



NAUCZYCIEL I UCZEŃ WOBEC PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH. IMPLIKACJE DLA EDUKACJI ESTETYCZNEJ

Paweł A. Trzos

ORCID: 0000-0002-9015-4665

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: ptrzos@ukw.edu.pl

TEACHER AND STUDENT TOWARDS SOCIO-CULTURAL CHANGES. IMPLICATIONS FOR AESTHETIC EDUCATION

Keywords: teacher, student, school, culture, aesthetic education

Abstract. Today, the image of the school as the main institution of education is marked by a dynamic debate about its mission, importance and challenges. This also applies to the school perceived as a place of pedagogical work: a specific space for the teacher's and the student's activities. The problem of the relevance of the mutual activities of these school entities is revealed by the rapidly changing social and cultural priorities of the current educational reality. This also applies to the values and lived meanings of (anti)aesthetics, culture-forming roles, and activities of the school, which are perceived as the basic space for the work of educators. In research on the socio-cultural factor in education, more and more often such categories are subjected, which so far have hardly (or at all) included in the theoretical optics of either reflection or school practice itself. The problem of differences in experiencing the interface between the worlds of culture, art and education is described here primarily in a social sense, without which this reflection would be clearly defective. The socio-cultural everyday life in which we live and in which modern schools function generates high variability of the individual identity of the teacher and the student. Therefore, such an approach is necessary to ensure a timely reflection on the role of schools.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, szkoła, kultura, edukacja estetyczna

Streszczenie. Obecnie obraz szkoły jako głównej instytucji edukacji naznaczony jest dynamiczną debatą o jej misji, znaczeniu i wyzwaniach. Dotyczy to także

szkoły postrzeganej jako miejsce pracy pedagogicznej: specyficznej przestrzeni działań nauczyciela i ucznia. Problem aktualności wzajemnych działań tych podmiotów szkoły ujawniają wysoce dynamicznie zmieniające się priorytety społeczne i kulturowe obecnej rzeczywistości edukacyjnej. Dotyczy to także wartości i przeżywanych znaczeń (anty)estetyki, ról i działań kulturotwórczych szkoły, postrzeganej właśnie jako podstawowa przestrzeń pracy pedagogów. Badaniom nad czynnikiem społeczno-kulturowym w edukacji coraz częściej poddawane są kategorie, które dotąd nie mieściły się w optyce teoretycznej lub w praktyce szkolnej. Problem różnic wynikający z doświadczeń na styku świata kultury, sztuki i edukacji opisywany jest tutaj przede wszystkim w sensie społecznym, bez którego refleksja ta byłaby niepełna. Codziennność społeczno-kulturowa, w jakiej żyjemy i w jakiej funkcjonuje współczesna szkoła, generuje wysoką zmienność indywidualnej tożsamości nauczyciela i ucznia. Takiego ujęcia wymaga refleksja nad szkołą.

Wprowadzenie

Współcześnie podejmowanych jest wiele zagadnień, które wynikają z pogłębionej refleksji nad szkołą i jej podmiotami. Szczególną uwagę skupia nauczyciel i jego tożsamość w zmieniającej się rzeczywistości wyzwań pedagogiki (por. Tomaszewska, 2024, s. 79–88). Refleksja taka wielokrotnie odnosi się do osobistych przekonań edukatorów i uczestników szkolnej praktyki edukacyjnej na temat warunków postrzegania przez nich głównych problemów pracy pedagogicznej. Dotyczy ona realnych wyzwań związanych z pełnieniem zawodu nauczyciela w złożonej i zmieniającej się rzeczywistości szkolnej. Mowa o tym, że główni „partnerzy” edukacji młodych ludzi (nauczyciel i rodzic) zbieżnie podejmują działania „[...] traktowane bardziej jako sztuka, aniżeli funkcja społeczna, co [...] niesie ze sobą nie tylko radość realizacji przez dorosłych, ale też wybieranie ich w aktualnym świecie przez młodych jako przewodników życia” (Rossa, 2018, s. 156). Zadania te znajdują się na osi Nauczyciel – Uczeń, Dorosły – Dziecko. Taką też optykę refleksji przyjmuje się w niniejszym tekście.

Refleksję dodatkowo określa sam kierunek myślenia, który nawiązuje do pytań o aktualny status kondycji człowieka postrzeganego jako główny podmiot edukacji. Mówimy o edukacji zorientowanej humanistycznie (według wiodących inspiracji namysłu Ireny Wojnar czy Bogdana Suchodolskiego), ukierunkowanej na dobro człowieka i jego świat, o szkole na miarę zadań i wyzwań czasów, miejsca i warunków, w których przyszło nam żyć – tj. w intensywnie zmieniającej się rzeczywistości (Ostrowska, 2020, s. 16–31). (...) refleksja nad zmieniającymi się wyzwaniami społeczno-kulturowymi w pracy nauczyciela i ucznia nawiązuje do nowoczesnego kontekstu działań szkoły zorientowanej na nowatorstwo,

wielość (jako heterogeniczność) i zarazem oryginalność rozwiązań edukacyjnych. Doświadcza się bowiem nowych sytuacji zawodowych w szkole, które nierzadko stawiają opór bardziej lub mniej znanym przyzwyczajeniom czy wręcz stereotypom (Fritz, 2011). Wiele problemów jest ulokowanych w konstruktach osobistej wiedzy nauczycieli oraz uczniów.

Dodatkowo poprzez codzienne doświadczanie przez podmioty te dorobku kultury (rodzimej / szkolnej / zawodowej) rekonstruowana jest przestrzeń społeczno-kulturowa współczesnej szkoły. O tym już dość dawno pisał Jerome Bruner, wnioskując: „w odniesieniu do edukacji kontekst ten stanowi to, co się dzieje w sali lekcyjnej z tym, co osadzone jest w szerzej pojętej kulturze. [...] to właśnie na tym styku, przynajmniej w kulturach rozwiniętych, nauczyciele i uczniowie spotykają się, by przeprowadzić tę istotną, a zarazem zagadkową wymianę, którą zdawkowo nazywamy edukacją” (Bruner, 2010, s. 71–72). Wymiana ta uwzględnia nie tylko kapitał rodzimej kultury (i rezultaty dziecięcego w niej zakorzenienia), ale też indywidualne koncepcje postrzegania ucznia przez nauczyciela jako osobę: imitującą, naśladowującą, refleksyjną, „wiedzącą” oraz osobę myślącą (Bruner, 2010, s. 82–95). Bliskie stają się tu inspiracje swoistej pedagogii wzajemności w zawodzie nauczyciela – uczestnika praktyki szkolnej. Wymiana poglądów, dyskusja, polemika i konfrontacja idei, także estetyczno-kulturowych stają się autotelicznymi metodami narracyjnej interpretacji złożonej praktyki szkolnej rozumianej właśnie jako praktyka kulturowa (Bruner, 2010, s. 183–200; por. też: Burszta, 1998; Klus-Stańska, 2018, s. 19–29; Rossa, 2018, s. 141–157). Bardzo trudno mówić tu o jednej koncepcji szkoły czy modelu pedagogii. O tym pisze zresztą także Delly Fish (1996), określając kilka sposobów refleksji o edukacji szkolnej, eksponuje intuicyjny, aplikacyjny i rekonstrukcyjny wariant uczenia się w tym szkolno-dydaktycznym obszarze pracy pedagoga. Namysł ten do dziś ukazuje wciąż aktualne sposoby refleksji o rzeczywistości praktyki szkolnej rozumianej właśnie jako praktyka społeczno-kulturowa.

Tekst jest kontynuacją i rozwinięciem wcześniejszego opracowania poświęconego wybranym konstruktom wiedzy osobistej, ujętej jako istotny przedmiot badania w ramach pedagogiki muzyki będącej jedną z subdyscyplin nauk o edukacji (por. Trzos, 2012b, s. 144–146; zob. też: Kołodziejski, 2012; Zwolińska, 2011).

Pytanie o paradygmaty działań nauczyciela

Wiele pytań i znanych kategorii refleksji o związkach kultury i edukacji estetycznej znajduje swoje odniesienia w optyce współczesnych paradygmatów. Andrzej Michalski i Urszula Ostrowska eksponują wariant systemowości pracy pedagogicznej, w tym aksjologicznych kryteriów analizy zmian społeczno-kulturowych edukacji szkolnej. Mowa o kontekście aksjologii pedagogicznej w pytaniach o codzienne doświadczanie tego, co Urszula Ostrowska określa mianem *conditio humana* (Ostrowska, 2020; zob. też: Michalski, 2012, s. 72–75). Takie (w tym interdyscyplinarne) rekonceptualizacje teoretycznego pola badań nad pracą nauczyciela w szkole mają szansę na swoje (bardziej „dopasowane” i interdyscyplinarne) paradygmaty, które mogą stać się stosownymi dla działań w zakresie pedagogiki kultury, czy po prostu dydaktyki postrzeganej właśnie jako praktyka społeczno-kulturowa (por. Klus-Stańska, 2018, s. 19–26). Dotyczy to nie tylko działań na polu empirycznym, ale jednocześnie teoretycznym i (sic!) praktycznym. Chodzi o to, aby – idąc za sugestią Doroty Klus-Stańskiej – realnie teorią myśleć o praktyce (Klus-Stańska, 2018). Aktualność ciągłej analizy zjawisk wpływu kulturowego i fenomenów estetyki w przestrzeni działań na osi Nauczyciel – Uczeń jest tym bardziej ważna, gdy okazuje się, że to właśnie „nowoczesność radykalnie przekształca charakter życia codziennego i zmienia najbardziej osobiste doświadczenia” (Giddens, 2001, s. 3).

Jak zauważył Anthony Giddens, „nowoczesny świat [po prostu – P.T.] ucieka: nie tylko tempo zmian jest nieporównywalnie szybsze niż w przypadku jakiegokolwiek wcześniejszego systemu, ale niespotykany jest także ich zasięg i radykalny wpływ, jaki wywierają na zastane praktyki i zachowania społeczne” (Giddens, 2001, s. 23). Romano Guardini, uważny obserwator, rozumiejący świat integralnie i opisujący jego przemiany, zapowiada ciągłą nowość zmieniającego się świata, w którym żyjemy. Myśl tę rozwija Piotr Rossa (2013), który porządkuje ten opis świata według przemian dotyczących rozumienia natury, człowieka i społeczności ludzkiej. Stwierdza on w pewnym momencie, że „w ponowoczesności świat stał się mocno oddzielony od człowieka, a znaczną część tego, co określa się jako przestrzeń natury, wypełniają dzieła ludzkich rąk – jego zdobycze techniczne. Wraz z rosnącą ich liczbą nie tylko cały świat, ale i sam człowiek staje się rozumiany bardziej jako rzecz” (Rossa, 2013, s. 155). Trudno tu mówić o przestrzeni działań nauczyciela i ucznia w kategoriach jakiejś stałości.

Dodatkowo wysoce dynamicznie zmieniają się lansowane priorytety społeczne oraz kulturowe, wartości i znaczenia (anty)estetyki, role, a także działania szkoły jako miejsca pracy pedagogów. W badaniach nad czynnikiem społeczno-kulturowym w edukacji coraz częściej analizowane są takie kategorie, które dotąd nie mieściły się w optyce ani refleksji, ani w samej nawet praktyce szkolnej – choćby rewizyjny stosunek do kategorii piękna i brzydoty w edukacji (które często są przecież przedmiotem namysłu edukacji estetycznej). Równie dynamiczną staje się refleksja o edukacyjnym (choć nie tylko) kontekście idei szkolnej ciszy czy hałasu. Refleksja nad adekwatnością praktyk pedagogicznych nauczyciela dotyczy także przemian w zakresie społecznej rekonstrukcji modelu komunikacji i (re)definicji znaczeń kultury edukacji. Mowa tutaj o konieczności rehabilitacji, niesłusznie przecież dyskryminowanej, kultury i sztuki użytkowej, popularnej czy dydaktycznej ekspozycji performansu (Dudzikowa, 2007).

Edukacja i estetyka: problem wyzwań na styku światów

Obecnie obserwujemy sytuację, w której refleksyjność osobowych podmiotów edukacji szkolnej (nauczyciela i ucznia) jako twórców/ odbiorców/ rekonstruujących znaczenia kultury – odnosi się bardzo wyraźnie do rewizyjnego stosunku do obiektywnej (w tym zastanej) rzeczywistości. Ma to oczywiście swoje implikacje także pozaestetyczne (choćby dydaktyczne egzemplifikacje strategii myślenia krytycznego czy libertariańskiego) (por. Klus-Stańska, 2018, s. 65–69, 230–249). Świat dorobku kultury i afirmacji piękna (jakkolwiek jest ono dziś definiowane) styka się ze światem heterogenicznej edukacji, ujawniając liczne linie granic/napięć w optyce adaptującej lub emancypującej szkolnej racjonalności kulturowej. Nauczyciel jako „transformatywny intelektualista” przyjmuje metody zorientowane na emancypację i dostarcza uczniowi jedynie „okazji” do konfrontacji dydaktycznej czy odkrywania „ukrytego”. Niezbędny staje się „automonitoring” (samokontrola, autorefleksja). Oczywiście, to tylko jedna z odsłon możliwego wpływu takiej optyki na pracę nauczyciela i ucznia.

Poza samą aktywnością w dziedzinie kultury i sztuki w przestrzeni szkoły, jakość i sprawność powszechnego posługiwania się znaczeniami estetycznymi jako edukacyjnymi stymulowana jest dodatkowo za sprawą wpływów kultury masowej i innych użytkowych środków czy narzędzi sztuki. Choć, co podobnie zauważył Fred Inglis (2007, s. 173), nie tak dawno jeszcze sztuka wysoka przeciwstawiana była kulturze popularnej, to jednak postmodernistyczne wpływy w świecie kultury edukacji podsycają odczuwaną – już dość

wyraźnie – potrzebę poszerzania, miksowania i aktywizowania obszarów mniej konwencjonalnych „mieszanek” popkultury (por. Zwolińska, 2011, s. 173). Zjawisko to dotyka przede wszystkim obszarów współczesnej edukacji, w tym pracy szkoły. Odbywa się to niekiedy w klimacie wątpliwości wobec wpływów kultury masowej rozrywkowej, popularnej (często wyraźnie deprecjonowanej jako „niegodnej uwagi”). W tym ujęciu nauczyciel i uczeń stają w obliczu nostalgicznych (i niewiele przecież wnoszących) westchnień do czasów dominującego paradygmatu sankcjonującego głównie klasyczne dzieła, np. Jana Sebastiana Bacha, Ludwika van Beethovena, Jana Matejki, Jacka Malczewskiego czy innych przykładów szczytowych wartości kultury. Dzieje się tak w zasadzie na co dzień, zwłaszcza wtedy, gdy znane nauczycielom i uczniom znaczenia oraz wartości kultury wysokiej są artykułowane nawykowo (zob. Zwolińska, 2011, s. 197). Takie jednak postawy są narażone na konfrontację, a często także kontestację w społecznej logice, gotowej całkiem „zastąpić autorytet «znaczących dorosłych» (Mead, 1978, s. 55–58) czy też bohaterów wywodzących się z kultury wysokiej – własnymi modelami zachowania lub kultem bohaterów z kultury popularnej” (Myrdzik, 2006, s. 155). To może doprowadzić do tego, że sposób konstruowanej wiedzy o kulturze i sztuce czyni je (albo przynajmniej aprobuje) w jakiś sposób bardziej predestynowane – niż wiedza pochodząca z innych źródeł – do tego, aby stać się możliwym wzorem dla siebie i innych (Schütz, 2008, s. 232). Jest to bowiem wiedza przeżywana, subiektywna, co w przypadku kontaktu z fenomenami estetyki staje się kluczowym kryterium. Rola nauczyciela wydaje się tu nie do przecenienia. Znaczącą rolę w tym procesie odgrywają środowiska społeczne osób, których zasób doświadczeń, sposób myśli i działania świadczą o pożądanym przez młodych ludzi wartościach i źródłach tworzonej społecznie wiedzy o kulturze i sztuce (Schütz, 2008, s. 229–235). Edukacji, kultury i sztuki nie da się „oderwać” od kwestii społecznych (w tym historii, socjologii, kultury, psychologii), a szkoła jako główna instytucja edukacyjna niezmiennie stoi przed wyzwaniem otwierania na tę – specyficzną, choć permanentnie (re)konstruowaną – rzeczywistość.

Rzeczywistość kulturowa i estetyczna – paralele edukacyjne

Dotychczasowy świat kultury i sztuki był organizowany głównie przez akademie, konserwatoria, wydziały artystyczne – cały zestaw formalnych rozwiązań i praktyk, w ramach których lansuje się głównie dzieła „wysokie”, „wartościowe”. W tym świecie nauczyciel i uczeń (specyficzna diada relacji mistrz – uczeń)

trwali w przekonaniu, że szkoła musi jakoś „terminować”, sankcjonować, uznawać „przechodzenie” do kolejnych etapów, zanim uczniowie będą odpowiednio wykwalifikowani, by samodzielnie uczestniczyć w kulturze i sztuce oraz współtworzyć ich wytwory. Obecnie równoległą kategorią centralną staje się wrażliwość estetyczna – edukacyjna, wykorzystująca potencjał talentu i wszystko, co jego dotyczy. Równolegle istnieje świat kultury (w tym literatury) i sztuki, klasycznej oraz ludowej, popularnej, użytkowej, komercyjnej. Jak zaznacza Simon Frith (2011, s. 3–18), analizowanie wpływu tych odrębnych, a równoległych przecież światów musi odbywać się na styku edukacji. Stałaby się ona jednak bardziej owocna, gdyby uczynić ją przedmiotem ciągłych i pogłębionych studiów komparatystycznych. Ma to swoje konsekwencje właśnie w szkole i jej codzienności. Chodzi o pytania typu:

- Jaka szkoła i jej pedagogie?
- Jaki nauczyciel i jego zawód?
- Jaki uczeń i jego „świat przeżywany” (Schütz, 2008, s. 225-237)?
- Jakie strategie rozwijania wyobraźni estetycznej i jaka ewaluacja (ten aspekt szczególnie eksponuje refleksja pedagogiczna, jako że – idąc za myślą Kazimierza Denka – „każda refleksja związana z codzienną edukacją szkolną stanowi ewaluację”; zob. Denek, 2007, s. 19)?
- Jakie kategorie i kryteria analizy szkolnej „skuteczności”?
- Jaki talent ?
- Jakie granice profesjonalizacji i amatorstwa estetycznego podmiotów szkoły?

Współczesna szkoła to w dużej mierze przestrzeń wielotorowego i permanentnego poszukiwania *novum* jako aktualnego i adekwatnego kulturowo-edukacyjnego *equilibrium*. To przestrzeń całościowego i zaangażowanego udziału w „głębokiej”, nienastawionej na selekcję pojedynczych faktów estetycznych recepcji. Równolegle rozwijanie wrażliwości estetycznej ucznia jako wrażliwości na materię piękną (literatury, teatru, sztuki itp.) staje się realnym wyzwaniem dla dorosłych, w tym nauczycieli (choć oczywiście nie tylko ich). Nie chodzi przy tym jedynie o walor poznawczy, a wychowawczy działań nauczycieli. Tekst Erica-Emmanuela Schmitta (wokół myśli z książki *Kiki van Beethoven: „Kiedy pomyślę, że Beethoven umarł, a tylu kretynów żyje...”*; Schmitt, 2011) – ujawnia tęsknotę za fenomenem piękna i jego recepcją, którego społeczne poczucie zmienia się i stąd często wymyka dotychczasowym opisom (Schmitt, 2011, s. 65–143). Pozostaje właśnie owa wrażliwość estetyczna.

W nawiązaniu do powyższej refleksji rekonstruowania wiedzy i praktyki społeczno-kulturowej edukacji szkoły można rozważyć kilka trudności zogniskowanych wokół pytań:

- W jaki sposób kluczowe podmioty edukacji szkolnej strukturalizują własne (wspólne) doświadczenia estetyczne?
- Jakimi posługują się interpretacjami ważnych dla siebie pojęć i zdarzeń (Trzos, 2012a, s. 31-42)?
- Na czym polegać może – w odniesieniu do pedagogiki kultury – społeczne pochodzenie wiedzy, o której pisze choćby Alfred Schütz (2008, s. 229–236)?
- Jakie paradygmaty i strategie myślenia dydaktycznego towarzyszą nauczycielom i uczniom w procesie doświadczania edukacji kulturalnej i estetycznej?

Warto w tym miejscu poszerzyć namysł o realną możliwość rekonstrukcji praktyk zwłaszcza w kierunku rewizji dominującego dotąd transmisyjnego modelu edukacji. Nie chodzi przy tym o wartościowanie modeli, ale o weryfikację monoparadygmatyczności myślenia dydaktycznego, co w obliczu oczekiwanego rozwijania myślenia transgresyjnego uczniów, myślenia pytajnego, narracyjnego jest szczególnie istotne. Owa „pytajność” wymaga otwartości na problem, a jej istotą jest to, że ma ona sens. O taką otwartość i autonomię doświadczania edukacji przez ucznia i dorosłych dopomina się ich refleksyjność myślenia, zwłaszcza rekonstrukcyjnego, twórczego czy krytycznego (por. Fish, 1996; Filipiak, Lemańska, 2015; Klus-Stańska, 2018)

Doświadczanie codziennego świata kultury, sztuki i edukacji w szkole opisywane jest przede wszystkim w sensie społecznym. Rzeczywistość pracy pedagoga sama w sobie ujawnia potrzebę wysokiej wrażliwości na osobiste przeżywanie przez ucznia codzienności. Używając słów Jerome’a Brunera, można mówić bowiem o pewnej „podstawowej dolegliwości”, która sprawia, że odmienność semantycznych odniesień, osobistych praktyk i środków pedagogii jest na tyle powszechna i trwale wpisana w materię życia codziennego, że „zwykliśmy jej po prostu nie zauważać, co więcej, nawet nie udaje nam się jej odkryć, prawie jak w angielskim przysłowiu o rybie, która wodę odkrywa jako ostatnia” (Bruner, 2010, s. 72). Nauczyciel i uczeń poprzez charakterystyczną relację „twarzą w twarz” pobudzają wyjątkową, używając określenia Ervinga Goffmana, „logikę wspólnotowości” (*we rationale*) na miarę (re)konstrukcji osobistego świata znaczeń (Goffman, 2010, s. 12–16).

Zakończenie

Wychodząc poza tradycyjną retorykę szkoły i jej właściwego gatunku „mowy” (Hejnicka-Bezwińska, 2008), zauważyć można nowe przesłanki możliwości, a także potrzebę nowatorstwa i innowacji w codziennej praktyce nauczycieli wobec uczniów. Dotyczą one m.in. uwzględniania różnorodności świata kultury i sztuki w społecznym oddziaływaniu edukacyjnym szkoły. Ten świat jest wysoce dynamiczny, toteż konieczna jest aktualność namysłu nad przemianami w tym obszarze pracy pedagoga. Żywotność takiej refleksji i płynących z niej wniosków zależeć już będzie od osobistych przekonań społecznych podmiotów edukacji, zaangażowanych (bardziej lub mniej) praktyków i rekonstruujących codzienną przestrzeń edukacji (w tym edukacji estetycznej). I choć jak zauważył Henry A. Giroux, udział uczniów (rzadko wykraczających poza uprawnienia wynikające z ich szkolnych doświadczeń) w tych relacjach nie jest w żaden sposób umniejszony, to jednak „krokiem [...] do zbiorowego wysiłku budowy lepszego społeczeństwa [...] winno być skierowanie zainteresowania na rozwijanie teoretycznej percepcji nauczycieli oraz innych pracowników oświaty” (Giroux, 1992, s. 127). To stanowiłoby dla nauczycieli wsparcie w organizowaniu swojej pracy. Znaczny wysiłek wiąże się z trudnościami umiejscowienia własnych przekonań i interpretacji przeżytej praktyki w szerszym kontekście, w którym „ich utajone przekonania mogą być zrozumiane. Takie dialektyczne usytuowanie pomoże – jak zauważył Giroux – naświetlić społeczną [...] istotę strukturalnego przymusu [i ograniczeń – P.T.]” (Giroux, 1992, s. 127).

W niniejszym namyśle „relacje zogniskowane” i społeczny charakter tego, co Schütz określa „wspólnotą przestrzeni” (Schütz, 2008, s. 127) nauczycieli i uczniów, zwracają uwagę właśnie na specyficzny i kluczowy zarazem wymiar kulturowego zanurzenia. Owo „zadanie”, jakie wnoszą oni wobec szkoły, powoduje, że edukacja ma charakter ciągły, niezmienny, ale jest czymś, co musi być na nowo wytwarzane/rekonstruowane przez refleksyjnie działającą jednostkę. To wszystko podlega autonomicznemu i subiektywnemu ocenianiu, zwłaszcza wtedy, gdy mowa jest o zwykłych, ale zmieniających się doświadczeniach świata kultury i edukacji. Codzienność społeczno-kulturowa, w jakiej żyjemy, taką zmienność generuje. Warto bowiem pamiętać o tym, że wszelka „stagnacja jest pułapką” (Grzeszczyk, 2003, s. 120) we współczesnym „płynnym” i kulturowo heterogenicznym świecie (Bauman, 2006; Tomaszewska, 2021). Z punktu widzenia pracy pedagoga to cenna inspiracja.

Referencje

- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Burszta, W.J. (1998). *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Denek, K. (2007). *Warunki poprawy jakości edukacji szkolnej*. W: J. Grzesiak (red.), *Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*. Kalisz–Konin: WPA UAM PWSZ.
- Dudzikowa, M. (2007). *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie. Tom II. Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie?* Gdańsk: GWP.
- Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015). *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: UKW.
- Fish, D. (1996). *Kształcenie poprzez praktykę*, tłum. D. Klus-Stańska, H. Mizerek. Warszawa: CODN.
- Frith, S. (2011). *Sceniczne rytuały. O wartości muzyki popularnej*, tłum. M. Król. Kraków: UJ.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: PWN.
- Giroux, H.A. (1993). *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację – dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: IBE.
- Goffman, E. (2010). *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Grzeszczyk, E. (2003). *Sukces – amerykańskie wzory – polskie realia*. Warszawa: IFiS PAN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Inglis, F. (2007). *Kultura*, tłum. M. Stolarska. Warszawa: Sic!.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Kołodziejski, M. (2012). *Music teacher as a researcher of educational process*. W: E. Daugulis (ed.), *Muzikas zinetne sodien: pastavigais un mainigais. Zinatnisko rakstu krajums: IV. Daugavpils: University Akademiskais Apgads “Saule”*.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówna. Warszawa: PWN.
- Michalski, A. (2012). *Teoretyczne podstawy pedagogiki muzyki*. W: A. Michalski (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki. Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka. T. 1*. Gdańsk: Athenae Gedanenses.
- Myrdzik, B. (2006). *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin: UMCS.
- Ostrowska, U. (2020). *Doświadczenie „conditio humana” przez człowieka współczesnego. W trosce o człowieczeństwo z perspektywy aksjologicznej*. Gorzów Wielkopolski: AJP.
- Rossa, P. *Romano Guardianiego ponowożytny obraz świata*. Biblioteka Teologii Fundamentalnej, 8 (2013).

- Rossa, P. (2018). *Kontekstualność przemian polskiej szkoły*. W: A. Sobczyk-Gąsior, J. Szymańska (red.), *Od teorii do praktyki szkolnej w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej*. Poznań–Kalisz: ORE.
- Schmitt, E.-E. (2011). *Kiki van Beethoven*. Kraków: Znak.
- Schütz, A. (2008). *O wielości światów. Studia z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Tomaszewska, R. (2021). *Jednostka na rozdrożu. O wyzwaniach życia i poszukiwaniu szczęścia w ponowoczesnej rzeczywistości*. W: M. Piorunek, J. Nawój-Połoczańska, A. Skowrońska-Pućka (red.), *Wspieranie jednostek i grup w różnych wymiarach życia społecznego. Aspekty teoretyczno-praktyczne*. Poznań: UAM.
- Tomaszewska, R. (2024). *W kręgu rozważań o edukacji i nauczycielu. Wybrane konteksty analiz*. W: M. Dobrzyński, E. Strutyńska-Laskus (red.), *Nauczyciel w czasach wyzwań i niepewności*. Warszawa: SGGW.
- Trzos, P.A. (2012a). *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*. Bydgoszcz: UKW.
- Trzos, P.A. (2012b). *Wybrane aspekty wiedzy osobistej nauczycieli o edukacji muzycznej dziecka jako możliwy przedmiot badań*. W: A. Michalski (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki. Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*. T. 1. Gdańsk: Athenae Gedanenses.
- Zwolińska, E.A. (2011). *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: UKW.