwarunkowań społeczno-kulturalnych, czyli tzw. kapitału kulturowego rodziny, najbliższego otoczenia, podatności na wpływy i postawy wobec własnego rozwoju. Podobnie, z konieczności, należy uwzględnić uwarunkowania dotyczące określonej grupy, wobec której niezbędne jest wcześniejsze rozpoznanie stanu gotowości do przyjmowania kształcenia w tej sferze. Stan ten może ulegać zmianom pod wpływem wielu czynników zewnętrznych albo potrzeby samorozwoju. Kompetencja kulturalna, wyraźnie widoczna w kontaktach ze sztuką i przypisywanej jej funkcji, nie jest cechą stałą jednostki. Jest to proces natury świadomościowej, w głównej mierze kierowany podmiotowo, choć tło kulturowe życia każdej osoby modyfikuje tempo i kierunek rozwoju.

Pojęciem edukacji kulturalnej będą tu określane pewne typy działań prowadzonych w różnych placówkach oświatowych, kulturalnych i wychowawczych z intencją podnoszenia kompetencji uczestników jako odbiorców kultury. Podstawowe treści kultury artystycznej tkwią w sztuce. Ona bowiem, podobnie jak nauka, może być odbierana jako wartość autoteliczna w życiu człowieka, czyli możliwość tworzenia i odbierania piękna, ale też może służyć określonym celom. Działając na zmysły, umysł i emocje, zawiera w swych wytworach elementy o sile psycho-społecznych katalizatorów, a te mogą być już wykorzystywane dla określonych racji kulturowych, społecznych czy politycznych [Ferenz 2003 b, s. 159].

Przedmiotem analiz tego tekstu będą sposoby badań efektywności działań wobec grupy oraz rozpoznawanie zmian zachodzących pod wpływem celowych oddziaływań w jednostce.

STOSOWANE W BADANIACH PODEJŚCIA METODOLOGICZNE I ICH WARTOŚĆ POZNAWCZA

Wskazane wyżej dwa nurty działań edukacyjnych, tj. nastawiony na jednostkę wprost i pośrednio przez oddziaływania na grupę, realizowane są w pewnych okresach czasowych, w których człowiek podlega szerszym wpływom społecznym. Edukacja wpisuje się w te okresy, uwzględniając z jednej strony etap ogólnego rozwoju osoby, z drugiej specyfikę działań podmiotów społecznych w to zaangażowanych. W perspektywie całożyciowej człowieka wyraźnie zarysowują się kolejne poziomy edukacji o specyficznych formach. Wartość owych form pod względem efektywności w osiąganiu konkretnych celów jest poddawana analizie według różnych kryteriów, przy zastosowaniu wielu technik badawczych dostarczających materiału empirycznego do refleksji, w celu zrozumienia zależności, tendencji i znalezienia najlepszych rozwiązań podejmowanych zadań. Biorąc pod uwagę główny cel działań i niezamierzone na tym etapie działania naturalnie socjalizujące, widzieć je można następująco:

I. Uwrażliwianie na kulturę estetyczną w procesie socjalizacji.
II. Kształtowanie wrażliwości na sztukę.
III. Pośrednictwo w uprzystępnianiu sztuki. Charakter i rodzaj pośrednictwa.
IV. Kształtowanie zainteresowań i upodobań w świadomych wyborach.
V. Tworzenie warunków do samokształcenia i samorealizacji.

Każdy z tych poziomów w innej mierze i w inny sposób spełnia swe zadania w procesie edukacji. Proces ten, tylko z pozoru wydaje się uporządkowany i poddający się obiektywnej ocenie. Przedstawione poniżej propozycje metodologiczne, wskazujące na przykładowe problemy badawcze i sposoby ich rozwiązania, ukażą wielostronny charakter zagadnień, możliwości ich naukowego opisu oraz ograniczenia interpretacyjne przy nieodpowiadających charakterowi zjawiska teoriach.

I. Uwrażliwianie na kulturę estetyczną w procesie socjalizacji.

Założenia wyjściowe. W rozwoju dziecka niezwykle ważny jest kontekst społeczno-kulturowy, w okresie dzieciństwa kształtują się bowiem podstawowe „nawyki kulturowe", uwarunkowane doświadczeniami z najbliższego otoczenia. Upodobania estetyczne (plastyczne, muzyczne) najbliższych osób tworzą tło kulturowe codzienności i przyjmowane są jako naturalne. Kanalizują późniejsze wybory. „Od ich (rodziców – K.F.) wrażliwości zależy rodzaj kontaktu dziecka ze światem muzyki" [Kumik 2017 b, s. 86]. Dziecko znajduje się wewnątrz kultury domu, elementy edukacji włączane są w naturalny sposób uspołeczniania, doświadcza ich jako przeżyć intelektualno-emocjonalnych wywołanych ciągiem sytuacji. Można uznać, że środowisko socjalizuje człowieka, nawet jeśli wprowadzane są elementy edukacji takie jak: słuchanie kołysanek, nauka piosenek, słuchanie pieśni obrzędowych. Dziecko uczy się określonych form ekspresji, choć już na tym poziomie występują własne modyfikacje form i treści. Nawet niezależnie od wyborów, muzyce można przypisywać rozbudzanie wrażliwości [Uchyła-Zroski 2010]. Dlatego analiza tego etapu rozwoju wrażliwości estetycznej każdorazowo wykazuje specyficzne bodźce i takież na nie reakcje [Ferenz 2015]. Badanie procesu inkulturacji na tym poziomie (bo jest to

proces tego rodzaju) dotyczyć może obiektów jednostkowych. Zachowania, czyli akcje i reakcje młodej osoby, winny być rozpatrywane w kontekście kulturowym, który jest jej właściwy. „Krytycyzm i umiejętność zachowania dystansu wobec docierających do dzieci treści są ściśle związane z procesem socjalizacji (…), dzieci stanowią w polu działania nadawców treści perswazyjnych wytwarzany typ odbiorcy" [Dziadzia 2004].

Problematyka badawcza. Poznawane normy i wzory estetyczne w rzeczywistym kontekście kulturowym warunkują ujmowanie zarówno emocji, jak i działań dziecka jako odbicie środowiska.

Przedmiotem badań są reakcje dziecka na określone zjawiska, wydarzenia, sytuacje. Ważne są jego wypowiedzi werbalne i komunikaty pozawerbalne, a także ujawniane emocje. Zasadniczym obiektem badań na tym poziomie jest dziecko.

Strategie badawcze. Najważniejsze metody i techniki badawcze pochodzić powinny z metodologii psychologii rozwojowej i pedagogiki społecznej. Mają tu zastosowanie obserwacje w sytuacjach naturalnych i wytworzonych, wywiady z osobami dziecku bliskimi i rozmowy z dzieckiem. Uzasadnione jest podejście jakościowe z interpretacją humanistyczną.

Wartości poznawcze badań tego typu odnoszą się przede wszystkim do opisu i analizy jednostkowych przypadków, co prowadzi do rozumienia losów człowieka na dalszych etapach rozwoju. Badanie indywidualne dzieci w całokształcie ich środowiska daje większą szansę na prawidłowe rozpoznanie ich potencjału intelektualnego i emocjonalnego. Badania na tym poziomie prowadzone wobec grupy dzieci dają podstawy do wnioskowania jedynie wtedy, gdy ich środowiska kulturalne wykazują daleko idące podobieństwa.

II. Kształtowanie wrażliwości na sztukę.

Przyjęte założenia. Uczenie przeżyć estetycznych, ukazywanie wartości, przyjemności i korzyści z ich doświadczania jest elementem wychowania humanistycznego. Kształtowanie takich emocji jak wrażliwość na sztukę nie jest pozostawiane wyłącznie naturalnemu rozwojowi. Na tym etapie pojawia się miejsce dla edukacji w odpowiednich dla dziecka formach [Kumik 2017 b, s. 90]. W odniesieniu do tego poziomu badacze interesują się różnymi zagadnieniami. Pojawiają się zatem różne przedmioty badań i problemy, wymagające odmiennych rozwiązań metodologicznych.

1. Zagadnienie oddziaływania sztuki na rozwój osobowości.

Przedmiotem analizy są z reguły procesy poznawcze i emocjonalne (wyobraźnia, myślenie, uczucia) [Majzner 2017]. Obiektem badań są zarówno pojedyncze dzieci jak i grupy rówieśnicze. Badacze podejmujący rozpoznanie tego obszaru mają przygotowanie co najmniej fundamentalne z dziedziny sztuki i psychologii rozwojowej. W badaniach oprócz technik obserwacyjnych wprowadzane są czynniki związane z odbiorem sztuki.

Odniesienia teoretyczne. Wobec dzieci badanych indywidualnie interpretacje dotyczą zmian w osobowościach w stosunku do wcześniejszych ustaleń. W tym przypadku właściwe jest odwołanie się do teorii rozwoju osobowości. Wobec grupy, którą poddaje się działaniom artystycznym lub paraartystycznym, stosuje się metody charakterystyczne dla strategii analiz empirycznych. Poszukuje się tendencji i wpływów czynników nie tylko psychologicznych. W zależności od przyjmowanych zmiennych, interpretacje osadzane są

w tle koncepcji socjologicznych. Okazjonalne badania bez jasnych kryteriów doboru grup i czynników zmiany nie przynoszą wysokich wartości poznawczych, ale mogą stanowić przesłanki do budowania hipotez.

2. Poznawanie podstawowych kryteriów estetycznych [Ferenz 2017].
Przyjęte założenia. Zarówno dziecko, jak i osoba dorosła, nie wychodząc poza swój krąg kulturalny, może odczuwać potrzebę piękna, ale nie będzie jej realizacji odnosić do sztuki, a tym bardziej do przyjętych kryteriów we współczesnej mu kulturze. Wprowadzenie dziecka na płaszczyznę wspólnoty odbioru wartości artystycznych wymaga działań edukacyjnych, których efekt bywa przedmiotem badań. W psychologii uważa się, że muzyka ma ogromny wpływ na łączenie i przechodzenie z myślenia konkretnego na abstrakcyjne, a ukazywanie reguł muzycznych kieruje uwagę dzieci na reguły postępowania w innych dziedzinach życia [Sacher 2006]. Problematyka badawcza dotyczy znajomości różnych rodzajów muzyki i pojęć określających jej elementy, rozpoznawania nastrojów, przyjmowanych kryteriów według uznanych norm estetycznych.

Analiza empiryczna oparta jest na sprawdzaniu wiadomości i umiejętności technikami mierzalnymi. Stosowana jest z reguły do grup rówieśniczych, rzadziej wobec jednostek. Interpretacje zasadnie są odnoszone do teorii nauczania, przy wyborze tej, według której prowadzone były działania. Zasadniczo związana jest z wybraną koncepcją psychologii ogólnej. Jej wartość poznawcza tkwi w walorach diagnostycznych zmian i aktualnego stanu.

3. Efektywność oddziaływania różnych form uprzystępniania sztuki.
Problematyka badawcza. Przed pedagogiem opierającym swoją pracę na treściach sztuki stoją trudne pytania: czym kierować się w doborze utworu, czy tłumaczyć, podpowiadać, interpretować? Z jednej strony jest to już naruszenie indywidualnego odbioru, z drugiej takie wskazania mogą wzbogacić percepcję, kształtować kryteria tego co piękne [Skutnik 2004].

Przedmiotem badań jest odbiór przez dzieci muzyki realizowany w różnych formach. Zatem obiektem są tu dzieci, które przyjmują działania nauczycieli i różnie na nie reagują. Ich reakcje – poprawne lub nie – w założeniu realizatora mają określać wartość formy pod względem założonych celów.

Metody badań oparte są na analizie formy pod względem trudności wynikających z wieku rozwojowego bądź ogólnie poziomu intelektualnego oraz pomiarów przyswajania wiedzy lub umiejętności. Przy określaniu znaczenia dydaktyczno-wychowawczego formy stosowane są eksperymenty lub quasi eksperymenty. Interpretacje teoretyczne właściwe dla tych badań odnajdują się z reguły w psychologii rozwojowej i ogólnej. W wyjątkowych przypadkach jest to psychologia muzyki i psychologia twórczości.

Wartość opisu form zastosowanych wobec dzieci ma charakter wąskiego odniesienia we wnioskowaniu. Bez rygorów porównawczych nie ma wartości poznawczych, poza inspiracją dla innych nauczycieli. Natomiast może taką mieć, gdy analiza porównawcza będzie odniesiona do wybranego czynnika i rozważana w określonym kontekście teoretycznym, np. aspekcie wychowawczym, przeżycia estetycznego itp. [Kataryńczuk-Mania 2009].

4. Realizacja funkcji założonych i rzeczywistych instytucji, organizacji i stowarzyszeń upowszechniających treści artystyczne.

Założenia wstępne. Z zewnątrz edukacja jest procesem usystematyzowanym, z najważniejszymi elementami wyraźnie określonymi poprzez cele wyznaczone przez grupę. Do tych celów należy przygotowanie człowieka do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym, które realizuje się poprzez uczestniczenie w wydarzeniach i sytuacjach zawierających oprawę artystyczną. Każda z instytucji ma określone miejsce w społecznym systemie kultury. Inaczej formułowane zadania skłaniają do wyboru innych dróg działania. Instytucjonalnie prowadzona edukacja, w zależności od typu podmiotu społecznego, może stawiać sobie za cel upowszechnienie i uprzystępnienie sztuki jako wartości autotelicznej dla jednostki i społeczeństwa lub wartości instrumentalnej dla ważnych racji społecznych.

Problematyka badań. Cele założone przez instytucje (szeroko rozumiane organizacje), cele realizowane w rzeczywistości, zgodność i rozbieżność między nimi. Przedmiotem badań będą przyjęte programy oraz formy ich realizacji. Badania tego rodzaju mają tzw. obiektywny charakter. Zastosowane techniki będą zasadniczo różne w obu etapach. Funkcje/cele założone powinny być analizowane narzędziami właściwymi dla badania dokumentów (techniki badań historycznych), zaś sposoby realizacji powinny podlegać analizie jakościowej (w odniesieniu do realizowanych form aktywności uczestników oraz ich wpływu na kształtowanie się gustu odbiorców, np. oceny i samooceny.

Całość tego typu badań określa się paradygmatem funkcji założonych i rzeczywistych, któremu przypisane są badania jakościowe, dopełniane technikami ilościowymi. Interpretacje osadzane są w teoriach strukturalizmu i funkcjonalizmu. Wartość poznawcza tych badań, z punktu widzenia społecznego, może przynieść obraz przesunięcia znaczeń w hierarchiach aksjologicznych, np. ujawniania znaczących dysfunkcji czy działań nieadekwatnych do aktualności życia kulturalnego, niewłaściwego poziomu dla konkretnego środowiska społeczno-kulturalnego.

III. Charakter i rodzaj pośrednictwa w uprzystępnianiu sztuki.

Założenia wyjściowe. Warunkiem uczestnictwa w życiu kulturalnym, w tym doświadczania przeżyć estetycznych i artystycznych jest dwojaki rodzaj aktywności: odbioru i współtworzenia, jeśli nie dzieł, to faktów kulturalnych, sytuacji doświadczeń. Przygotowanie do rozumienia przekazów kulturowych wymaga wyposażenia w wiadomości oraz umiejętności indywidualnego wyboru wartości artystycznych, ich interpretacji, przeżyć emocjonalnych. Jednym z etapów zaistnienia dzieła sztuki, wskazanym przez Stefana Szumana, jest uprzystępnianie dzieła. Takie zadanie przyjmują na siebie osoby, którym z jednej strony bliska jest wybrana dziedzina sztuki, z drugiej, rozpoznawanie stanu aktualnych kompetencji intelektualno-emocjonalnych osób, wobec których podejmują działania. Jako pośredników w tej sferze społecznych oddziaływań można wskazać zaangażowanych nauczycieli, wychowawców, instruktorów pracy z dziećmi i młodzieżą oraz animatorów zatrudnionych w różnych organizacjach i placówkach.

Problematyka badawcza obejmuje kilka dość szerokich zagadnień wymagających innego typu badań, opisu i interpretacji.

1. Kompetencje specjalistyczne i psycho-pedagogiczne osób podejmujących działania w ramach pracy zawodowej.

Przedmiotem tego rodzaju badań są kwalifikacje zawodowe, formy przygotowania i doskonalenia zawodowego, modele działania oraz preferencje artystyczne. Obiektem są osoby spełniające te zadania, z reguły traktowane jako zbiorowość według określonej cechy, np. rodzaju przygotowania zawodowego. Metody badań mają wtedy charakter socjologiczny, gdyż płaszczyzną odniesienia są zewnętrzne dokumenty obowiązujące realizatorów, np. programy instytucji, placówek. W interpretacji, w zależności od przyjętego aspektu, odwoływanie wyjaśniające dotyczy teorii rozwoju społecznego, np. funkcjonalizmu. Przy badaniach pracy poszczególnych osób stosowana jest metoda indywidualnych przypadków, a wyjaśnienia pochodzą zasadniczo z zakresu pedagogiki pracy (rozwoju zawodowego), pedeutologii (wobec nauczycieli) oraz badań andragogicznych (indywidualnego rozwoju).

Wartość badań, przy zachowaniu wymogów orientacji empirycznej, może wskazywać na stopień zgodności lub rozbieżności w określonych zakresach wymagań i oczekiwań społecznych. Wnioski o charakterze diagnostycznym mogą mieć wartość poznawczą w zakresie dostrzegania zmian w przesuwaniu znaczeń i wzorów. Wnioski postulatywne z reguły nie mają mocy generującej zmiany.

2. Nauczyciel etapu obowiązkowego kształcenia.

Przedmiotem badań są kwalifikacje psycho-pedagogiczne oraz specjalistyczne, z reguły w odniesieniu do poziomów formalnych oraz dróg zdobywania kwalifikacji. Obiektem bywają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, przedszkolnej i przedmiotów artystycznych w wyższych klasach szkoły podstawowej. Ci ostatni są badani zarówno jako grupy, jak i osoby indywidualne.

Metodologia badań – z reguły grupowych – opiera się na technikach survey'owych i prowadzi do określenia tzw. „stanu rzeczy". Punktem odniesienia uzyskanych wyników najczęściej bywa program nauczania. Wtedy badania mają charakter raportu lub ekspertyz, a ich wyniki odnoszone są do badań typu *posteriori*. Jeśli badania dotyczą rozwoju nauczycieli, płaszczyzną odniesienia są stwierdzenia pedeutologii i pedagogiki pracy zawodowej (we wskazaniu etapów rozwoju zawodowego). Te ostatnie wnoszą najwięcej wiedzy o nauczycielach, ich nastawieniach, postawach i trudnościach.

3. Edukatorzy w formach pozaszkolnych.

Przedmiotem badań w tej sferze działalności upowszechniania kultury artystycznej są działania profesjonalne i woluntarystyczne prowadzone w formach pozaszkolnych wobec zróżnicowanych bądź jednorodnych pod jakimś względem uczestników. Ważne są ich kwalifikacje specjalistyczne, przygotowanie zawodowe, kompetencje wychowawcze, modele działań. Obiektem badań są pracownicy różnego szczebla wielu instytucji, od najmniejszych placówek nastawionych na prace indywidualne, poprzez osoby organizujące różnego typu akcje, po realizatorów programów publicznych.

Ze względu na duże zróżnicowanie wewnątrz tej grupy dominują badania opisowe odnoszące się do stosunkowo małych grup (około 30 osób), których członków łączą jakieś

cechy wspólne, na przykład rodzaj przygotowania zawodowego, charakter zadań zawodowych lub modele działania itp. Płaszczyzną odniesień teoretycznych w zależności od przedmiotu badań jest np. dla oczekiwanych osiągnięć dydaktyczno-organizacyjnych teoria nauczania i/lub psychologia wychowawcza. Analiza indywidualnych przypadków skłania zazwyczaj badacza do wyjaśnień w świetle psychologii twórczości i/lub pedagogiki pracy (droga dążenia do mistrzostwa lub twórczości). Wartość opisowa zależy od wybranego przypadku. W odniesieniu do analizy cech i zachowań grupowych dominują metody oparte na słowie, rzadziej na obserwacjach. Rzetelność badań mierzona jest za pomocą metod/narzędzi statystycznych, co nadaje im wartość informacji obiektywnych.

IV. Kształtowanie zainteresowań i upodobań w świadomych wyborach.

Przyjmowane założenia. Nabywanie kompetencji do rozumienia treści kultury artystycznej, preferencje odbieranych form stają się inspiracją do aktywnych wyborów i tym samym własnego poszukiwania wrażeń z doświadczeń artystycznych. Zależność między przygotowaniem, tj. wyposażeniem w określone wiadomości i umiejętności, a możliwością rozszerzania sposobów uczestnictwa jest bardzo wyraźna. W miarę rozwoju świadomości artystycznej i dostrzegania jej wpływu na własne życie, akcent rozwoju kompetencji przesuwa się z postawy podporządkowującej się na postawę kierującą tym procesem. Ten obszar aktywności człowieka zawsze budził ciekawość poznawczą u badaczy. Wyróżnić można trzy główne obszary badań dotyczących tej tematyki.

1. Uczestnicy form pozaszkolnej i pozazawodowej edukacji.

Problematyka badawcza. Gotowość do poszerzania swych wiadomości, nawet pogłębiania wiedzy inspiruje właściwe temu podmioty do dalszego rozwijania zainteresowań i upodobań tak, aby człowiek współczesny mógł czuć się człowiekiem kulturalnym, brać świadomy udział w przejawach kultury, czyli przyswajać i korzystać z dóbr kultury.

Przedmiot badań: motywy i motywacje działalności edukacyjnej; kryteria wyboru dziedzin, w tym treści i form; akceptowane formy działań indywidualnych i wspólnych; więzi osobowe. Obiektem badań są uczestnicy zajęć oraz osoby prowadzące. Metody badań są niejednolite. W przypadku grup podobnych pod względem wybranego czynnika lub dociekania tendencji występujących w podobnych sytuacjach czy wydarzeniach, przyjmowane są ilościowe strategie badań. Wyniki tych badań przynoszą obrazy zmian w zjawisku, np. wpływ charakteru wykształcenia uczestników na wybierane przez nich formy aktywności. Znaczące są też obserwacje zachowań indywidualnych i międzyosobowych, dopełniające materiał empiryczny gromadzony technikami ilościowymi. Teorie wyjaśniające w tych badaniach wyprowadzane są głównie z psychologii społecznej, socjologii małych grup oraz wybranych teorii komunikacji.

2. Działania akcyjne popularyzujące kulturę artystyczną.

Budowanie płaszczyzn porozumienia kulturowego polega m.in. na poznawaniu i przyswajaniu tych samych dzieł kultury, które wchodzą lub mogą wchodzić w dziedzictwo kulturowe. Zatem dla społeczeństwa ważne jest nie tylko indywidualne podejście do dóbr kultury, ale i świadomość wspólnoty kulturowej. Ten obszar działań, trudny w realizacji

(nie tylko w badaniu), wynika ze znaczących różnic w poziomie wykształcenia ludzi w wielu środowiskach. Jest to szczególnie widoczne w przypadku odbioru kultury symbolicznej, a tym samym artystycznej. Jest ona znaczącym elementem kultury grupy i jednostek w świadomości osób o profesjonalnym przygotowaniu. Działania te są realizowane w środowiskach lokalnych, we współpracy z instytucjami oświaty i kultury i polegają na tworzeniu wspólnych projektów artystycznych [Kumik 2017 a, s. 120].

Problematyka badań: charakter realizowanych lub afirmowanych wartości w oprawie artystycznej; dobór treści i formy do możliwości kompetencyjnych uczestników akcji, imprezy itp.; treści i formy edukacji artystycznej w przekazach medialnych.

Przedmiotem badań w obszarze tej problematyki mogą być zarówno treści przekazów, jak i charakter uczestnictwa jednostek i grup. Obiektem badań oprócz osób mogą być też wydarzenia w swej całości – analizowane i interpretowane jako odrębne przypadki działań. Z punktu widzenia pedagogiki społecznej znaczący jest ogląd w kontekście celów wychowania zbiorowego i integracji społeczności, uprzystępniania dzieł kultury. Z punktu widzenia socjologii ważne są występujące więzi międzyosobowe i międzypokoleniowe. Z punktu widzenia antropologii kulturowej – charakter społeczności pod względem zachowywania tradycji i wnoszenia nowoczesności czyli konserwowania istniejących/obowiązujących wartości i otwierania gotowości na nowe. Zwraca się uwagę na relacje między różnymi rodzajami kultury artystycznej [Gajda 2008]. W podejściach teoretyczno-metodologicznych większe znaczenie mają metody jakościowe, liczebność grup jest mniej ważna niż jej struktura społeczna. Wartość tych badań zależy w bardzo wysokim stopniu od kompetencji badacza. Szczegółowość i rzetelność badań dają wartościowy materiał do rozważań w różnych dyscyplinach nauk społecznych.

3. Odrębna rola edukacji medialnej.

Wartość i użyteczność mediów zależy od tego, w jakim kierunku będą spożytkowane tkwiące w nich możliwości wychowawcze i edukacyjne. Media są znaczącym czynnikiem upowszechniania i uprzystępniania wartości kultury artystycznej, ponieważ realizowane za ich pomocą przekazy odwołują się do przeżyć emocjonalnych. Ograniczeniem wpływu mediów jest nieokreśloność odbiorcy. Edukacja medialna jest praktyczną stroną pedagogiki medialnej, kluczem do rozumienia i konstruowania znaczeń w rzeczywistości zdominowanej przez kulturę medialną [Osmańska-Furmanek, Furmanek 2006].

Problematyka badawcza. Poziom kultury artystycznej w przekazach do wybranego odbiorcy; rodzaj kultury artystycznej kierowanej do dzieci i młodzieży; kształtowanie nastawienia do różnych zakresów kultury artystycznej w obrębie kultury masowej; wartości kształcące programów edukacyjnych.

Przedmiotem analiz formy są przekazy i odbiorcy: przekazy medialne o treściach artystycznych, odbiorcy według zamierzeń twórców przekazu. Metody analizy treści i formy należą do specyfiki dziedziny. Rozpatruje się również adekwatność ich przekazu do poziomu określonych odbiorców. Są to badania jakościowe, oparte przede wszystkim na analizie hermeneutycznej. Jeśli badanie dotyczy uczestników – odbiorców, wtedy są oni obiektem badań, a przedmiotem staje się ich odbiór, czyli poznawanie treści przekazów, przyswojenie i rozumienie sensu, akceptacje i odrzucenie kryteriów. W tych

analizach emocjonalność jest istotniejsza w swej funkcji fatycznej niż intelektualna analiza poznawanych wartości, ponieważ to ona wpływa znacząco na odtwarzanie zachowań, stereotypów myślenia, osądów. Badanie grup, zwłaszcza dzieci i młodzieży, oddaje głównie obraz sądów zewnętrznych. Tak więc wnioski maja charakter *posteriori*, odnoszą się do aktualnego czasu i miejsca badań, a wszelkie prognozy na nich oparte mogą być mylące. W odniesieniu do grupy (mimo publiczności rozproszonej) badania zasadniczo poszukują tendencji, zatem podejście w gromadzeniu materiału i jego analizie jest ilościowe. Opracowanie wniosków odnoszone jest do koncepcji odbioru, z reguły w teoriach komunikacji, w odniesieniu do wartości w teoriach socjologicznych (socjologia kultury). Ze względu na zmienność form i ulotność przekazów badania mają charakter przyczynkarski, a ich wartość zachowana jest przy dokładnym określeniu warunków tworzenia przekazu i jego odbiorców.

V. Samokształcenie i samorealizacja

Założenia wyjściowe. Z całego uniwersum kulturowego, jakie istnieje w społeczeństwie człowiek wybiera sobie to miejsce i ten jego zakres, w którym nie ma trudności komunikacyjnych. Miejsce to uważa za własny świat poznawany i przeżywany, niezależny od wcześniejszych uwarunkowań. Jest podmiotem tego świata. Rozbudzona wrażliwość estetyczna wywołuje potrzebę kontaktu z pięknem, przeżywania i działania. Wyzwala też chęć, by nadać własnym myślom, uczuciom, marzeniom i działaniom artystyczny kształt. Potrzeba emocjonalnego doświadczania wytworu artystycznego czy odczucia sytuacji staje się naturalna. Nie znaczy to jednak, że zawsze znajduje realizację w formach dojrzałych, jest jednak właściwa dla danego momentu rozwoju w tym zakresie czyli aktualnej kompetencji kulturalnej.

Problematyka badań. Ujawniane zainteresowania poznawcze w obszarze kultury artystycznej; działania miłośnicze i amatorskie w określonej dziedzinie sztuki, np. muzyce; kryteria doboru form pomocy stosowane przez uczestników zajęć artystycznych; świadomość potrzeby podnoszenia własnej kompetencji kulturalnej.

Orientacje badawcze. Metody badań są zróżnicowane w zależności od celu aktywności uczestników. Przy akcencie na samokształcenie, w tym wybrane formy kształcenia kierowanego, znaczące są pomiary efektywności, zasadniczo do zmian indywidualnych. Poznawanie wyników ma charakter szczegółowych diagnoz etapowych. Zainteresowani są tym przede wszystkim uczestnicy, gdyż są głównym, czasem jedynym, podmiotem działań. Sens poznawczy mogą przynieść wyjaśnienia interpretacyjne, hermeneutyczne. Istotny jest kontekst środowiskowy, społeczno-kulturowy w ramach którego jednostka definiuje swoje funkcjonowanie. Bezpośrednie działania mogą znajdywać wyjaśnienie w teoriach rozwoju osobowego (andragogice), konteksty mogą mieć charakter etnologiczny. Podkreślając dążenie do samorealizacji, badani nie deklarują potrzeby zmian przez edukację, ale wskazują na satysfakcję płynącą z odbioru lub tworzenia sztuki. Opisy takich działań (w teoriach osobowości) przy większej liczbie przypadków mogą charakteryzować upodobania artystyczne mniejszych lub większych środowisk i dawać podstawy do określania poziomu kompetencji kulturalnej otoczenia. W przypadkach analizy jakościowej indywidualnych przypadków spostrzeżenia i wnioski nie mają mocy uogólnień. Badania

w kierunku wartości samokształcenia lub samorealizacji mogą mieć tylko walor poznawania indywidualnych osób.

PODSUMOWANIE

Człowiek bez względu na to, czy będzie poddawany edukacji, czy nie i jaka ona będzie, uczestniczy w kulturze. Wybiera poziom, który odpowiada jego rozumieniu i aktualnej kompetencji kulturalnej. Zatrzymanie się na biernym udziale, nieuświadomionym respektowaniu upowszechnianych w danym czasie norm i wzorów kulturowych staje się silnym czynnikiem konserwatywnym. Przy współczesnej zmienności otoczenia takie zachowania przyjmują swoistą formę opozycji wobec wszystkiego co nowe, inne.

Dzisiejsza kultura nie ma cech zamykających ramy, odgraniczających poziomy odbioru wartości „trudnych". Jej cechami są przenikanie, otwartość, zmienność [Ferenz 2003 a, s. 78–79]. Aby człowiek mógł swobodnie wybierać z dorobku kulturowego potrzebuje stymulacji do jego poznawania, wsparcia i edukacji. Takie działania są społecznie podejmowane, warto jednak zdawać sobie sprawę z ich walorów i ograniczeń. Rzetelne i wnikliwe badania tej sfery życia człowieka i grupy mogą być wielce pomocne w pełnym doświadczaniu świata społecznego.

BIBLIOGRAFIA:

Dyczewski Leon (2000), *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin: KUL.

Dziadzia Bogusław (2004), *Edukacja czy podkultura – media a dzieci na nowy wiek*. [W:] Katarzyna Olbrycht (red.), *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary* (s. 107–114). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Ferenz Krystyna (2017), *Etyczne i estetyczne kryteria stosowane przez dzieci wobec muzyki.* [W:] Ewa Kochanowska, Rafał Majzner, Ernest Zawada (red.), *Edukacyjne konteksty doświadczania świata sztuki* (s. 69–82). Kraków: MOT.

Ferenz Krystyna (2003 a), *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory.* Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.

Ferenz Krystyna (2003 b), Obszary *i wymiary współczesnej edukacji kulturalnej*. „Chowanna" 1 (20), s. 67–80.

Ferenz Krystyna (2015), *Uwrażliwianie dzieci na estetykę w kulturze codzienności*. „Konteksty Pedagogiczne", 2 (5), s. 19–32.

Gajda Janusz (2008), *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*. Kraków: Impuls.

Gogacz Mieczysław (1985), *Szkice o kulturze*. Kraków – Warszawa: Michalineum.

Kataryńczuk-Mania Lidia (2009), *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu.* Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Kmita Jerzy (1975), *Szkice z filozofii kultury artystycznej*. Warszawa: COMUK.

Kostyrko Teresa (1985), *O kulturze artystycznej*. Warszawa: COMUK.

Kubinowski Dariusz (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka –ewolucja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Kumik Ewa (2017 a), *Kulturotwórcza rola nauczyciela muzyki w środowisku lokalnym*. [W:] Ewa Kochanowska, Rafał Majzner, Ernest Zawada (red.), *Edukacyjne konteksty doświadczania świata sztuki* (s. 115–124). Kraków: MOT.

Kumik Ewa (2017 b), *Przygotowanie dziecka w wieku przedszkolnym do kształcenia muzycznego.* [W:] Lidia Kataryńczuk-Mania, Ewa Pasterniak-Kobyłecka (red.), *Dziecko i nauczyciel w kulturze artystycznej* (s. 83–98). Zielona Góra-Skarbona: Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów.

Majzner Rafał (2017), *Muzyka jako czynnik rozwoju wyobraźni dziecka w wieku przedszkolnym*. [W:] Lidia Kataryńczuk-Mania, Ewa Pasterniak-Kobyłecka (red.), *Dziecko i nauczyciel w kulturze artystycznej* (s. 51–64). Zielona Góra-Skarbona: Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów,

Nawroczyński Bogdan (1947), *Życie duchowe. Zarys filozofii dziejów kultury*. Kraków – Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczątkowski i SKA.

Osmańska-Furmanek Wielisława, Furmanek Marek (2006), *Pedagogika mediów*. [W:] Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika*, *t. 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej* (295–312). Gdańsk: PTP.

Sacher Wiesława A. (2006), *Percepcja muzyki a rozwój ogólny i muzyczny dziecka*. [W:] Lidia Kataryńczuk-Mania (red.), *W kręgu zagadnień artystycznych i terapii* (s. 11–20). Głogów: PWSH.

Skutnik Jolanta (2004), *Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka*. [W:] Katarzyna Olbrycht (red.), *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary* (s. 78–106). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Suchodolski Bogdan (1990), *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: PIW.

Szuman Stefan (1962), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Uchyła-Zroski Jadwiga (2010), *Muzyka w środowisku szkolnym dziecka*. [W:] Jadwiga Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce, t. 4 Muzyka w środowisku społecznym* (s. 275–287). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Art education as a development of a recipient's competences. Methodological research approaches

SUMMARY:

A cultural fact emerges when a work of art finds its recipients. Aesthetic sensitivity is developed under different conditions throughout our life. Along with natural aesthetic situations, artistic experiences, it is education that is of an essential importance as it develops a recipient's competences.

The text indicates research areas regarding the issues of a listener's music education. They are divided into five main fields: sensitizing to aesthetic culture through the process of socialization, development of sensitivity to art, intermediation in making art accessible, development of interests and predilections through conscious choices, creation of conditions for self-education and self-fulfillment.

In each of the research areas, the link between discussed matters and their methodological solutions is indicated.

KEYWORDS: cultural competence, research approaches to education, research strategies in education, cultural education.