

Cieszyn, 15.04.2019

**dr Jolanta Skutnik**

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie  
Instytut Nauk o Edukacji  
Zakład Edukacji Kulturalnej

**AUTOREFERAT****IMIĘ I NAZWISKO****Jolanta Skutnik****POSIADANE DYPLOMY,  
STOPNIE NAUKOWE****2003**

stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki na podstawie przedstawionej i obronionej 8 lipca 2003 roku rozprawy doktorskiej nt.: *Wychowawcze funkcje francuskich muzeów sztuki współczesnej. Spotkanie dziecka z nową sztuką*, promotor: prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht, recenzenci: prof. dr hab. Józef Kargul, prof. dr hab. Tadeusz Aleksander

**1989**

magister pedagogiki uzyskany na Wydziale Pedagogiczno – Artystycznym Uniwersytetu Śląskiego, Filia w Cieszynie, w wyniku obrony pracy magisterskiej nt.: *Możliwości kształtowania kultury plastycznej dziecka przedszkolnego w oparciu o współczesną koncepcję wychowania plastycznego*, promotor pracy: prof. dr hab. B. Jaślar

**INNE****1990***Certificat D'Études de Langue Française***2013**Certyfikat *Academic English level Intermediate (B1+)***INFORMACJE O DOTYCHCZASOWYM****ZATRUDNIENIU W JEDNOSTKACH NAUKOWYCH****1988–1989**

**staż asystencki** w Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym, Filia Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie;

**1989 – 2000**

**asystentura** w Zakładzie Animacji – Społeczno Kulturalnej,

na Wydziale Pedagogiczno - Artystycznym, Filia Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie;

**2003 – 2016**

**adiunkt** na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji (w Zakładzie Edukacji Kulturalnej, w Instytucie Nauk o Edukacji w Cieszynie) Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach;

**2016 do dziś**

**starszy wykładowca** na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji (w Zakładzie Edukacji Kulturalnej, w Instytucie Nauk o Edukacji w Cieszynie) Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach;

**1989 – 1992**

**INNE**  
referent w Ośrodku Alliance Française w Cieszynie przy Uniwersytecie Śląskim w Katowicach

**I. AUTOREFERAT PRZEDSTAWIAJĄCY OPIS DOROBKU I OSIĄGNIĘĆ NAUKOWYCH ALBO ARTYSTYCZNYCH, W SZCZEGÓLNOŚCI OSIĄGNIĘCIA, O KTÓRYM MOWA W ART. 16 UST. 2 USTAWY Z DNIA 14 MARCA 2003 R. O STOPNIACH NAUKOWYCH I TYTULE NAUKOWYM ORAZ O STOPNIACH I TYTULE W ZAKRESIE SZTUKI (Dz. U. z 2018 R. POZ. 1789), W JĘZYKU POLSKIM**

**tytuł osiągnięcia naukowego**

**CZUŁA PEDAGOGIA.  
EDUKACYJNY WALOR DZIEŁ I DZIAŁAŃ KSIĘŻNEJ  
IZABELI Z FLEMMINGÓW CZARTORYSKIEJ**

dane bibliograficzne

**CZUŁA PEDAGOGIA. EDUKACYJNY WALOR DZIEŁ I DZIAŁAŃ  
KSIĘŻNEJ IZABELI Z FLEMMINGÓW CZARTORYSKIEJ  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2019**

Rec. wydawnicza: Edward Nycz, Andrzej Stroynowski

ISBN 978-83-226-3635-0 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-226-3636-7 (wersja elektroniczna)

ss. 558

W autorskiej monografii n.t. *Czuła pedagogia. Edukacyjny walor dzieł i działań księżnej Izabeli z Flemmingów Czartoryskiej* proponuję namysł nad działalnością księżnej Izabeli Doroty z Flemmingów Czartoryskiej (1746–1835) w formie interdyscyplinarnego podejścia mieszczącego się w paradygmacie interpretacyjnym. Silna koncentracja w treści rozważań na działającej w sferze praktyk społecznych i kulturalnych osobie potwierdza to ukierunkowanie badawcze.

### *Wstęp*

Księżna Izabela z Flemmingów Czartoryska jest postacią historyczną, zatem jej dzieła i działania należą do przeszłych doświadczeń, w których łączy się to, co indywidualne z tym, co społeczne i kulturowe. Wydaje się więc, że strategia badawcza zastosowana w monografii poświęconej działalności i dziełom Czartoryskiej powinna zasadać się na metodach wykorzystywanych w historycznej biografistyce lub historii wychowania. Jednak to nie one organizują drogę refleksji zaproponowaną w pracy. To nie biografia księżnej, chociaż takich odwołań nie można było uniknąć, ani historyczna chronologia wydarzeń ogniskowały uwagę lecz edukacyjne znaczenie podejmowanych przez nią działań i ich efekty. W tym znaczeniu tekst jest bardziej hermeneutyczną lekturą aniżeli analizą badawczą w swej klasycznej postaci. Stąd też, pominiawszy metody historyczne, które, trzymając się chronologii wyłuskują następujące po sobie wydarzenia, dzieła i ich uczestników, centralne miejsce w podjętej strategii badawczej zajęło myślenie problemowe jako proces interpretacji i rozumienia sensu praktyk i dzieł księżnej. Ruch intelektualny w tym procesie wiódł w stronę hermeneutyki pedagogicznej traktującej rozumienie i interpretację jako proces „dedukcyjnego i całościowego odczytywania sensów i wartości zapośredniczonych w wytworach kulturowych, w ekspresjach i zachowaniach ludzkich”<sup>1</sup>. Nie ograniczające temporalnie ale uwzględniające kategorię dziejowości towarzyszącą hermeneutyce spojrzenie, sprzyjało takiemu metodologicznemu wykorzystaniu hermeneutyki pedagogicznej. Wybór opierał się na pojmowanie hermeneutyki pedagogicznej „jako nauki badającej proces historycznego uświadomienia sensów i wartości konstytuujących różne wykładnie rzeczywistości wychowawczej”<sup>2</sup>. Tak zarysowana rama referencyjna „usystematyzowała”<sup>3</sup> ogólny tok

<sup>1</sup> B. MILERSKI, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa 2011, s.13.

<sup>2</sup> B. MILERSKI, dz.cyt., s.13.

<sup>3</sup> Określenie to należy traktować tylko umownie (stąd cudzysłów) bo, zgodnie z duchem przekonania wywiedzonego z myśli Gadamera, droga hermeneutycznego poznania wykracza poza kwestie ujęte w regułach.

postępowania badawczego, którego **głównym celem, zapowiedzianym już w podtytule monografii, stało się ukazanie edukacyjnego wymiaru całościowej i wieloaspektowej (w tym społecznej, kulturalnej, pomocowej, politycznej i artystycznej) działalności Izabeli Czartoryskiej oraz dzieł, będących rezultatem tych działań.**

Praktyki badawcza wsparła się na interpretacji i rozumieniu jako sposobie wywodzenia sensu z działania i jego efektów. Przydatną w inicjalnej konstrukcji metodologii badawczej stała się myśli Akwinaty, potwierdzającego, że tylko działający człowiek „spełnia siebie i aktualizuje swoje możliwości, swój potencjał. Tak zatem wiedzę o tym, kim jest człowiek, możemy zdobyć na drodze gruntownej analizy czynu, a więc badając działanie człowieka”<sup>4</sup>. Konstatacja ta wzmocniła zaledwie przypuszczenie, że o osobie można sądzić obserwując i analizując jej działania oraz ich efekty. Impuls organizujący tok analiz, wzbogaciła przyjęta w rozważaniach personalistyczno - dialogowa orientacja w naukach o wychowaniu umożliwiającą znaczeniowe dookreślenie ich wyników. Wychodząc z takiej perspektywy, należało m.in. przyjąć, że działania człowieka mają charakter społeczny, oznacza to że realizują się w sferze praktyk o charakterze interakcyjnym, zachodzącym w konkretnych uwarunkowaniach czasowo-przestrzennych. Co więcej, jako że człowiek działający z innymi i w otoczeniu innych porusza się w przestrzeni życia społecznego wysyczonej wartościami właściwymi dla okalającego działania obszaru kulturowego, należało odnaleźć te wartości, które inspirowały formy działań i uczyniły znaczącymi dzieła i działania dla innych. Dociekania te ułożyły się ostatecznie w krąg wzajemnie oświeclających się interpretacji, w których centrum mieściła się osoba uzdolniona do czynu – Izabela Czartoryska - podejmująca działania zgodnie z systemem wartości, któremu sama hołdowała i realizowała w działaniach oraz utrzymywała i przekazywała w dziełach, ich efektach. Starając się wskazać oś badań zmierzających do odnalezienia ich edukacyjnych walorów można wskazać drogę, które wiodła od działań i dzieł do osoby, i od osoby w kierunku jej działalności i jej efektów. Takie podejście nie wyrosło z próżni. Opierało się na fundamencie pedagogiki wyrosłej z tradycji humanistycznej.

Zgodnie z tradycją hermeneutyczną obiektywna forma poznania (jako jedyna prawdziwa) nie istnieje, a nawet nie ma znaczenia. Dla badacza humanisty wybierającego drogę hermeneutycznego doświadczenia ważniejsza jest bowiem interpretacja ponad „dosłowną miarą”. Sposoby analizy wyłaniające się z perspektywy hermeneutycznej, w jej ujęciu węższym jako techniki objaśniania, przedstawiania i refleksji nad analizowanymi

---

<sup>4</sup> M. NOWAK, *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. KUBINOWSKI, M. NOWAK. Kraków 2006, s.149.

tekstami oraz w ujęciu szerszym, wiążącym hermeneutykę z sztuką rozumienia sensów różnych obszarów analizowanej rzeczywistości, ukierunkowały ostatecznie podejście interpretacyjne.

Zakres podjętej w pracy tematyki wymagającej metodologicznego odwołania do tradycji hermeneutycznej uzasadnił także konieczność połączenia różnych perspektyw rozumienia, włączenia do rozważań różnych wątków oświetlających analizy i organizujących wnioski. Wybór takiej optyki badawczej był konieczny. Anna Walczak, we wstępie do zbioru rozważań na temat codzienności wychowania zebranych w periodyku „Nauki o wychowaniu” cytuje: (...) praktyka jako aktywność *in vivo* rzadko kiedy daje się ujmować w jednym tylko rodzaju dyskursu. (...) życie praktyki domaga się raczej mieszania, kompozycji i hybryd, niż czystości i wyłączności”<sup>5</sup> zatem, jako żywe doświadczenie, wymaga w analizie i ocenie podobnie różnych podejść. Co więcej, dopiero pracując ponad dyscyplinarnymi i gatunkowymi podziałami a także czerpiąc z wielu zasobów naraz, badający pedagog może odnaleźć ważką treść, której, trzymając się zasadniczo ścieżki analiz, nie mógłby się dopatrzeć. To „metodologiczna transgresja”, która pozwala podejmować wyzwania badawcze realnie włączające w obszar analizy pedagogicznej różne wpływy i treści. Zresztą, nie jest to myśl nowa. „Jednym z najczęstszych błędów popełnianych przez fachowców - w roku 1946 pisała Helena Radlińska- jest interesowanie się tylko określoną dziedziną pracy, niezwracanie uwagi na jej związki z całością kultury, z życiem duchowym. Działacze tacy, nie poznając całości stosunków ani przebiegu zjawisk, lekceważą sprawy ludzkie. Działanie ich przynosi obok zamierzonego pożytku nieobliczalne szkody”<sup>6</sup>. Dziś myśl tę kontynuuje m.in. Dariusz Kubinowski przekonując, „że poznawanie człowieka wymaga szerszej i bardziej integralnej perspektywy, aniżeli wyznaczają je tradycyjne dyscypliny nauk społecznych czy humanistycznych, [poznanie to powinno kierować się w stronę – J.S.] synergii myślenia o człowieku znanej już w czasach starożytnej Grecji, w której nie stosowano ostrego rozdziału między filozofią, naukami społecznymi i twórczością literacką, poetycką”<sup>7</sup>. Tym sposobem czytający, otwarci na różne wpływy i doceniający wartość głosów wybrzmiewających z różnych dziedzin wiedzy, znajdą w monografii ślady myślenia przenikającego różne dyscypliny nauki. Ślady te mogą prowadzić ich w inne pola refleksji i potencjalnie

<sup>5</sup> N. DEPRAZ, *Zrozumieć fenomenologię. Konkretna praktyka*. Przeł. A. Czarnecka, Warszawa 2010. Za: A. WALCZAK, *Zrozumieć codzienność wychowania. Wprowadzenie*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, n.2016/1(2), s.8.

<sup>6</sup> Za: L. WITKOWSKI, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przelomie dwoistości w humanistyce*. Kraków 2014, s. 25.

<sup>7</sup> D. KUBINOWSKI, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*. Lublin 2010, s. 49.

przywieść do interesujących wniosków, poza uzyskanymi w wyniku badań. To ryzyko rozejścia się myśli w konkluzjach zostało w pracy podjęte świadomie. Nie chodziło w niej o to, aby dać jedyną i słuszną odpowiedź, ale aby animować zainteresowanie dalszą eksploracją tematu podążając za zainicjowanym w trakcie czytania impulsem.

Poszukiwanie znamion edukacyjnej działalności i walorów wychowawczych dzieł księżnej poprzedziła kwerenda literatury. Nie sposób zaprzeczyć, że działania księżnej wielokrotnie poddawano ocenie i analizowano z różnych perspektyw. Warto wspomnieć dwie, główne grupy tekstów, które wzmacniały podjęte w pracy analizy i porządkowały jednocześnie refleksje. Najważniejszymi w tej grupie odwołań były opracowania łączone z analizami literaturoznawczymi i historycznymi autorstwa Aliny Aleksandrowicz, wybitnej znawczyni biografii Czartoryskiej i propagatorki jej osiągnięć oraz prace Zdzisława Żygulskiego jun., propagatora i badacza kolekcji książąt Czartoryskich, którego twórczości przez lata patronowała oświeceniowo-narodowa i preromantyczna idea muzealnictwa Izabeli. To autorzy, którzy Czartoryskiej poświęcili główną część pracy badawczej. Do tego grona, choć z nieco mniejszym dorobkiem, należy włączyć Zofię Gołębiowską, Agnieszkę Whelan, Hannę Jurkowską i, bez wątpienia, piewę i biografę puławskiego stylu życia – Ludwika Dębickiego określanego mianem puławskiego kronikarza.

Ilość teoretycznych opracowań odwołujących się do biografii i działalności Izabeli Czartoryskiej jest imponująca. To osoba, której dążenia, pomysły i ich realizacje zasługiwały na różne sposoby portretowania i wielokrotne interpretacje. W grupie tych analiz, powinąwszy zagadnienia szczegółowe, zabrakło jednak spojrzenia pedagogicznego ogarniającego całe *spectrum* dzieł i działań księżnej Czartoryskiej. Co więcej, wśród wielu przymiotów określających Izabelę Czartoryską (w tym w materiałach źródłowych) nie wymienia się w zasadzie nigdzie jej pedagogicznych aspiracji, podobnie brakuje uogólnionych ocen i opisu znaczenia jej całościowej edukacyjnej praktyki. Nie sposób uznać, że w tak bogatej biografii mogło zabraknąć *sensus paedagogicae*. Tym bardziej, że dla pedagoga przeświadczenie takie pojawia się już w pierwszym momencie zetknięcia z bogatą faktografią z życia księżnej Czartoryskiej. Trop sensu pedagogicznego w jej aktywności wyłania się z hasła, które określało zakres wartości wyznawanych przez przedstawicieli grupy zaliczanej do środowiska puławskiego. To określenie „człokolubności” stanowiło zaproszenie do podjęcia wysiłku badawczego. Zmierzając do realizacji celu badawczego, ruch wektorów wskazujących na kierunki rozważań podjętych w pracy, ustawiono jednocześnie w dwie strony dokonując symultanicznie wyboru dwóch dróg dociekania badawczego, wiodących od teorii oświeclającej działania Czartoryskiej oraz ich efekty i *au*

*rebours* – od działań i dzieł (w ich opisach), w stronę teorii pozwalających ostatecznie uchwycić ich znaczenie. Jako że działalność ta była wielokierunkowa, wielopoziomowa i skutkowała efektami, których nie można łatwo opisać w uogólniającej je formie, treści dociekań należało podzielić na etapy. Zabieg ten poskutkował wyborem trzyczęściowej kompozycji układu treści. Tryptyk, bo taką formę ostatecznie przyjęła monografia, jest całością, na którą składają się dwie części oskrzydlające rozważania zamieszczone w części centralnej.

***Część druga:***

***Edukacyjny potencjał muzealnictwa księżnej Izabeli (s. 181 - 356)***

W drugiej, centralnej części pracy, skoncentrowały się refleksje wywiedzione z interpretacji głównego zamysłu i ducha dzieł Czartoryskiej. Bez wątplenia muzea jako efekty jej społeczno - kulturalnej praktyki są (w sensie społecznym) najwyżej cenione i to od nich wzięły początek pozostałe analizy.

**Cele analiz zamieszczonych w części monografii uwzględniającej cechy muzealnictwa Czartoryskiej, choć obejmowały wskazanie inspiracji, zadania organizacyjne i elementy realizacji projektu muzealnego w Puławach, zmierzały do ukazania jej jako prekursorki edukacji muzealnej w Polsce.** Impulsy kierunkujące interpretację wypływały z analizy znaczenia zawołania, które na frontonie Świątyni Sybilli umieściła ich fundatorka i organizatorka. Myśl przewodnia: „przeszłość – przyszłość” była bowiem wyraźnym wskazaniem misji, skupiającej się nie tyle na zachowaniu przedmiotów, ile na przekazie idei, których te były nośnikami. Do realizacji misji - przekazu z przeszłości w przeszłość iluminującego teraźniejszość - Czartoryska zaproponowała nowatorską w jej czasach metodę interpretacji dziedzictwa historycznego (dziś tak należy określać wypracowany w Puławach zespół zabiegów upowszechnieniowych). Zrealizowała prekursorski w dziedzinie edukacji muzealnej projekt wprowadzania publiczności w zasoby dziedzictwa kulturalnego o charakterze materialnym i niematerialnym. Wszak nie tylko proponowała ogląd, ale również refleksję nad znaczeniami wspierającą się na polisensorycznych doznaniach ewokowanych *theatrum* muzealnym. Wybór interpretacji jako metody przekazu wartości dziedzictwa kulturowego w działaniach Czartoryskiej łączył różne aspekty percepcji i skutkowało twórczością rozumianą jako tworzenie znaczenia. Wprowadzając (wczesną postać) praktyki interpretacyjnej jako metody pracy edukacyjnej i upowszechnieniowej w muzeum, placówki Czartoryskiej przekroczyły powszechną w jej czasach regułę muzeum przedmiotu służącą patrymonializowaniu kolekcji i wkroczyły w zakres muzeologii idei. Ta, postrzegana z dzisiejszej perspektywy, nie eliminuje przedmiotu.

W przeciwieństwie jednak do muzeum skoncentrowanego tylko na obiekcie (zachowaniu i badaniu go) status muzeum budowanego wokół idei, w tym wykorzystanie i sposób prezentacji przedmiotów, podporządkowane są misji przekazu idei założonej w koncepcji przedsięwzięcia. Podobnie muzea Czartoryskiej zaoferowały możliwość spotkania z ideą/ideami, co oznacza, że spotkania z przedmiotami wrażliwemu zwiedzającemu miały przynieść coś więcej aniżeli tylko ogląd i wiedzę. W muzeum idei zadanie mediatora (osoby pośrednika i przedmiotu jako medium przekazu) polegać miało na stosowaniu zabiegów sprzyjających interpretacji jako czytaniu znaczeń „ponad” i „poprzez” ekspozycję. Takie próby zrównania uwagi skoncentrowanej na przedmiocie i sposobach jego ekspozycji z zainteresowaniem formami społecznego zaangażowania publiczności traktowanej jako uczestnicy relacji muzealnych skierowały ocenę działalności Czartoryskiej w stronę współczesnych koncepcji muzeologii indywidualnego punktu widzenia oraz praktyk partycypacyjnych. W założeniach tych uwaga przenosi się na odwiedzającego a realizację wszystkich funkcji muzeum wspiera działająca publiczność, co oznacza nie tylko aktywną percepcję zasobów i treści ale także udział w opracowaniu kolekcji i jej tworzeniu.

Czartoryska budując muzea i wprowadzając swoiście realizowaną (dziś określaną jako performatywna) formę interpretacji dziedzictwa skoncentrowała się na misji przeszłościowo – przyszłościowej, w jej centrum umieszczając człowieka – uczestnika, realizatora i nosiciela wartości. Tworząc kolekcję i formy ekspozycji nie pytała więc tylko o to - co jest? i jak jest? ale wskazała na wychowawczy cel swego muzealnictwa stawiając pytanie o to - po co jest? W tym znaczeniu, miarą jej działań muzealnych stał się człowiek jako istota dziejowa, która ma przeszłość i przyszłość przed sobą, wie/dowiaduje się kim jest i dokąd zmierza. Była to niebagatelna lekcja wychowawcza dla społeczności pozbawionej podstaw organizacji życia państwowego.

Stałym elementem w konstrukcji pracy, przywołanym już we wcześniejszych akapitach, było podjęcie konstytutywnego dla działań Czartoryskiej wątku streszczającego się w przekazie „przeszłość – przyszłość”. Zwykle, w literaturze przedmiotu związek tych dwóch perspektyw czasowych łączony jest z tradycją sybillińską muzeum puławskiego. W monografii został wykorzystany do zarysowania komplementarnego znaczenia - kontekstu inspirującego i wspierającego proces interpretacji jako metody badawczej. Wprowadzenie w każdej części monografii, wydawać się może, nazbyt rozległych wątków nawiązujących do tradycji antycznych, miało swoje uzasadnienie. Służyło, wzorem postępowania księżnej, podkreśleniu wagi ciągłości doświadczeń ludzkich, dziejowości w kształtowaniu oblicza nowoczesnego narodu. To przecież tradycje antyczne, greckie i rzymskie inspirowały



działania księżnej, to one (w niemałej części poprzez działalność samokształceniową) kształtowały jej postawę, w ramach której umysł przenikało uczucie a wiedza wysycana się emocjami. To charakterystyczne dla działalności księżnej łączenie retrospekcji ze spojrzeniem przyszłościowym jako wyznacznik jej praktyki posłużyło do organizacji treści monografii, w której klasyczne teorie, koncepcje i poglądy przenikają się z zagadnieniami rozwijanymi we współczesnym dyskursie naukowym. Odnalezienie i wykorzystanie zbiegu historycznie zróżnicowanych poglądów, wzorem księżnej, miało wzmocnić świadomości dziejowości ludzkiego rozumienia i pewnym sensie wypełnić jej ideowy testament.

W nawiązaniu do powyższej dygresji, również część analiz poświęconych znaczeniu muzealnictwa Czartoryskiej wzmocniły zagadnienia pamięci, interpretacji i przekazu wartości dziedzictwa kulturowego obecne we współczesnym dyskursie naukowym. Refleksja poświęcona tym zagadnieniom rozwijała się od przypomnienia opinii starożytnych na temat rangi i wartości zbieractwa historycznego, począwszy od Pseudo-Arysteasa, który uwagi na ten temat przekazał w *Liście do Filokratesa*, poprzez poglądy Arystotelesa uznającego związek prowadzenia kolekcji z myśleniem o uczeniu się i zdobywaniu wiedzy, aż po uwagi Cycero piszącego o potrzebie udostępniania zbiorów. Ich naturalną kontynuację udało się odnaleźć w mediologii Regisa Debrey'a a także teorii *lieux de mémoire* Pierre'a Nora. W uzasadnieniu myślenia o wartości muzealiów jako nośników znaczeń przywołano teorię inkontrologii i ergantropii Andrzeja Nowickiego. Treści te współbrzmiały z upowszechnioną wcześniej koncepcją wartości *muzealium* sformułowaną przez ojca nowoczesnej filozofii konserwacji zabytków i historyka sztuki Aloisa Riegl. Riegl stworzył nie tylko kategorie wyróżniania i opisu wartości zabytku ale także towarzyszące im sposoby ich percepcji, które w latach trzydziestych XX wieku, pod pojęciem interpretacji dziedzictwa historycznego, promował nestor amerykańskiej koncepcji upowszechniania dziedzictwa kulturowego Freeman Tilden a kontynuują aktualnie teoretycy edukacji muzealnej, m.in. Daniel Jacobi i Anik Meunier.

Od muzealnej praktyki edukacyjnej promienie zainteresowań działalnością księżnej rozchodziły się w kierunku uczestnictwa kulturalnego, partycypacji, animacji kulturalnej, wychowania, oświaty i praktyki społecznej. Każde z tych zainteresowań znalazło miejsce na „skrzydłach” opracowania, w postaci odrębnych części.

### ***Część pierwsza:***

***Animacyjny kontekst społeczno-kulturalnej działalności Izabeli Czartoryskiej: od uczestnictwa do partycypacji (s.41 – 180)***

Część pierwszą rozważań wypełniły opisy działań ujętych w ramy praktyki świątecznej, teatru amatorskiego i specyficznej obyczajowości realizowane z intencją wzbudzania ducha narodowego, pobudzania do działania, zachowania wspólnoty narodowej oraz rozwoju indywidualnego. **Cel tych prezentacji zmierzał do odnalezienia myśli pozwalającej na syntetyzujące ujęcie tych zróżnicowanych w formie działań poprzez odwołanie do koncepcji animacji społeczno – kulturalnej i partycypacji, jako form mieszczących się w obrębie edukacji kulturalnej.** Nie było to zadanie trudne. Pedagog, zajmujący się działalnością kulturalną i obejmujący ją namysłem teoretycznym, odnajdzie w tych opisach cele i efekty, które korespondują ze współczesnymi koncepcjami animacji społeczno-kulturalnej, zwłaszcza w ich wspólnotowym, ekspresyjnym i emancypacyjnym wymiarze<sup>8</sup>. Stąd w pierwszej części opracowania rozważania zbieżne z teoriami animacji społeczno-kulturalnej oświeślały działania księżnej i wyznaczały zakres analiz wychodzących z interpretacji fazy przechodzenia od życia jednostkowego do grupowego oraz grupowego w kierunku wspólnoty narodowej. Podobnie jak w koncepcjach pracy animacyjnej, Czartoryska zdawała sobie bowiem sprawę, że tworzenie grup nie przesądza o istnieniu wspólnoty a „Decydującym czynnikiem jest zbiorowa wola dążenia razem w głębokiej jedności i łączności do wspólnie wybranego celu”<sup>9</sup>. Odwołanie do kategorii partycypacji, w kontekście prowadzonych analiz, okazało się szczególnie inspirujące. Szukanie głębszego niż popularne znaczenia pojęcia partycypacji wyznaczyło ramę znaczeniową umożliwiającą obserwację ewolucji postawy księżnej odbijającą się w formach działalności jakie organizowała, promowała i animowała. Początkowo hedonistyczne formy rozrywki towarzyskiej księżna przekształciła drogą ewolucji w zaangażowanie formy kulturalnego uczestnictwa kształtujące warunki do rozpoznawania i refleksji nad wartościami (wynikające z potrzeby kształtowania bytu narodowego). Późniejszych, „puławskie animacje” przyjęły już postać zajęć o charakterze wychowawczym (w tym samowychowawczym) i wspólnototwórczym, wywiedzionym z ducha myślenia o narodzie, który rodzi się nie tyle w wyniku powielania określonych zachowań, co w procesie udziału w świecie wspólnie wyznawanych wartości. Tym sposobem Czartoryska zbudowała skuteczną formę kulturalnego oddziaływania, która wpisała się w niemal wszystkie aspekty znaczeniowe praktyk partycypacyjnych rozróżnianych współcześnie. W działaniach animacyjnych, a szczególnie tych przyjmujących postać święta i widowiska, uwzględniła ich aspekt aksjologiczny i normatywny, socjologiczny i afiliacyjny, zakreślając sferę symbolicznych identyfikacji z

<sup>8</sup> Por. M. KOPCZYŃSKA, *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*. Warszawa 1993.

<sup>9</sup> CH. MACCIO, H. BORTNOWSKA, *Vademecum animacji*, „Znak” 1985, nr 5 (366), s.86.

grupą. W działalności skoncentrowanej na edukacji i praktykach twórczych odwołała się do interpretacji, percepcji i ekspresji oraz zapewniła podstawy umożliwiające orientację w obszarze doświadczeń symbolicznych, m.in. poprzez czytelnictwo, twórczość literacką i zajęcia parateatralne. W każdym z wyżej wymienionych aspektów kierowała się ambicją aby wpływ kultury jako narzędzia oddziaływania na społeczeństwo i jego członków realizował przez treści kultury i ich interpretujące, sensotwórcze przeżycie świadomej partycypacji. Ewoluuąc, podejmowane przez księżnę działania zmierzały do zapewnienia „Minimum aksjologiczności [które – J.S.] w kulturze animacji jako idei pedagogicznej określa jednoznacznie, że projektowane i realizowane zabiegi animacyjne, wszelkie działania i ich rezultaty, a także postawy, zachowania i nastawienia animatora oraz wszystkich podmiotów jego oddziaływań muszą być konstruktywne humanistycznie, czyli prowadzić do realizacji idei humanizmu, czyli służenia dobru człowieka. [...] Chodzi o to, aby animacja przyczyniała się do rozwoju proosobowego i prospołecznego jednostek i wspólnot<sup>10</sup>. To współczesne wskazanie zadań i celów animacji przez Kubinowskiego przystaje najmocniej do praktyki społeczno - kulturalnej jaką Czartoryska uprawiała.

W części poświęconej interpretacji działalności społeczno – kulturalnej Izabeli nakładały się nieustannie trzy perspektywy czasowe. Przywołane w podsumowaniu tej części tryptyku koncepcje animacji i partycypacji jako sposoby uczestnictwa w wartościach uwzględniały m.in. odwołania do teorii *methexis* Platona, również w jej kontynuacji podjętej przez Arystotelesa, ale także współczesne jej rozumienie jako wzajemność w ujęciu Władysława Stróżewskiego. Obejmowały analizę związków świętowania z wartościami w koncepcji Michaiła Bachtina, Gadamerowską koncepcję intuicji niezbędnej w świątecznej formie docierania do idei, wskazanie na transcendencję i wspólnotę potwierdzające sens świętowania w ujęciu Leona Dyczewskiego a także znaczenie mitu jako przeszłości powracającej w terażniejszości Mircei Eliadego. Podobnie też, jak w każdej części tryptyku, nieustająco treści rozważań przecinały odwołania do pism Jana Jakuba Rousseau, który nie należał do ulubionych postaci Izabeli Czartoryskiej, ale wpływ jego myślenia wyraźnie zaznaczał się we wszystkich niemal formach podejmowanej przez nią działalności.

### ***Część trzecia:***

***Puławskie wychowanie ludzi uprzejmego serca i oświeconego rozumu (s. 357 – 487)***

<sup>10</sup> D. KUBINOWSKI, *Kultura animacji jako humanistyczna pedagogia*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, n. 2016 2/(3), s.99.

Najbardziej klasyczne (i oczywiste) związki z praktyką pedagogiczną można odnaleźć w obszarze działalności wychowawczej skierowanej na dzieci, wychowanków dworów puławskiego i sieniawskiego, oraz w sferze działań oświatowych, społecznych praktyk pomocowych obejmujących grupy włościańskie i, w rewolucyjnej jak na owe czasy, puławskiej myśli względem kształcenia kobiet. Refleksje nad tymi zagadnieniami wypełniły trzecią część tryptyku, którego cel sprowadzał się do wyboru i charakterystyki społecznej oświatowej i wychowawczej działalności księżnej. Co ważniejsze, z punktu prowadzonych w monografii rozważań, w części tej udało się najwyraźniej ukazać realizację puławskiego ideału człowieka „człokolubnego” i wykazać związek takiej postawy z czułością (zarówno w potocznym jak i filozoficznym znaczeniu) jako cechą go wypełniającą.

„Człokolubność” jako miłość ludzkiego plemienia była puławskim sposobem realizacji ideału *humanitas*. Ten klasyczny ideał człowieczeństwa za sprawą księżnej przeżywał swoje kolejne odrodzenie na przełomie XVIII i XIX wieku – wyrażał się jednak nie tyle w treściach co w jej czynach. Jej odwołanie do kultury antycznej było tym bardziej uzasadnione, że dominowało w kulturze końca XVIII wieku w zasadzie w całej Europie (i przetrwało aż do czasów I wojny światowej). Dla wykształconego Europejczyka okres ten nie był tylko jedną z wielu epok poprzedzających rozwój cywilizacyjny ale stanowił ważny punkt odniesienia. Ze słowem *humanizm* łączyły się przecież znaczenia ukute już przez badaczy kultury renesansu, a z kultury renesansowej dalej wybijało zainteresowanie cnotą *humanitas* jako *humanitas homini humani* zreferowane synkretycznie przez Marsilio Ficina w liście do Lorenza di Pierfrancesco Medici. Autor listu przestrzegał adepta studiów humanistycznych aby w cnotę *humanitas* wpatrywał się nieustannie, gdyż ona „służy jako napomnienie i przypomnienie tego, że nie możemy osiągnąć niczego wielkiego na tej ziemi nie pozyskawszy sobie ludzi, [a] ludzie nie dają się ująć niczym innym, jak właśnie cnotą *humanitas*. [...] Jej dusza i umysł to miłość i miłosierdzie; jej oczy to dostojność i wielkoduszność; jej ręce to hojność i wspaniałomyślność; jej stopy to wdzięk i skromność. Cała zaś jest umiarkowaniem i uczciwością, urokiem i blaskiem”<sup>11</sup>. W postawie Czartoryskiej zmieściły się zatem i te cechy, które łączono z ideałem *vita activa* lansowanym od początku europejskiego oświecenia, i określane jako *gentiluomo* – ideały wykształconego w sztukach wyzwolonych i biegłego w dworskiej konwersacji erudyty, oświeconego światowca ale, co nie oczywiste, także antyczne wzorce „harmonijnie zestrojonej duszy i etycznej dzielności w

<sup>11</sup> E. WOLICKA, *Humanitas – zapomniana cnota humanistyki*. „Więź”, n. 2001/ 1(507), s.25-26.

działaniu dla dobra wspólnego w ramach organicznie ukonstytuowanej całości ustroju politycznego oraz chrześcijańska wykładnia tegoż wzorca w postaci ideału mędrca oddanego kontemplacji transcendentnej prawdy i zatroskanego [...] o budowanie Królestwa, które nie jest z tego świata”<sup>12</sup>.

Czartoryska przejęła się cnotą *humanitas*. Imponował jej zarówno umysł mędrca, postawa miłosierdzia jak i wrażliwość estetyczna uczestnika życia kulturalnego. Wpływ tych nurtów był aż nadto widoczny w działaniu i dziełach księżnej, a co równie ważne, wzmocnił przynależność jej praktyki do świata pedagogiki wywodzącej swą orientację aksjologiczną z katalogu klasycznych wartości greckiej *paidei*. I chociaż księżna Czartoryska nie pozostawiła zapisów mogących chociażby sugerować zamysł pedagogiczny w jej praktykach to trop wiodący z puławskiego humanizmu wydał się wystarczająco klarowny aby posłużyć jako podstawa całościowej interpretacji.

Z puławskiego rozumienia humanizmu objawiającego się „miłością wszystkiego ludzkiego plemienia”, obok wątków indywidualnych, wyrastał zamysł działań skupionych wokół idei narodu. Jednakże „jej naród”, w przeciwieństwie do kolektywistycznej koncepcji Lelewela, był zbiorem osób znanych księżnej „z twarzy”, zachowań, ambicji i drogi życiowej. To człowiek jako esencja tkanki narodowej a nie anonimowy kolektyw skupiał jej całą uwagę. Zatem, „Skoro pedagogika jest nauką, [i] ma wspólny dla wielu nauk przedmiot materialny dociekań: człowieka”<sup>13</sup> to tym bardziej waloru edukacyjnego działaniom Czartoryskiej nie można odmawiać. To zestawienie jednak nie wyczerpuje zbioru związków i jako nazbyt szerokie nie mogło stanowić jedyne kryterium analizy. Warto było zatem pogłębić tę perspektywę wskazując na celowość działań podejmowanych z myślą człowieku. Janusz Tarnowski, kontynuując wcześniejszą myśl, podkreślił istotę takiej praktyki, wskazując że „Opracowuje [ona –J.S.] naukowo pozytywny sposób oddziaływania na człowieka, w celu osiągnięcia pożądanego wyniku, np. rozwinięcia człowieczeństwa jednostki ludzkiej”<sup>14</sup>. Przytaczając definicję zakończoną jasną deklaracją celowości działań pedagogicznych nie można było pozostawić jej bez wskazania sposobu takiego oddziaływania, które winno wspomagać rozwój człowieczeństwa. Choć dróg praktycznych i propozycji teoretycznego wsparcia jest wiele, to jedna okazała się szczególnie przydatna a wywodziła się z myślenia pedagogicznego osadzonego na gruncie personalistycznej i dialogowej orientacji w wychowaniu i edukacji.

<sup>12</sup> J. P. VAN PRAAG, *The Foundations of Humanism*. New York 1982. Za: A. SULIKOWSKI, *Posthumanizm a prawnawstwo*. Opole 2013, s. 34.

<sup>13</sup> J. TARNOWSKI, *Jak wychowywać?* Warszawa 1993, s. 54.

<sup>14</sup> J. TARNOWSKI, dz.cyt.,s.54.

Centrum rozważań wynikających z wyboru tej orientacji stanowi człowiek jako osoba, byt indywidualny oraz osoba jako byt wśród innych. „Bycie osobą ludzką - podkreśla Katarzyna Olbrycht - oznacza bycie osobą spotencjalizowaną, całe życie stającą się, dopełniającą, której rozwój zmierza do osiągnięcia pełni osobowego człowieczeństwa. Proces ten odbywa się poprzez realizację tkwiących w człowieku potencjałów – osobowych właściwości i możliwości”<sup>15</sup>. To, co wynika dalej z przyjętego stanowiska teoretycznego, to fakt, że człowiek w procesie tego rozwoju nie jest sam. Żyje, rozwija się, formuje postawę w otoczeniu innych, w bezustannej relacji z innymi, w dialogu, używając terminologii filozoficznej<sup>16</sup>. „Życie człowieka przebiega wśród ludzi. Człowiek będąc osobą powinien dążyć do tego, by jego życie wśród innych stawało się życiem we wspólnotach osób, a więc we wspólnotach, w których wszyscy ich członkowie troszczą się wzajemnie o swój rozwój. Respektując godność innych i swoją, podejmują działania na rzecz dobra wspólnego stwarzającego wszystkim członkom wspólnoty możliwość osobowego spełnienia”<sup>17</sup>. Jednym z najważniejszych warunków realizacji zadań wychowania i kształcenia człowieka wpływających z takiej orientacji jest dbałość o zachowanie ludzkiej godności. To kluczowy dla dalszych rozważań moment analiz, w którym należało wskazać rodzaj działań spełniających ten warunek. Tu, miejsce godności zajęła czułość. Nie był to zabieg prosty zważywszy na fakt, że takie przełożenie poddane zostało już krytyce. Chantal Delsol, francuska filozofka i antropolożka analizująca kondycję współczesnych społeczeństw dowodzi, że dyskurs na temat godności wkraczający w kategorie czułości nie jest uzasadniony<sup>18</sup>. Jednak problematyczność jej tezy wynika z ograniczonego sposobu rozumienia czułości jako cechy ludzkiej. Krytyczne podejście Delsol zbiegło się z popularnym myśleniem o czułości jako serdeczności, subtelności, życzliwości a nawet litości. W tak okrojonym znaczeniu czułość nie odpowiada swoiście ludzkiej cesze i nie może zastępować godności. Głębszy namysł nad istotą czułość, poza jej romantyczno – emocjonalnym rodowodem, zaproponował jednak Karol Wojtyła. Filozof wskazał na czułość jako warunek wartościowej relacji człowieka względem innego człowieka, w ramach której zachodzi szczególna możliwość, a zarazem potrzeba wczuwania się w ludzkie przeżycia, a także potrzeba ich sygnalizowania. Czułość, podobnie jak miłość, jest zatem uczuciem, które zawiązując relację między osobami zobowiązuje je względem siebie. „Czułość, [...],

<sup>15</sup> K. OLBRYCHT, *O roli przykładu, wzoru, mistrza i autorytetu w wychowaniu człowieka jako osoby*. Toruń 2007, s.122.

<sup>16</sup> Zob. m.in. M. BUBER, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Przeł. DOKTÓR J. Warszawa 1992.

<sup>17</sup> K. OLBRYCHT, dz.cyt., s.123.

<sup>18</sup> Por. CH. DELSOL, *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy?* Kraków 2018.

wyrasta z odczucia sytuacji wewnętrznej drugiej osoby (a pośrednio także i zewnętrznej, wewnętrzna bowiem wśród niej się kształtuje) i zmierza do czynnego zakomunikowania własnej bliskości względem tamtej osoby oraz jej sytuacji. [...] to zdolność odczuwania całego człowieka, całej osoby, we wszystkich najbardziej ukrytych nawet drgnieniach jej duszy, a zawsze z myślą o prawdziwym dobru tej osoby. [...] czułość wywołuje to przeświadczenie, że nie jest się samemu, że to wszystko, czym żyje, jest również treścią życia drugiej, najbliższej osoby. Przeświadczenie takie ogromnie pomaga i podtrzymuje świadomość zjednoczenia”<sup>19</sup> – w małżeństwie, rodzinie, przyjaźni, wspólnocie ludzkiej i wszystkich formach aktywności, które te sfery ludzkiej bytności inspirują, animują, wspierają i modelują. Tam zatem, gdzie myśl pedagogiczna dotyka poziomu godności osoby ludzkiej i przejawia się w aktywności pielęgnującej to myślenie, działanie powinna przenikać czułość skierowana na innego i na siebie jednocześnie. W takim też znaczeniu czułość pozostaje najlepszym „konkretem egzystencjalnym”<sup>20</sup> i dlatego nie można jej redukować do sentymentalizmu. Jest pierwszym krokiem przewyciężającym ludzki egoizm, który oszpeca ludzką wolność, jest warunkiem godnościowego stosunku do innych. I dlatego być powinna warunkiem, treścią i sposobem realizacji sztuki wychowania.

Wiara Czartoryskiej, że czułość może realnie zmienić świat nie była powszechna. Jednak to Puławach i za jej pośrednictwem doszło do epokowej zmiany w myśleniu charakteryzującym stanisławowskie „królestwo rozumu”. Czartoryska „serce po sercu” budowała zręby społeczeństwa głęboko ludzkiego, podstawę narodu, który wie i czuje. Rewolucja dokonywała się powoli, w procesie, najpierw w jednostkach, w ich sercach i umysłach a później w grupach i społeczności, którą znamionowało puławskie myślenie i czucie. W Puławach ostatecznie najmocniej wybrzmiało hasło, że naród nie tylko z potęgi rozumów się tworzy ale poprzez „rozumów i serc harmonię”. Tutaj też najwyraźniej kategoria czułości dookreśliła kształt sztuki wychowania – *czulej pedagogii*.

W ostatniej części, rozważania dotyczące społecznej, oświatowej i pomocowej praktyki Czartoryskiej wypełnione są odwołaniami potwierdzającymi w pierwszej kolejności związku natury i kultury. Stąd tak wiele poglądów Jana Jakuba Rousseau, twórcy filozofii wychowania człowieka w prostej łączności z naturą, kontynuatora zainteresowań ogrodem

<sup>19</sup> K. WOJTYŁA, *Miłość i odpowiedzialność*. Kraków 1962, s.136 -140.

<sup>20</sup> Pojęcie czułości jako „konkrety egzystencjalnego” pochodzi z wystąpienia Papieża Franciszka wygłoszonego podczas spotkania z teologami i humanistami, uczestnikami kongresu: „Teologia czułości Papieża Franciszka”, który odbył się w Asyżu w dniach od 14 do 16. września 2018 roku.

<https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2018-09/kongres-teologia-czulosci-papieza-franciszka.html>  
[10.03.2019]

greckim, który najpierw w opinii Platona, później jego rozmówcy Sokratesa, był najlepszym miejscem gdzie pod patronatem Muz dochodzi do „uprawy ciała i ducha”. Przytoczone dalej poglądy Epikura miały wzbogacić to myślenie o związki natury i etyki symbolicznie powiązane w *Ho Kepos*. Aspekty sztuki ogrodowej i piękna natury wypełniły poglądy Jacques’a Delille’a, autora „Ogrodów” zwanych przez współczesnych „biblią ogrodnictwa” oraz omówienia wypływające z analizy prac Alexandra Pope’a. W tej części znalazły się odniesienia do poglądów na edukację Johanna Heinricha Pestalozziego, promowane w Puławach przez Tadeusza Kściuszkę a także, zbudowane m.in. w odniesieniu do ideału *honnête homme* poglądy pedagogiczne Hugona Kołłątaja, Jędrzeja Śniadeckiego, Stanisława Konarskiego oraz Kazimierza Brodzińskiego. Głosy tych pedagogów poprzedziły poglądy Adama Kazimierza na temat wychowania młodzieży w duchu wartości rycerskich oraz zagadnienia poświęcone edukacji kobiet, współbrzmiące z filozofią wychowania Rousseau. Rozważania poświęcone bezpośrednio zagadnieniom wychowania i kształcenia zamykają poglądy Katarzyny Olbrycht, Maxa Schelera, Karola Wojtyły i Sergiusza Hessena potwierdzające związki pedagogiki i kultury, wychowania i wartości.

### ***Zakończenie***

Puławy, które księżna Czartoryska stworzyła i animowała ich życie społeczne i kulturalne, stały się swoistą oazą uprawy idei „człokolubności”. W tym przekonaniu poglądy Czartoryskiej ufundowane na miłości do tego co ludzkie w wymiarze jednostkowym i wspólnotowym, a przejawiające się w jej dziełach i działaniach spotkały się z indywidualizmem w filozoficznych i etycznych poglądach Sergiusza Hessena. Jednak, i filozof, i księżna, chociaż (każde na swój sposób) lansowali myślenie skierowane na osobę, unikali personokracji<sup>21</sup>. Tej zapobiegała wolna od żądzy władania miłość, jako „wartość i czucie” przenikające myślenie o wychowaniu, działalności kulturalnej, społecznej i oświatowej. W rozlicznych działaniach i dziełach Czartoryska zrealizowała w zasadzie wszystkie zadania pedagoga kultury, które takiej postaci przypisuje Krystyna Ablewicz pisząc: „[pedagog kultury] To człowiek, który z zamysłem i namysłem tworzy więzi między pokoleniami, społecznościami i ludzkimi indywidualnościami. Więzy te osnute są wokół tradycji, współczesnego doświadczenia oraz pragnień określanych marzeniami, potrzebami i nadzieją. Pedagog kultury to ten, kto stojąc w heraklitowej rzece czasu, jest cumą dla tych, którzy wyłaniają się z przeszłości i drogowskazem dla tych, którzy płyną dalej z prądem.

<sup>21</sup> Por. A. SZTOBRYN, *Dialektyka swobody i przymusu w pedagogice Sergiusza Hessena*. „Studia Filozoficzne”, 1983, nr 11/12.



Musi też stać mocno, aby pałeczka sztafety, jaką jest tradycja, została przekazana z pieczołowitością oraz jako wskazanie dla tych, którzy ją podejmują, z całym dla nich zaufaniem. Pedagoga kultury, odwołując się do etymologii pojęcia *paedagogos*, charakteryzuje swoboda poruszania się – prowadzenia siebie i innych – w obszarze wartości kultury<sup>22</sup>. Ta konstatacja najpełniej charakteryzuje wymiar edukacyjny działalności Izabeli z Flemmingów Czartoryskiej i stanowi najwłaściwsze podsumowanie podjętych w monografii rozważań.

## II. OMÓWIENIE POZOSTAŁYCH OSIĄGNIĘĆ NAUKOWO – BADAWCZYCH, DZIAŁALNOŚCI DYDAKTYCZNEJ, ORGANIZACYJNEJ I POPULARYZATORSKIEJ

### DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWA

Zakres i specyfikę moich zainteresowań naukowych najpełniej opisuje pojęcie **edukacji kulturalnej**, w którym mieszczą się zagadnienia wychowania estetycznego, animacji społeczno – kulturalnej, mediacji kulturalnej i artystycznej, interpretacji dziedzictwa kulturowego, upowszechniania kultury i kulturalnej partycypacji. Jednakże nie formy i działania dookreślają to pojęcie ale jego zawartość. Centralną osią spajającą myśli i działania jest wyrastające z nurtu myślenia humanistycznego rozumienie edukacji kulturalnej jako wprowadzanie człowieka w świat kultury duchowej skoncentrowane na rozwijaniu w „człowieku jego człowieczeństwa”. Wywiedzione jest z tradycji humanizmu, klasycznej filozofii platońskiej oraz greckiej *paidei* i pedagogiki kultury pojęcie wskazuje na edukację jako wspieranie rozwoju człowieka poprzez kształcenie jego kompetencji do rozumiejącego, wrażliwego, podmiotowego funkcjonowania w sferze wartości wyższych, związanych z nimi znaków i znaczeń. Obejmuje więc doskonalenie sfery intelektualnej, rozwijanie sfery estetycznej, języka i kultury języka, sfery moralnej oraz duchowej (jako świadomego i wolnego wybierania, porządkowania i hierarchizowania wartości wyższych) oraz kultury osobistej. „Edukacja kulturalna w szerokim rozumieniu jest kształceniem i wychowaniem

---

<sup>22</sup> K. ABLEWICZ, *Pedagog kultury jako badacz i uczestnik rzeczywistości kulturowej (aspekt metodologiczny)*. „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje” nr 3(67) 1999, s.5.

człowieka odznaczającego się tak rozumianą kulturą i świadomego jej wartości”<sup>23</sup> pisze Katarzyna Olbrycht.

### *Sztuka i edukacja*

Podstawowe rozumienie edukacji kulturalnej korespondowało od najwcześniejszych moich zainteresowań badawczych z pojęciem edukacji estetycznej. To nie bezzasadne porównanie, które wywiodłam z przekonania, że to właśnie „świat sztuki i aktywność artystyczna stanowią najbardziej wysublimowane dziedzictwo kultury, dziedzinę kultury symbolicznej o największym ładunku wartości i treści humanistycznych oraz płaszczyznę kształtowania silnej więzi empatycznej między ludźmi”<sup>24</sup>. Ten nurt moich wczesnych naukowych zainteresowań wyrósł z pasji do sztuk wizualnych a następnie konkretyzowały się wokół zagadnień upowszechniania sztuki, edukacji artystycznej i zjawisk percepcji sztuki współczesnej. Pierwsze próby badawcze w tym zakresie (dość śmiało oparte na badaniach eksperymentalnych), pojawiły się już na etapie przygotowania pracy magisterskiej (nt. *Możliwości kształtowania kultury plastycznej dziecka przedszkolnego w oparciu o współczesną koncepcję wychowania plastycznego* zrealizowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Bibiany Jaślar). Trudne w realizacji przedsięwzięcie badawcze (zakładające stworzenie programu, kilkumiesięczne prowadzenie działań, obserwację i analizę wyników oraz uogólnienie w postaci wniosków) umocniło jednak moje przekonanie o wartości podejmowania namysłu nad wychowawczą rolą sztuki, w tym sztuki współczesnej. Wówczas także dostrzegłam trudności i jednoczesny potencjał kryjący się w badaniach o charakterze interdyscyplinarnym. ta ostatnia inspiracja wydała mi się szczególnie inspirująca jako że godziła moje zainteresowania, który wypływały spoza pola działalności naukowej. Skutkiem tych pierwszych doświadczeń jest świadomie dziś poszukiwanie takich wyzwań badawczych, które wymagają interdyscyplinarnego namysłu.

Najwcześniejsze, interdyscyplinarne doświadczenia uwzględniały zainteresowania sztuką (w głównej mierze refleksję nad współczesnymi doświadczeniami rozwijanymi na polu sztuk wizualnych) i praktykę artystyczną z refleksją i działalnością pedagogiczną, które jednakże wychodziły poza obszar wychowania przez sztukę, koncepcji znanej z teorii

<sup>23</sup> K. OLBRYCHT, *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej — wobec „kompetencji kluczowych”*. W: *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*. Red. K. OLBRYCHT, B. GŁYDA, A. MATUSIAK. Katowice 2014, s.18.

<sup>24</sup> I. WOJNAR, *Dramat edukacji – szanse i ograniczenia edukacji kulturalnej*. „Oświata i Wychowanie” 36 (1989), s. 38.

Herberta Reada. Od początku intrygujące poznawczo okazały się tropy wiodące w stronę pedagogicznej interpretacji doświadczeń wywiedzionych z pola sztuki współczesnej<sup>25</sup>;

- *Odbiorca sztuki wobec nowej sytuacji estetycznej*. W: *Sztuka i interpretacja*. Red. E. Delekt, A. Jonkisz. Cieszyn 1998,
- *Wychowanie przez sztukę w pryzmacie nowej estetyki*. W: *U podstaw edukacji plastycznej*. Red. S. Popek, R. Tarasiuk. Lublin 2000,
- *Obca sztuka w społeczeństwie obcych*. W: *Sztuka i edukacja kulturalna w okresie przemian*. Red. T. Szkołut. Lublin 2001,

które pogłębiły się pod obronę pracy doktorskiej:

- *Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka*. W: *Edukacja kulturalna – wybrane obszary*. Red. K. Olbrycht. Cieszyn 2004,
- *Sztuka w edukacji – w stronę dialogu z Innym*. W: *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*. Red. A. Sajdak. Kraków 2005,
- *Spotkanie dziecka ze sztuką nową*. W: *Dylematy edukacji artystycznej*. Tom I, *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*. Red. W. Limont, K. Nielek – Zawadzka. Kraków 2005,
- *Nowa sztuka w edukacji*. W: *Estetyka-Sztuka-Media*. Red. M. Jabłońska. Wrocław 2008,
- *Les ateliers de la création” — idea i praktyka transdyscyplinarnego projektu włączającego*. W: *Sztuka (w) edukacji*. Red. A. Zasucha, Galeria Sztuki Współczesnej BWA. Katowice 2017.

Ta, rozwijająca się pasja badawcza, uzyskała kontynuację w kolejnych analizach tym razem poświęconym konkretnym zagadnieniom obejmujących zarówno refleksję nad sztuką w jej współczesnym kształcie, jak i próby krytycznych analiz poglądów na sztukę i życie społeczne reprezentowanych przez przedstawicieli świata sztuk wizualnych:

- *W poszukiwaniu matryc*. W: *Jarosław Skutnik. W poszukiwaniu matryc. Katalog wystawy*. Konin 2016,
- *(Trans)grafika(?)* W: *Geo.grafia sztuki : paralelizm tradycyjnego warsztatu i współczesnych metod twórczych* : [katalog wystaw : BWA Kielce, 25 sierpnia - 29 września 2017 r., Galeria Sztuki "Dwór Karwacjanów", Gorlice, 21 lipca - 16 sierpnia 2017 r.]. - Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego, 2017,
- *No walk – no work; o związku sztuki i podróży*. „Turystyka kulturowa”, www.turystykakulturowa, nr. 6/2012,

oraz w opublikowanych przed obroną pracy doktorskiej tekstach krytyczny:

- *Bosą stopą po rzyску czyli o współczesnej cywilizacji obrazu*. W: *Katalog wystawy; Model do składania*. Centrum Rzeźby Polskiej, Orońsko 2001,
- *O instytucji : [promocja i upowszechnianie sztuki]*. „Kresy” 2000, nr 2/3,

Swoistą kulminacją tych zainteresowań jest recenzja wydawnicza książki nt. *Rok wędrującego życia*, autorstwa profesora Sławomira Brzoski, artysty i performerera, nauczyciela akademickiego w Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu i Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach, którego praktyka artystyczna stanowiła jedno z pól moich analiz i skonkretyzowała się wcześniej w postaci artykułu: *No walk – no work* [cyt. wyżej].

<sup>25</sup> Przywołane w autoreferacie tytuły publikacji i wystąpień konferencyjnych traktuję jako ilustrację i reprezentatywny dla omawianych treści wybór przykładów naukowej aktywności. Pełny zestaw działalności, w układzie chronologicznym (czyli dokonań sprzed obrony pracy doktorskiej i po obronie pracy) prezentuję w załączniku 3.

Moje wczesne zainteresowania związane z praktyką upowszechniania sztuki, edukacją artystyczną, jak i formami uczestnictwa w kulturze plastycznej szybko wysyciły się treściami z zakresu edukacji muzealnej, na wczesnym etapie badań pozostając w związku z działalnością muzeów sztuki współczesnej. Konkretyzacji tej pasji badawczej sprzyjały liczne kontakty ze środowiskiem artystów a także aktywne uczestnictwo w życiu artystycznym (wystawy, targi sztuki, festiwale artystyczne). Jednak pełne uzasadnienie dla nowych projektów badawczych przyniósł pobyt stażowy we Francji w roku 1995. W ramach programu zajęć studyjnych i stażowych mogłam uczestniczyć w pracy i obserwować edukatorów muzealnych w największych muzeach francuskich, od muzeum Luwru, poprzez *Atelier des Enfants* w Centrum Pompidou, Muzeum Miasta Paryża, Muzeum Picassa w Paryżu aż do CAPC Muzeum Sztuki Współczesnej w Bordeaux po muzea sztuki współczesnej w Lyonie, Nicei, Grenoble, Saint – Etienne, Roubaix, itd. Poznając różne formy pracy muzealnej obserwowałam wielokierunkową działalność upowszechnieniową FRAC (Funduszu Regionalnego Sztuki Współczesnej), działalność miejskich i dzielnicowych pracowni edukacji artystycznej i kulturalnej, aktywność środowisk animatorów kulturalnych wykorzystujących narzędzia wywodzące się ze świata praktyki artystycznej po szkolne projekty partnerstwa kulturalnego i klasyczne programy szkolnej edukacji artystycznej. Wszystkie te działania analizowałam w odwołaniu do zadań francuskiej polityki kulturalnej i oświatowej na szczeblu państwowym i regionalnym oraz uczestnicząc w seminarium w Université Paris-IV w Paryżu. Doświadczenie to uzmysłowiło mi skalę i możliwości takiej działalności, ale nade wszystko potwierdziło wartość jednostkową i społeczną zagadnień jakie wynikają z połączenia sztuki ze światem praktyki społecznej i edukacji wykraczających poza działalność szkolną. Ostatecznie też przeorientowało moje zainteresowania badawcze na grunt szeroko rozumianej edukacji pozaformalnej. Efekty tych analiz zamieściłam m.in. w publikacjach:

- *Muzeum sztuki jako miejsce mediacji kulturalnej i artystycznej*. „Kultura współczesna” 2/2005.
- *Muzeum sztuki – przestrzeń edukacji*. W: *Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao*. Red. M. Popczyk. Katowice 2006,
- *Edukacja we współczesnym muzeum sztuki – konteksty mediacyjne*. W: *Szkoła XXI wieku szkołą edukacji estetycznej. Projekt Nadziei*. Red. Mirosława Zalewska-Pawlak, Anna Pikała. Łódź 2011.

Część wniosków z badań i refleksje teoretyczne dotyczące tych zagadnień wypełniły treść mojej dysertacji doktorskiej. W 2003 roku na Wydziale Nauk Pedagogicznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego w Zielonej Górze otrzymałam stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki na podstawie przedstawionej i obronionej 8 lipca 2003 roku rozprawy doktorskiej poświęconej zagadnieniom edukacji muzealnej

realizowanej we francuskich muzeach sztuki współczesnej [*Wychowawcze funkcje francuskich muzeów sztuki współczesnej. Spotkanie dziecka z nową sztuką*, promotor: prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht, recenzenci: prof. dr hab. Józef Kargul, prof. dr hab. Tadeusz Aleksander]. Dysertacja ta została wysoko oceniona przez recenzentów a obrona pracy zakończyła się jednoznacznie sugestią o potrzebie jej wydania w formie książkowej. Swój potwierdzeniem wysokiej oceny pracy było wyróżnienie dla niej uzyskane w konkursie Narodowego Centrum Kultury na najlepszą pracę doktorską dotyczącą problematyki kultury. Nagrodzeni autorzy prac zaproszeni zostali do publikacji na łamach „Kultury współczesnej” [cyt. wyżej *Muzeum sztuki jako miejsce mediacji kulturalnej i artystycznej*].

Dysertację doktorską wydałam w formie książkowej pod tytułem *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji* w Wydawnictwie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w 2008 roku i uzupełniłam o treści, które już po badaniach wydały mi się ważne dla uzyskania pełniejszej niż zaprezentowana wcześniej charakterystyka edukacyjnej działalności francuskich muzeów sztuki współczesnej. W redakcji wersji książkowej sięgnęłam głębiej do zagadnień mediacji artystycznej (m. in. R. Debray’a, J. Caune’a, E. Caillet, i in.), które to rozwijam systematycznie w kolejnych publikacjach, i które będą przedmiotem projektowanej pod roboczym tytułem : *Mediacja kulturalna i artystyczna – wokół zagadnień pośrednictwa w kulturze i sztuce* publikacji książkowej.

W pracy badawczej staram się nawiązać do współczesnych badań nad znaczeniem sztuki w kształtowaniu nowoczesnych społeczeństw. Zajmując się aspektami praktyk edukacyjnych w muzeach śledziłam zmiany jakim podlegał zakres społecznej odpowiedzialności muzeów sztuki w perspektywie czasowej i geograficznej. Skutki moich obserwacji i płynące z nich inspiracje udało się włączyć do zakresu zadań w europejskim grantie naukowym CAVAl - *Culture’s and Art.’s VALue; an enriched approach for the assessment of the societal value of culture*, w ramach programu Horizon 2020, koordynowanym przez prof. dr Eltje Bos z Stichting Hogeschool w Amsterdamie<sup>26</sup>. To ostatni, stosunkowo najmłodszy projekt badawczy, który rozpoczęłam w lutym tego roku.

Moje wczesne inspiracje badawcze nie pozostają bez kontynuacji. Obecnie realizuję pilotażowy program badań i uzupełniam treściowy zakres publikacji raz jeszcze przywołującej związek sztuki i edukacji, jednakże teraz z nieco innej perspektywy. Tym razem będzie to mocny, choć nie zawsze oczywisty związek tych dziedzin, który

---

<sup>26</sup> Projekt został zgłoszony do konkursu i zarejestrowany 12 marca 2019 w ramach H2020 – SC6 – TRANSFORMATIONS – 2018 -2019-2020.

wyartykułowałam w tytule wystąpienia konferencyjnego – *Korczak w Wenecji, o (nie)oczywistym związku sztuki i edukacji* [Uniwersytet Śląski, WEiNoE, Ogólnopolska Konferencja Naukowa - *Pedagogika i sztuka*, 20. 11. 2018]. Analizy, które opierają się na interpretacji prac artystycznych, analizach wypowiedzi artystów należących do grona awangardy artystycznej sztuki najnowszej (począwszy od J. Beuys'a, J. Cage'a, J. Kossutha, aż do najmłodszych reprezentantów świata sztuk wizualnych, np. S. Brzoski i innych) zderzam z poglądami pedagogów – Janusza Korczaka, Bogdana Suchodolskiego, Sergiusza Hessena. Badania te wpisują się w rozwijające się coraz mocniej (i po raz kolejny) zainteresowania społecznymi walorami sztuki. Łączenie sztuki (w jej wymiarze formalnym i teoretycznym) z edukacją (jako myślą pedagogiczną i metodą pracy z ludźmi i wśród ludzi zachowującą co najmniej „minimum aksjologiczności”) coraz wyraźniej wybrzmiewa w dyskursach wchodzących w pole polityki i życia społeczno - ekonomicznego z przenikającymi go nurtami ekologicznymi. Charakteryzującym współczesne przekształcenia kulturowe zawołaniem, jest m.in. *social impact of art*. To hasło, ale i konsekwencja oraz oczekiwanie, które towarzyszy kolejnemu zwrotowi w kulturze światowej zwanemu „edukacyjnym”.

### ***Edukacja muzealna***

Pojęcie „zwrotu edukacyjnego”, które pojawiło się na początku lat 90. XX wieku, wiązało się z poszerzeniem praktyk kuratorskich (głównie) w sztuce współczesnej o aspekt edukacyjny. Zadania instytucji upowszechniania sztuki zaczęto wówczas oceniać ze względu na ich skolaryzacyjny lub deskolaryzacyjny charakter. W nowej perspektywie chodziło o takie przekształcenie muzeum, w którym dotychczasowe miejsce nauczania zajmie forma relacyjna i spotkaniowa pozwalająca na wyminę wiedzy, doświadczeń i emocji pomiędzy wszystkimi uczestnikami „życia muzealnego”. Zainteresowanie to „zainfekowało” inne instytucje, których misja wpisuje się w zagadnienia przekazu dziedzictwa kulturowego. Warto jednakże podkreślić, że próby otwierania się muzeów w stronę publiczności są znacznie wcześniejsze.

Równie interesujące co wczesne, co staram się ostatnio podkreślać w swoich rozważaniach, zainteresowania potencjałem edukacyjnym muzeów sięgają osiemnastowiecznych projektów wprowadzania publiczności w przestrzenie dotychczas zarezerwowane dla elity społecznej. Pierwsze działania francuskie, brytyjskie, a w Polsce zainicjowane m.in. w koncepcji *Musaeum Polonicum* Michała Mniszcha, a zrealizowane praktycznie w działaniach księżnej Anny z Sapiehów Jabłonowskiej i Izabeli z Flemmingów Czartoryskiej pomysł, znamionuje z ducha nowoczesne myślenie o muzeum jako instytucji otwartej realizującej zadania wykraczające poza kolekcjonowanie i badanie zbiorów a

przesuwające się w stronę przekazu wartości dziedzictwa kulturowego regionu, Europy i świata. Z tego wczesnego okresu kształtowania się wizji muzeum otwartego pochodzi przekonanie, że otwarcie muzeum to nie tylko sprawa udostępnienia zbiorów ale również sfera działań uprzystępniających, lokowanych w sferze odpowiedzialności edukacyjnej, wynikającej z konieczności ułatwiania odbioru przekazów, wokół których koncentruje się zbiór. Ruchom tym, nieco później i w skali globalnej, sprzyjał rozwój nowoczesnych teorii społecznych, nurtów pedagogicznych a nawet wielkich koncepcji ekonomicznych napędzających nowe nurty działalności muzealniczej. Dziś, w grupie odwołań teoretycznych wspierających proces kształtowania się nowoczesnego myślenia o edukacji muzealnej, można odnaleźć koncepcje interpretacji dziedzictwa kulturowego, rozpowszechnione w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, konstruktywistyczne teorie amerykańskie zakorzenione w analizie doświadczenia Johna Deweya, francuskie odniesienia do pedagogiki z kręgu nurtu *pedagogie d'aveil*, do teorii komunikacji oraz koncepcji socjolingwistycznych i studiów kultury wizualnej. Aktualne nawiązania do koncepcji mediacji kulturalnej i artystycznej (m.in. Regis'a Debray, Jeana Caune'a), koncepcja muzeum partycypacyjnego Niny Simon czy estetyka relacyjna Nicolasa Bourriaud inspirują także moje myślenie o muzeum jako instytucji społecznej zmiany wprowadzając jego misję w obszarom pozaformalnej edukacji całozyciowej. W moich pracach podejmuję próby analizy tych koncepcji i teorii starając się odnaleźć treści rozwijające dotychczasowe myślenie o edukacyjnych powinnościach polskich muzeów zaproponowane wiele lat wcześniej, w ramach pedagogiki muzealnej, np. przez Lucjana Turossa<sup>27</sup>.

Zainteresowania edukacją muzealną są kolejnym, ważnym dla mnie etapem konkretyzowania się zainteresowań naukowych, które można zbiorowo włączyć w nurt poszukiwań teoretycznego wsparcia polskiej praktyki edukacji muzealnej, np.:

- *W kręgu myślenia pragmatystycznego i personalistycznego – dwie orientacje w edukacji muzealnej*. W: *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia*. Red. W. Wysok, A. Stępnik. Lublin 2013,
- *Teoretyczne uwarunkowania praktyk edukacyjnych w muzeum w świetle amerykańskiego pragmatyzmu i konstruktywizmu*. „Muzealnictwo”, 2014(55).
- *Między zachwytem a oddźwiękiem – o znaczeniu autentyzmu w edukacji muzealnej*. „Transdyscyplinarne studia o kulturze (i) edukacji”, Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, nr 11/2016.

Celowo w analizach tych nie ograniczałam nazewnictwa do występującego w łonie pedagogiki określenia jednej z jej subdyscyplin – pedagogiki muzealnej. Edukacja muzealna, rozważana ze współczesnej perspektywy, jest znacznie szerszym zjawiskiem. Obejmuje swym zasięgiem pedagogikę muzealną ale ta nie stanowi jej kulminacji. Edukacja muzealna

<sup>27</sup> Por. L. Tuross, *Pedagogika muzealna*. W: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Red. L. Tuross. Warszawa 1999.

ze swej istoty jest międzydziedzinowa i skupia zainteresowania muzeologią, pedagogiką, psychologią, socjologią, filozofią, antropologią i kulturoznawstwem; wykracza poza metodykę pracy „w” muzeum, ogrania kontekst „poza murami muzeum” i uwzględnia specyfikę życia społecznego, w tym politykę, oświatę i ekonomię w skali lokalnej i globalnej. Co więcej, wchodząc w zagadnienia szczegółowe wynikające ze specyfiki placówek muzealnych wymaga włączenia w treści rozważań analiz z zakresu np. rolnictwa, leśnictwa, architektury, sztuki krajobrazu, i wielu innych (por. *Pedagogical Inspirations In Designing Educational Activities of Museums*. W: *Livestock Husbandry and Cultivation of Traditional Crops in Museum Education*. Ed.: The National Museum of Agriculture and Food Industry in Szreniawa. Szreniawa 2016).

Wynikająca z potrzeby łączenia zróżnicowanych zagadnień trudność wyważania proporcji treści i sposobów ich przenikania, czyni dziś z edukacji muzealnej dziedzinę transdyscyplinarnych poszukiwań. Jako stosunkowo nowe i dynamicznie rozwijające się pole badań, refleksji i praktyki wymaga coraz rozleglejszej wiedzy i rozmaitych doświadczeń sprzyjających właściwemu rozumieniu jej istoty. Oczywistym jest, że w tego typu pracy nie można polegać na jednostkowych zdolnościach i wiedzy. Dlatego wielokrotnie w swoich działaniach wspomagałam się doświadczeniem i wiedzą osób zawodowo związanych z tą dziedziną praktyki i teorii. Znaczącym potwierdzeniem tych kontaktów są konferencje, np:

- Ogólnopolska Sesja Naukowa: *Edukacja w miejscach pamięci w Polsce. Tendencje i kierunki rozwoju*. 11.10.2012, Państwowe Muzeum na Majdanku, Instytut Historii UMCS, Lublin; wystąpienie: *Muzea tradycyjne i muzea pamięci jako przestrzenie edukacji. Podobieństwa i różnice*,
- VII Konferencja Forum Edukatorów Muzealnych *Rodzina w muzeum - muzeum dla rodziny*, 27.11. 2012, Muzeum Pałac w Wilanowie, Sala Biała, Warszawa; Organizatorzy: Muzeum Pałac w Wilanowie, Forum Edukatorów Muzealnych; wystąpienie: *Rodzina w muzeum – nowe zadania muzeum wobec nowych potrzeb zwiedzających*,
- Seminarium n.t. *Rodzina w instytucji kultury – instytucja kultury dla rodzin*, Poznań 19.05.2015, Brama Poznania, Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT, wystąpienie: *Rodzinne uczestnictwo w kulturze – programy edukacyjne instytucji kultury*,
- Międzynarodowa Konferencja Naukowa: *Chów zwierząt gospodarskich i tradycyjna uprawa roślin użytkowych w edukacji muzealnej*, Szreniawa, 13–14-15. 05. 2016, Muzeum Narodowe Rolnictwa i Przemysłu Rolno-Spożywczego w Szreniawie; wystąpienie: *Pedagogiczne inspiracje w projektowaniu działalności edukacyjnej muzeów*;

a także wzbogacające poznawczo recenzje wydawnicze artykułów:

- Marcin Szelaąg, *Założenia edukacyjne ekspozycji stałej Muzeum Pana Tadeusza we Wrocławiu i ich realizacja*. „Muzealnictwo”, 2018(59): Rocznik, e-ISSN 2391-4815.
- Anna Knappek, *W Muzeum wszystko wolno, czyli pięć zmysłów partycypacji*. „Muzealnictwo”, 2016(57): 249-276 Rocznik, e-ISSN 2391-4815.
- Leszek Karczewski, *Sztuka czy zupa. Społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej*. „Muzealnictwo”, 2015(56): Rocznik, e-ISSN 2391-4815

Do szczególnie ważnych fragmentów działalności naukowej zaliczam współpracę z doktorem Marcinem Szelaągiem, jednocześnie badaczem zjawiska, edukatorem muzealnym i autorem *Raportu o stanie edukacji muzealnej w Polsce*. Efektem tej współpracy jest



zaproszenie mnie do grona Forum Edukatorów Muzealnych (obecnie w fazie przekształcanie w Stowarzyszenie Forum Edukatorów Muzealnych), dzięki któremu uzyskałam możliwość konfrontowania wyników moich badań z praktykami edukacji muzealnej. Ważne znaczenie miała dla mnie współpraca w realizacji wspólnych przedsięwzięć naukowych, w tym współautorskiej publikacji nt.: *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*. Red. M. Szelaąg, J. Skutnik. wydanej przez Muzeum Narodowe w Poznaniu w 2010 roku (w zbiorze tym dokonałam autorskiego tłumaczenia artykułu Érica Triquet pt. *Relacja szkoła-muzeum*, ss. 337-361) i kolejnej, w której mój udział zamknął się w postaci rozdziału: *Edukacja we francuskich muzeach sztuki- wybrane obszary*. W: Red. M. Szelaąg, *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*. Warszawa 2012.

Jako wyróżnienie dla mojej działalności badawczej w zakresie edukacji muzealnej traktuję zaproszenie mnie (jako jedyne go pedagoga) do panelu poświęconego edukacji muzealnej, który odbył się w ramach I. Kongresu Muzealników Polskich w Łodzi (23-25.04.2015). Zorganizowanie panelu poświęconego społecznym funkcjom polskiego muzealnictwa stało się jednocześnie potwierdzeniem rosnącej rangi edukacji muzealnej w polu działalności muzealniczej, tym bardziej mój udział uznaję za ważny aspekt ścieżki naukowego rozwoju.

Współpraca ze środowiskiem muzealników i edukatorów muzealnych trwa nadal. Ważnym zaangażowaniem jest włączanie się w programowanie treści konferencji muzealniczych, wśród których coraz częściej i mocniej pojawiają się treści związane z edukacją muzealną (taką praktyczną możliwością uczestnictwa w kreowaniu zakresu dyskursu muzealniczego, jako członkini Rady Naukowej Konferencji, otrzymuję w ramach organizacji międzynarodowych konferencji naukowych w Narodowym Muzeum Wsi i Rolnictwa w Szreniawie w 2016 i w 2019 roku). Ostatnim wyrazem łączenia zainteresowań pedagogicznych i muzealniczych jest zaproszenie do recenzowania 34 tomu „Zeszytów Artystycznych” poświęconego zagadnieniom edukacji muzealnej, wydawanego przez Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu [2019 – w druku].

Chociaż opracowania teorii oświetlających praktykę edukacji muzealnej są poznawczo intrygujące, to coraz częściej swoje zainteresowania kieruję w stronę praktycznych badań uczestników oferty muzealnej np.:

- *Młodzież w muzeum – wybrane konteksty edukacji artystycznej*. W: *SZTUKA – EDUKACJA – KULTURA. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*. Red. U. Szuścik, E. Linkiewicz. Cieszyn 2014, *Krzeseł w muzeum – o obecności seniorów w muzeum*. „Dyskursy Młodych Andragogów” 2015, T.16,

- *Edukacja dla rodzin w instytucji kultury – przypadek muzeum*. W: *Rodziny/2015, Seniorzy i seniorzy/2016 w instytucji kultury*. Poznań 2018.
- *Młodzi dorośli w kulturze – casus muzeum*. „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” 2018 (w druku)
- *Co to jest muzeum – wyobrażenia dzieci w wieku pomiędzy 5. a 7. rokiem życia na temat instytucji muzealnej*. „Zarządzania w kulturze” nr 19/2 (w druku)

W analizach badawczych podporządkowanych tej tematyce szukam odpowiedzi nie tylko na pytania dotyczące deklarowanych przez zwiedzających potrzeb wobec muzeum (podobnie jak zastanawiają się przedstawiciele nurtu *visitor studies*) ale coraz częściej analizuję zadania i przyglądam się odpowiedzialności muzeów w obszarze kształtowania nowych społeczeństw narodowych, europejskich i wspólnot ludzkich. To ważne zaangażowanie badawcze, które wypływa z ogólnej sytuacji społecznej i politycznej w jakiej swoje misje i zadania realizują dziś muzea w Polsce i w Europie. Konflikty narodowościowe, poszukiwania o charakterze tożsamościowym, uznanie znaczenie sztuki w kreowaniu postaw społecznej odpowiedzialności wobec Innych stały się ważną osią europejskich dyskusji. Echa tych dyskusji odbijają się coraz mocniej na zadaniach placówek muzealnych. Przeniesienie ich zainteresowań z badań na rozpowszechnianie, z komunikacji na mediację, z nauczania na edukację, z konsumpcji kulturowej na partycypację wymuszają nowy typ ich zaangażowań. Ten znamionuje już nie tylko przejście od formy sakralnej do foralnej ale zmiana tożsamościowa, która z muzeów czyni ważne ośrodki kształtowania postaw. Nie może tam więc brakować przedstawicieli świata pedagogiki, dlatego staram się uczestniczyć w tych doświadczeniach na coraz większą skalę.

W polu zainteresowań, zarówno namysłem teoretycznym jak i praktyką badawczą obejmuję do dziś szczególną postać edukacji, animacji i mediacji kulturalnej, które to doświadczenia wiążę z działalnością muzeów i przenoszę na inne pola działalności społecznej i kulturalnej. Tym sposobem, staram się obejmować refleksją i badaniem pełniejsze *spectrum* doświadczeń mieszczących się w pojęciu edukacji kulturalnej. Podobnie jak zagadnienia mediacji, zarysowane nierzadko tylko w postaci rozwiniętego hasła, problemy z pracy doktorskiej rozwijam i poddaję interpretacji. Tym sposobem w obszarze moich zainteresowań znalazły się zagadnienia partycypacji kulturalnej, estetyki relacyjnej, relacyjnego uczestnictwa w kulturze, (np. *Komunikacja, relacja, wspólnota – teoretyczne uwarunkowania praktyk mediacyjnych w sztuce*. W: *Kształty i myśli. Dyskurs a doświadczenie sztuki*. Red. R. Solik. Katowice 2013) a nade wszystko zagadnienia animacji społeczno – kulturalnej, które stanowią oś moich badań i pracy dydaktycznej od początku mojej zawodowej i naukowej kariery.

### *Animacja społeczno – kulturalna i upowszechnianie kultury*

To, wskazane wyżej pole zainteresowań badawczych, współwystępowało z moimi zaangażowaniami związanymi z poszukiwaniem nowej formy i treści kształcenia profesjonalistów zajmujących się upowszechnianiem kultury. Pracując nad modyfikacją programu kształcenia animatorów społeczno – kulturalnych w cieszyńskiej Filii Uniwersytetu Śląskiego ugruntowałam wiedzę i poznałam istotę praktyki francuskiej animacji, której patronowały koncepcje: ekspresyjna i emancypacyjna. Był to jednocześnie znaczący krok w moich zainteresowaniach, który wzmocnił sens poszukiwań badawczych osadzonych na przecięciu edukacji i kultury. Niezwykle inspirujące dla mnie były obserwacje praktyki animacyjnej dokonane podczas pobytów stażowych we Francji (w latach 1991, 1995 oraz 2006 roku) oraz podejście teoretyczne reprezentowane przez francuskich badaczy zjawiska.

Implementacja do polskiej tradycji społeczno - oświatowej francuskiej myśli o animacji społeczno-kulturalnej (od G. Pujol i prac Ch. Maccio do J.C. Gillet'a, E.Grosjean'a, J.-M. Mignon, i in.) pozwoliła mi na przekroczenie podejścia adaptacyjno – instytucjonalnego w sferze społecznych praktyk kulturalnych. Wyraźne podkreślenie czynnika osobotwórczego, poprzez wzmocnienie myślenia o kreatywnym potencjale osób, uczestników programów animacyjnych (w koncepcji ekspresyjnej), z uwzględnieniem znaczenia kreowania związków z otoczeniem (społecznością i wspólnotą) na zasadach odpowiedzialności, w odwołaniu dla klasycznie rozumianej partycypacji i integracji (w koncepcji emancypacyjnej), zweryfikowało moje myślenie o animacji. To, z upływem czasu przekraczające zainteresowanie formą i metodą pracy animacyjnej w kierunku jej wymiaru aksjologicznego spojrzenie, znalazło ostatecznie potwierdzenie w poglądach teoretyków polskiej animacji społeczno – kulturalnej m.in. Olgi Czerniawskiej, Janusza Gajdy, Marii Kopczyńskiej, Katarzyny Olbrycht, Józefa Kargula i Dariusza Kubinowskiego, do których myśli wielokrotnie się odwołuję. Dziś, moje rozumienie animacji społeczno-kulturalnej, jako aktywności edukacyjnej wiedzie wprost do edukacji kulturalnej, jak i edukacji środowiskowej (w rozumieniu rozwijanym m.in. przez Wiesława Theissa). Stąd, w pierwszym przypadku bliskie są mi odwołania do tradycji pedagogiki kultury, podczas gdy w drugim znaczeniu, w pracy badawczej i dydaktycznej wspieram się na treściach wyprowadzonych z obszaru pedagogiki społecznej.

Analizując teorie towarzyszące rozwojowi francuskiej animacji i prowadząc działalność dydaktyczną w tym zakresie, w naturalny sposób zaintrygowały mnie zjawiska instytucjonalnego upowszechniania kultury. Wyrazem tego zainteresowania są m.in. teksty:

- *Edukacja kulturalna i artystyczna we Francji na przełomie XX i XXI wieku w kontekście doświadczeń historycznych.* W: *Edukacja kulturalna – wybrane obszary.* Red. K. Olbrycht. Cieszyn 2004,

- *Od idei Domu Kultury do praktyki frichu – nowe terytoria społecznej praktyki artystycznej.* W: *Upowszechnianie kultury dziś jako wyzwanie dla współczesnej edukacji kulturalnej.* Red. K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik. Toruń 2007.
- *Animacja jako mediacja w modelu działalności społeczno – kulturalnej we Francji.* W: *Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki.* Red. D. Kubinowski, U. Lewartowicz. Lublin 2013.

Z upływem czasu zainteresowałam się mocniej instytucjonalnymi uwarunkowaniami w realizacji zadań animacyjnych i edukacyjnych w kulturze, a także teoriami wspierającymi te praktyki. W grupie tych zagadnień poczytne miejsce zajęły m.in. badania dotyczące kadr realizujących zadania edukacyjne i upowszechnieniowe w kulturze oraz perspektywy ich zawodowego rozwoju. Praktyczną realizacją tych zainteresowań był mój udział w pracy dwóch zespołów grantowych:

- w 2012 roku jako koordynator (ze strony Uniwersytetu Śląskiego) grantu badawczego MKiDN n.t.: *Kultura w edukacji - edukacja w kulturze*; wnioskodawca: Regionalne Obserwatorium Kultury w Katowicach; wykonawcy-zespół: prof. zw. dr hab. K.Olbrycht, dr J. Skutnik, dr E. Konieczna, dr D. Sieroń-Galusek, dr B. Dziadzia; Program: *Edukacja kulturalna i diagnoza kultury*; Priorytet: *Obserwatorium kultury*, nr EBOI 19834/11, nr zadania: 05052/12;
- oraz w 2013 jako wykonawca i współautor koncepcji badawczej grantu MKiDN nt.: *Ogólnopolska diagnoza podnoszenia kompetencji kadr kultury w domach, centrach i ośrodkach kultury.* Grant MKiDN, Program: *Obserwatorium kultury*, nr 41768/13; wnioskodawca: Regionalny Ośrodek Kultury w Katowicach.

których efekty zebrałam w dwóch współautorskich raportach:

- K.Olbrycht, J.Skutnik, E.Konieczna, D. Sieroń-Galusek, B.Dziadzia, *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze.* Raport. Wyd. Regionalny Ośrodek Kultury w Katowicach, Katowice 2012[PDF], [www. regionalneobserwatoriumkultury.pl/aktualnosci/items/kadry-dla-kultury-w-edukacji-i-edukacji-w-kulturze-raport-z-badania.html](http://www.regionalneobserwatoriumkultury.pl/aktualnosci/items/kadry-dla-kultury-w-edukacji-i-edukacji-w-kulturze-raport-z-badania.html), ss.159.
- B. Dziadzia, E. Konieczna, J. Liniany, J. Skutnik, D. Sieroń-Galusek, *Podnoszenie kompetencji kadr kultury w domach, centrach i ośrodkach kultury*; Wyd. Regionalny Ośrodek Kultury w Katowicach, Katowice 2015, ISBN: 978-83-930479-7-0; ss. 113.

i prezentowałam na konferencjach:

- Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Kadry dla edukacji kulturalnej – kompetencje, drogi ich zdobywania i doskonalenia.* 22-23.04.2013 Uniwersytet Śląski w Katowicach, WEiNoE Cieszyn, wystąpienie: *Kompetencje kadry realizującej edukację kulturalną w instytucjach kultury i placówkach oświatowych na Śląsku – w świetle wyników badań*
- Konferencja naukowa n.t. *Ogólnopolska diagnoza podnoszenia kompetencji kadr kultury w domach, centrach i ośrodkach kultury*, org. Regionalny Ośrodek Kultury w Katowicach; wystąpienie: *Ogólnopolska diagnoza podnoszenia kompetencji kadr kultury w domach, centrach i ośrodkach kultury- podsumowanie projektu badawczego*; Katowice, 04.11.2015;
- III Międzynarodowa konferencja naukowa n.t. *Współczesne problemy zarządzania i marketingu w instytucjach kultury.* 19-20 listopada 2015 r. Cieszyn, Czeski Cieszyn; org. Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej; J. Skutnik -prowadząca panel menedżerek kultury: *Budujemy widownię instytucji kultury.*

Pole analiz poświęcone zagadnieniom animacji społeczno – kulturalnej i upowszechnianiu kultury symultanicznie do innych zaangażowań się rozrasta i przenika z innymi. Nowym nurtem w obszarze tych doświadczeń i teorii jest m.in. koncepcja mediacji kulturalnej i artystycznej lansowana w piśmiennictwie francuskim od końca lat 80. i 90. ubiegłego wieku. Od tego momentu, zarówno na gruncie teorii jak i praktyki mediacyjnej, dyskutuje się treść tego pojęcia. W ustalaniu definicji ścierają się różne sposoby myślenia i różne doświadczenia związane z praktyką upowszechnieniową oraz działalnością społeczną i polityczną związaną ze sferą szeroko pojętej kultury. To nowe podejście, uzasadniające zmianę

myślenia o komunikowaniu na przekaz w praktyce upowszechnieniowej, jest inspirującym bodźcem do podejmowania analiz w szerokim polu edukacji kulturalnej. W efekcie takiego namysłu powstały prace, które wskazują na takie związki, a nawet je promują:

- *Mediator artystyczny - wokół zagadnień pośrednictwa w kulturze*. W: *Inspiratorzy, projektodawcy, realizatorzy edukacji kulturalnej i upowszechniania kultury*. Red. K.Olbrycht, D.Sieroń-Galusek. Toruń 2010.
- *Uczestnictwo kulturalne z perspektywy personalistycznej – analiza wybranych obszarów działalności instytucji kultury*. W: *Edukacja kulturowa. Poręcznik*. Red. R. Koschany, A. Skórzyńska, współpraca: M. Kosińska, M. Krajewski, K. Sikorska, F. Schmidt, J. Walczyk. Poznań 2014,
- *Kompetencje kadr kultury: między użytecznością i mądrością*. „Dyskursy Młodych Andragogów” 2016, t.17,
- *Kompetencje organizatorów i realizatorów edukacji kulturalnej w śląskich instytucjach kultury i instytucjach oświatowych – w świetle wyników badań*. W: *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*. Red. K. Olbrycht, B. Głyda, M. Matusiak. Katowice 2014,

oraz współredagowany zbiór artykułów poświęconych zagadnieniom edukacji i upowszechnianiu kultury:

- *Upowszechnianie kultury - wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*. Red. K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik. Toruń 2008.

Drukowane, szczególnie w tomach zbiorowych, rezultaty moich badań i analizy krytyczne w dużej mierze stanowią efekt mojej aktywności konferencyjnej. Wystąpienia i udział w panelach dyskusyjnych w ramach konferencji ogólnopolskich i międzynarodowych skutkowały możliwością prezentacji moich wystąpień w druku (zał. 3). Uczestnictwo w konferencjach jest w mojej opinii ważnym fragmentem działalności naukowej, która wymaga w takim samym stopniu zdolności kształtowania bieżącego i bezpośredniego komentarza do zjawisk obejmowanych namysłem badawczym, jak i uczestnictwa w wymianie opinii i dyskusji wywoływanych w ramach żywej debaty. Dlatego wysoko cenię taką aktywność. Za szczególnie cenne doświadczenie naukowe z ostatnich lat poczytuję udział w konferencjach organizowanych przez gremia muzealnicze, w ramach których dokonuje się konfrontacja analiz badawczych, refleksji teoretycznych pochodzących z różnych obszarów i dziedzin nauki z opiniami praktyków edukacji muzealnej. Spotkania konferencyjne, organizowane i animowane m.in. przez uczestników Forum Edukatorów Muzealnych lub muzealne środowiska osób organizujących kontakty z publicznością należą do szczególnie w tej materii uprzywilejowanych jako że pozwalają na rzeczywiste „spotkanie myśli i działania”. W takich gremiach, wcześniej upowszechnione teorie i analizy badawcze zostają poddane ocenie tych, którzy realnie wykorzystują efekty poszukiwań podejmowanych w pracach teoretycznych. Weryfikacja tych dokonań przez praktyków jest nieocenionym walorem tych spotkań.

## DZIAŁALNOŚĆ DYDAKTYCZNA

Interdyscyplinarne zainteresowania, które stały u podstaw mojej praktyki naukowo – badawczej znajdują odzwierciedlenie w pracy dydaktycznej. Na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego prowadzę zajęcia, których tematyka koncentruje się wokół teorii animacji społeczno – kulturalnej, zagadnień upowszechniania kultury (w tym artystycznej) i kulturalnego uczestnictwa, edukacji muzealnej, animacji miejskiej oraz teoretycznych zagadnień kultury tanecznej. Zakres tematyczny zajęć wskazuje na ich związek z dwoma kierunkami studiów: *animacja społeczno – kulturalna z edukacją kulturalną* (st. I. stp.) i *edukacja kulturalna* (s.II. stp.). Dopełnieniem zagadnień teoretycznych są zajęcia praktyczne i projektowe, warsztatowe oraz terenowe praktyki badawcze. Ważnym i wartym podkreślenia jest mój udział w realizacji zajęć w zakresie projektów dyplomowych. To jeden z projektów modernizacji dydaktyki, który zaproponowałam do realizacji w ramach obligatoryjnych zajęć kierunkowych. W formie jest połączeniem pracy animacyjnej z twórczością a w efekcie sprawdzianem kompetencji przyszłych animatorów społeczno – kulturalnych. Inne w treści zajęcia prowadziłam na kierunkach pedagogicznych (nauczycielskich). Tutaj przeważała tematyka edukacji kulturalnej i artystycznej oraz problematyka projektowania zajęć kulturalnych. Symultanicznie, na Wydziale Artystycznym Uniwersytetu Śląskiego, na kierunku *grafika i edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych*, prowadzę teoretyczne zajęcia poświęcone percepcji i upowszechnianiu sztuki współczesnej oraz współczesnej kultury medialnej i sztuki mediów. *Novum*, a zarazem interesującym wyzwaniem zawodowym (od 2016 roku) są dla mnie zajęcia na kierunku *malarstwo i projekty interdyscyplinarne* (Wydział Artystyczny Uniwersytetu Śląskiego) przygotowujące studentów do redakcji autokomentarza do dyplomowej pracy artystycznej. Ten typ zajęć i ich zakres tematyczny, podobnie jak opieka *tutorska* nad (aktualnie) trzysobową grupą studentów *edukacji kulturalnej* realizujących własne projekty badawcze, stanowią jedno z najciekawszych i inspirujących moich doświadczeń dydaktycznych.

Prowadzona przez mnie działalność dydaktyczna obejmuje wykłady kursowe, ćwiczenia i konwersatoria oraz ćwiczenia warsztatowe, projektowe, praktyki badawcze – terenowe a także seminaria (na poziomie licencjackim i magisterskim). Do 2017 roku, na WEiNoE i WA pod moim kierunkiem powstało 50 prac magisterskich i 20 licencjackich. Na WA współpracowałam w promocji 5 prac licencjackich przygotowując studentów do opracowania autorskich komentarzy do dyplomu artystycznego. Obecnie kieruję

przygotowaniem dwóch prac magisterskich, ośmiu prac licencjackich i pięciu autokomentarzy. Warto dodać, że w gronie wypromowanych prac magisterskich znalazła się praca wyróżniona w I. Ogólnopolskim Konkursie na najlepszą pracę magisterską z zakresu wiedzy o teatrze ogłoszonym przez Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego w Warszawie. Praca magisterska Mirosławy Gad, nt: *Teatr szkolny jako jedna z form teatru amatorskiego i jego aspekty społeczno-wychowawcze - w opinii prowadzących grupy* została obroniona w 2008 roku.

W ostatnich latach (od 2015 – 2018) moje doświadczenie dydaktyczne wzbogaciło się o zajęcia realizowane na studiach podyplomowych. Do tej grupy zaliczam kursy teoretyczne prowadzone w ramach zakończonych już Podyplomowych Studiów Muzealnych (Uniwersytet Warszawski, Wydział Historii Sztuki; kurs: *Teorie pedagogiczne w edukacji muzealnej*) oraz zajęcia zaprojektowane dla nowoutworzonego kierunku studiów podyplomowych z zakresu *edukacji muzealnej* (Wydział Humanistyczny, Instytut Kulturoznawstwa, UMCS Lublin). W grupie tych zajęć mieści się też kurs: *Projektowanie działań kulturalnych* w ramach podyplomowych studiów *arteterapia*, (Uniwersytet Śląski, WEiNoE) oraz konwersatorium poświęcone zagadnieniom upowszechniania kultury artystycznej na *Podyplomowych Studiach w zakresie sztuki* (Wydział Artystyczny, Uniwersytet Śląski).

Do tej pory nie pełniłam funkcji promotora pomocniczego w przewodzie doktorskim.

## **DZIAŁALNOŚĆ POPULARYZATORSKA I ORGANIZACYJNA**

Z Wydziałem Etnologii i Nauk o Edukacji (od w najwcześniejszej formy organizacyjnej jako Wydział Pedagogiczno – Artystyczny Filii Uniwersytetu Śląskiego) związana jestem od początku mojej zawodowej kariery. Już jako studentka ostatniego roku studiów pedagogicznych zostałam zaproszona przez ówczesną Panią Dziekan prof. dr hab. Helenę Danel – Bobrzyk, do wzięcia udziału w stażu asystenckim w Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej (01.12.1988–30.06.1989). Obserwujący moją działalność naukową i zaangażowanie w życie kulturalne Wydziału (byłam członkinią Koła Sympatyków Kultury Francuskiej, Studenckiego Teatru KSKF *Espace* oraz, początkowo wolontariuszką, a potem pracownikiem etatowym w Ośrodku Alliance Française w Cieszynie), po zakończonym stażu, do zespołu pedagogów pracy kulturalno – oświatowej zaprosił mnie prof. dr hab. Antoni Gładysz. Pracując na stanowisku asystenta w Zakładzie Pedagogiki Pracy Kulturalno – Oświatowej kierowanym przez Profesora rozwijałam moje zainteresowania badawcze i

zaangażowałam się w proces poszukiwania nowej formuły kształcenia profesjonalistów zajmujących się upowszechnianiem kultury. Przygotowując zręby (we współudziale z magistrem Jerzym Ubikiem) programu kształcenia animatorów społeczno – kulturalnych w cieszyńskiej Filii Uniwersytetu Śląskiego ugruntowałam wiedzę i poznałam *in situ* istotę praktyki francuskiej animacji. Realizacji tych zamierzeń służyły bowiem liczne kontakty z animatorami francuskimi. Merytorycznie najwartościowsze doświadczenia zdobyłam uczestnicząc w dwóch stażach w ramach Międzynarodowych Seminariów Młodych Pracowników Kulturalnych i Socjalnych w 1991 roku w St. Omer (Francja), Miśnia (Niemcy). Doświadczenia praktyczne i wnioski z analizy programów kształcenia francuskich i niemieckich animatorów pozwoliły na dopracowanie treści programowych i wprowadzenie nowego kierunku kształcenia *animatorów społeczno – kulturalnych* w miejsce dotychczasowej *pedagogiki pracy kulturalno – oświatowej* (w 1993 roku). Od tego czasu związana jestem z zespołem dydaktyków i pracowników naukowo – badawczych prowadzących zajęcia na kierunku (obecnie jest to Zakład Edukacji Kulturalnej kierowany przez prof. dr hab. Katarzynę Olbrycht) nie tylko jako wykładowca ale także organizator dydaktyki. Uczestniczyłam we wszystkich przekształceniach i modyfikacjach treści i form kształcenia na kierunku/specjalności *animacja społeczno – kulturalna*. Ostatnie zaangażowania w tej dziedzinie, związane były z wdrażaniem Krajowych Ram Kwalifikacji w systemie szkolnictwa wyższego. Początkowo jako koordynator zmian w obrębie kierunku, później członek Zespołu Wydziałowego ds. KRK uczestniczyłam w pracy na wszystkich etapach wprowadzania zmian. Doświadczenie to okazało się nad wyraz przydatne kiedy objęłam funkcję Prodziekana ds. studenckich i kształcenia na WEiNoE Uniwersytetu Śląskiego. Pełniłam tę funkcję w kadencji 2012 – 2016, w okresie wzmożenia zmian w zakresie modernizacji programów kształcenia w szkolnictwie wyższym w Polsce w ślad za deklaracją ws. utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Pracując na rzecz Wydziału (m. in. koordynowałam zmiany kierunkowe i specjalnościowe, pracowałam w Kierunkowym i Wydziałowym Zespole Zapewnienia Jakości Kształcenia oraz uczestniczyłam w przygotowaniach do akredytacji kierunków *pedagogika* oraz *etnologia*) jednocześnie byłam zaangażowana w prace komisji senackich i uczelnianych w Uniwersytecie Śląskim, które wspierały proces zmian w obrębie dydaktyki uniwersyteckiej i projektowania nowych kierunków. Jako członkini Senackiej Komisji Kształcenia uczestniczyłam w modernizacji zapisów regulujących zadania dydaktyczne Uniwersytetu Śląskiego, działając w Uczelnianej Komisji KRK, jako przewodnicząca i/lub członek zespołu opiniowałam dokumentację jedenastu nowotworzonych kierunków (pełny zestaw w zał.3.). W latach 2012 – 2017



pracowałam w zespole przygotowującym program kształcenia nauczycieli (Blok Kształcenia Nauczycielskiego w Uniwersytecie Śląskim) przeznaczonym dla studentów kierunków nienauczycielskich, którzy w ramach studiów uzyskują merytoryczne przygotowanie do nauczania określonych przedmiotów ale nie mają przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego, wymaganego w rozporządzeniu MNiSW z dn. 17.01.2012 roku. Równoległe z opracowaniem programu kształcenia BKN-u członkowie Zespołu opracowali narzędzia i materiały dydaktyczne niezbędne do zrealizowania wszystkich wymaganych treści (m.in. podręcznik: *Pedagogika szkolna. Materiały dla studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela*. Red. naukowa D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, wsp. A. Zok-Smoła. Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice 2014. ISBN 978-83-940140-0-1, w ramach którego opracowałam rozdział nt. *Wybrane zagadnienia edukacji kulturalnej*, s. 212 -245). Obecnie uczestniczę w pracach związanych ze zmianą efektów kierunkowych na kierunku *animacja społeczno – kulturalna z edukacją kulturalną* oraz *edukacja kulturalna*. Mój stały związek z kierunkiem, obok wymienionych wcześniej, przejawia się także w zapewnianiu właściwych warunków do realizacji pracy dydaktycznej i naukowej. Symptomatycznym fragmentem tych zaangażowań są projekty o różnej specyfice. Pierwszy, z roku 2009, to pozyskany przez mnie Grant Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego nr 5825/IB/160/2009 na realizację *Pracowni badań nad edukacją kulturalną i upowszechnianiem kultury*; drugi, to *Projekt w programie POWER* w ramach działania 3.5 *Kompleksowe programy szkół wyższych w Osi III POWER na Zintegrowane Programy Uczelni – Ścieżka III*; oraz trzeci - autorski *Program wizyt studyjnych dla studentów kierunków animacja społeczno – kulturalna z edukacją kulturalną (I. st.), edukacja kulturalna (II. st.)* wdrażany od semestru zimowego 2019 roku.

Niemniej istotną formą wsparcia dla dydaktyki (zwłaszcza w realizacji projektów dyplomowych, terenowych warsztatów oraz badań) było utworzenie Fundacji Animacji Społeczno – Kulturalnej, której prezesem została dr Ewa Tomaszewska. Zadania Fundacji skupiały się głównie na wpieraniu inicjatyw studenckich, dydaktyki w wymienionych wyżej formach oraz współpracy ze środowiskiem interesariuszy.

Zespolecie płaszczyzn badawczej, dydaktycznej i administracyjnej jest stałym moim zaangażowaniem. Szczególnie wysoko cenię ten fragment moich doświadczeń, które wyrastają poza obligacje dydaktyczne a związane są z aktywnością studencką. Do tej grupy zajęć zaliczam wieloletnie projekty: *Animator w galerii sztuki* (realizowany w galerii studenckiej „klatka” w latach 2001 -2010) oraz *Animator w szpitalu* (realizowany na Oddziale Chirurgii Dziecięcej Szpitala Śląskiego w Cieszynie); projekty w ramach Nocy Muzeów (od

roku 2015) oraz czteroletni projekt *Przegląd Filmów o Sztuce 4ART*. Od 2001 roku jestem współzałożycielką i członkinią Rady Programowej Galerii Studenckiej #klatka#, której zadania mieszczą się w zakresie upowszechniania artystycznej kultury studenckiej.

Za działalność i zaangażowanie w dydaktykę byłam wielokrotnie nominowana i zostałam czterokrotnie wyróżniona nagrodą studencką OskarUS przyznawaną drogą głosowania przez studentów WEiNoE oraz WA Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W roku 2017 zostałam odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej (nr leg. 149343). Natomiast w okresie od 2008 do 2017 roku byłam sześciokrotnie wyróżniona indywidualną nagrodą Rektora Uniwersytetu Śląskiego za działalność organizacyjną i dwukrotnie, za działalność naukową.

(Pełny zakres efektów działalności naukowo – badawczej, wykaz działalności dydaktycznej, organizacyjnej i popularyzującej naukę w układzie chronologicznym, z podziałem na okres przed uzyskaniem stopnia doktora i po nim, zamieściłam w zał.3.)

