C O P E
Member since 2019
JM14482

Krzysztof J. Szmidt*
Magdalena Sasin*

Swoistość i oryginalność metodologii badań pedagogicznych

Abstrakt

Autorzy przedstawiają argumenty przemawiające za istnieniem swoistości metodologicznej badań pedagogicznych, podając przykłady z praktyki badawczej polskiej i zagranicznej. Rozważają to zagadnienie w odniesieniu do trzech podstawowych etapów badań: odkrywania i stawiania pytań badawczych; doboru strategii i metod badań i ich realizacji; analizy, interpretacji i ewaluacji oraz komunikowania wyników. Istotą badań pedagogicznych jest ich aspekt praktyczny oraz uwzględnianie kontekstu sytuacyjnego badanych zjawisk. Stawiane pytania (etap 1) muszą mieć szeroki zakres, uwzględniający genezę zjawiska. Na etapie analizy i interpretacji (3) kluczowe jest wypracowanie wskazówek dla praktyki, a nawet programów i projektów realizacyjnych, co definiuje pedagogikę jako naukę praktyczną. W związku z tym, że obecnie najmniejszą swoistość wykazują metody badań (2), autorzy zwracają uwagę na badania prowadzone metodą ABR (*arts-based research*), analizując jej cechy cenne z punktu widzenia pedagogiki, takie jak: odkrywczość i kreatywność metodologiczna, wyrazista perspektywa etyczna, możliwość badania nieporuszanych dotąd zagadnień, upełnomocnienie uczestników badań, odporność na ingerencję sztucznej inteligencji, atrakcyjna forma komunikowania wyników w środowisku społecznym i in. Metoda ABR może też sprzyjać realizowanej dotąd w niewielkim stopniu interdyscyplinarności badań pedagogicznych.

Słowa kluczowe: swoistość badań pedagogicznych, metodologia, odkrywczość metodologiczna, *arts-based research*, interdyscyplinarność.

Artykuł otrzymano: 31.01.2025; akceptacja: 22.03.2025.
* Uniwersytet Łódzki.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.20.06

The Specificity and Originality of Pedagogical Research Methodology

Abstract

The authors present arguments for the existence of methodological specificity of pedagogical research, providing examples from Polish and foreign research practice. They consider this issue in relation to three basic stages of research: discovering and posing research questions; selecting research strategies and methods and their implementation; analysis, interpretation, evaluation and communication of results. The essence of pedagogical research is its practical aspect and taking into account the situational context of the phenomena being studied. The questions asked (stage 1) must have a broad scope, taking into account the genesis of the phenomenon. At the stage of analysis and interpretation (3), it is crucial to develop guidelines for practice, and even implementation programs and projects, which define pedagogy as a practical science. Due to the fact that currently the research methods are the least specific (2), the authors draw attention to research conducted using the arts-based research (ABR) method, analyzing its features that are valuable from the point of view of pedagogy, such as: methodological novelty and creativity, a clear ethical perspective, the possibility of investigating issues that have not been addressed before, empowerment of research participants, resistance to artificial intelligence interference, an attractive form of communicating results in the social environment, etc. The ABR method can also foster the hitherto little realized interdisciplinarity of pedagogical research.

Keywords: specificity of pedagogical research, methodology, methodological innovativeness, arts-based research, interdisciplinarity.

Dyscypliny spełniają pewną funkcję, funkcję dyscyplinowania umysłów i kanalizowania akademickiej energii.
Immanuel Walllerstein (red.) 1999: 97

Nikt go (studenta i adepta nauki – dop. K.J.Sz i M.S.) jednak nie uczy tego, co najdonioślejsze zarówno dla teoretyka, jak i eksperymentatora, tego co najważniejsze i najbardziej twórcze w metodzie naukowej: jak wpadać na dobre pomysły.
Jan Such i Małgorzata Szcześniak 1999: 27

Wprowadzenie

W odpowiedzi na zarysowane problemy X Nadzwyczajnego Jubileuszowego Seminarium Metodologii Pedagogiki PTP pod hasłem „Metodologia nauk pedagogicznych w Polsce między swoistością i uniwersalizmem: historyczne źródła, aktualne kon-

trowersje, tropy przyszłości", które odbyło się 2–3 grudnia 2024 roku na platformie Zoom, zrealizowaliśmy pewien eksperyment myślowy, dzisiaj coraz częściej zwany „projektem". Na pytanie postawione przed panelistami, a dotyczące kontrowersji związanej ze swoistością (lub jej brakiem) metodologii pedagogiki, postanowiliśmy *a priori*, czyli „z góry", „z założenia", „uprzedzając fakty", odpowiedzieć pozytywnie: tak, metodologia badań pedagogicznych i jej poszczególne aspekty są swoiste, różniące się od metodologii innych dyscyplin w naukach społecznych, jak np. socjologia, psychologia czy prawo. I rozpoczęliśmy poszukiwania tej swoistości i oryginalności, sięgając do historycznych już źródeł metodologii badań pedagogicznych, jak i do opracowań najnowszych. A oto niektóre wyniki tych poszukiwań.

Gdyby proces badań naukowych sprowadzić do trzech wzajemnie powiązanych etapów, mających często cykliczny charakter, to wyróżnić można (Szmidt 2018):

- Etap odkrywania i stawiania pytań badawczych – *problem finding*;
- Etap doboru strategii i metod badań oraz ich praktycznej realizacji – *problem solving*;
- Etap analizy, interpretacji i ewaluacji oraz komunikowania wyników badań – *problem evaluaiting and valuating*.

Zadaliśmy sobie pytanie, co jest swoistego dla metodologii badań pedagogicznych w tych trzech etapach? A oto kilka odpowiedzi.

Swoistość pytań pedagogicznych

Swoiste dla pedagogiki może być to, że nie zadowala się postawieniem pytania „Jak jest?", ale stawia pytania o to, „Jaka jest tego geneza i rozwój lub przyczyny?", „Jak może lub powinno być?" i „Co zrobić, żeby tak było?". Innymi słowy, badacze pedagogiki często wykraczają poza – jak by określił to Stefan Ziemski w ciągle aktualnej koncepcji diagnozy rozwiniętej (Ziemski 1973) – diagnozę stanu (typologiczną) i formułują diagnozy prognostyczne i genetyczne, a także diagnozę znaczenia. Jest pewna tradycja wśród pedagogów społecznych, że za prawdziwie pedagogiczne badania, nawet na poziomie magisterskim, uznajemy takie, które oprócz formułowania problemów „Jak jest?", dociekają genezy i przyczyn tego stanu oraz formułują, jak to często akcentują recenzenci, „wnioski dla praktyki edukacyjnej" (profilaktycznej, kulturalnej itp.). Pytamy też często o to, jakie jest znaczenie badanego problemu dla jakiejś większej całości (diagnoza znaczenia lub celowościowa), np. „Jakie znaczenie dla rozwoju zdolności mają epifanie i doświadczenia krystalizujące w wieku dorastania?", „Jakie znaczenie dla efektów nauczania ma stymulowanie myślenia pytajnego najmłodszych uczniów?". Socjolodzy lub psycholodzy edukacyjni często też formułują pytania genetyczne i pytania znaczenia, ale nie żąda się od nich formułowania programów badawczych zawierających tego rodzaju problemy i diagnozy.

Swoistości metodologii badań pedagogicznych upatrujemy również w formułowaniu pytań wychodzących poza aspekty personologiczne i odnoszące się do

aspektów atrybutywnych, ekologicznych i procesualnych badanych zjawisk. Innymi słowy, pedagodzy w dobrych badaniach interesują się nie tylko osobą sprawcy, ale pozostałymi kontekstami, w których osoby badane działają. Chodzi więc o to, że badania pedagogiczne w swych najlepszych realizacjach stają się zintegrowane, pełne, wszechstronne, kompleksowe, a nie wycinkowe czy przyczynkarskie. Pedagog, jak to było w przypadku Agnieszki Janiszewskiej (2024), nie pyta tylko o to, na czym polega „przymus tworzenia" w życiu artystów profesjonalnych i jaki ma związek z ich potrzebami psychospołecznymi (problem „z gruntu" psychologiczny), ale również o to, jak taki „przymus" wpływa na ich funkcjonowanie rodzinne i zawodowe oraz jakie formy wsparcia twórcy i jego rodziny są / powinny być serwowane przez doradców i pedagogów (problem „z gruntu" pedagogiczny). Badając twórczą pracę pedagogów akademickich, Zofia Okraj (2019), wykorzystując podejście metodologiczne psychologa Howarda Grubera (*Evolving System Approach*), postawiła przed sobą pytania nie tylko o to, jakie są doświadczenia wybitnych dydaktyków akademickich w twórczej pracy dydaktycznej (problem „z gruntu" pedagogiczny), ale również o reakcje ich rodzin na kłopoty w łączeniu obowiązków zawodowych z rodzinnymi (problem „z gruntu" psychologiczny i socjologiczny) oraz sformułowała szereg wniosków praktycznych dla dydaktyki szkoły wyższej. Wynikiem tych badań jest też modyfikacja i wzbogacenie teoretycznego modelu twórczej pracy Grubera o autorskie propozycje badaczki, dotyczące szerszego systemu społeczno-kulturowego (Okraj 2019: 525–533). Pytając o edukacyjne uwarunkowania ekologii akustycznej, nie ograniczamy się do rozważań na temat sposobów oddziaływania ludzi na otaczające ich środowisko dźwiękowe czy analizy informacji, jakie można pozyskać na temat danego miejsca za pomocą występujących w nim dźwięków (problem „z gruntu" kulturoznawczy), ale rozważamy też możliwości uwrażliwiania na różne przejawy odgłosów w otoczeniu (problem „z gruntu" pedagogiczny) (Schafer 1992); pytamy o metody edukacji dźwiękowej, której celem będzie zwiększanie poczucia odpowiedzialności za otoczenie pod względem dźwiękowym i świadomie kształtowanie go w trosce o dobrostan własny i innych (Sasin 2021, 2022).

Mówimy zatem o badaniach pedagogicznych, zwłaszcza jakościowych, że uwzględniają kontekst sytuacyjny badanych zjawisk, co oznacza wymóg poznawania tych zjawisk w ich rozwoju i w warunkach naturalnych. Badania w kontekście społeczno-kulturowym, a dzisiaj medialnym, wykraczają poza aspekty, które koncentrują uwagę psychologów czy socjologów. Pedagogów interesuje nie tylko człowiek i jego właściwości, ale to, co człowiek ten robi, dlaczego to robi, w jakich warunkach społecznych i kulturowych, co z tego wynika i jak te działania uczynić wartościowymi nie tylko dla niego. W subdyscyplinach pedagogiki, które nas interesują najbardziej – pedagogice twórczości i pedagogice sztuki, już nie wystarczy pytać o naturę procesów twórczych i właściwości podmiotu tworzącego, ale trzeba pytania badawcze poszerzyć o aspekty społeczne, kulturowe, a nawet ekonomiczne, polityczne i inne, ażeby otrzymać trafny i rzetelny oraz empirycznie płodny obraz badanego zjawiska (zob. Glăveanu 2023; Szmidt 2024). Mamy wrażenie, że psychologowie twórczości

poszli w tym przypadku szlakiem wytyczonym przez pedagogów i poszerzyli podejście „*talent/genius approach*" o wspomniane aspekty społeczne i kulturowe (Runco 2023; Sawyer, Henriksen 2024).

Podobny argument za oryginalnością i swoistością badań pedagogicznych przytacza Stanisław Palka (2006):

> Badacze z innych nauk społecznych i humanistycznych zwykle ograniczają się do diagnozy i wyjaśniania poznanych danych, badacze pedagogiczni nie tylko diagnozują i wyjaśniają, lecz także starają się wskazać możliwości wykorzystywania zdobytych w ten sposób informacji do ulepszania praktyki pedagogicznej. Ten praktyczny aspekt badań pedagogicznych czyni z tej dyscypliny naukę społecznie użyteczną (Palka 2006: 53).

O tej funkcji aplikacyjnej i użyteczności twórczości naukowej pedagogów zbyt często, jak sądzę, zapominamy, prowadząc lub kierując badaniami, które mają małą wartość społeczną i, mówiąc dosadnie: nikogo nie interesują poza ich autorami i promotorami. Poruszamy tu bardzo ważne kryterium twórczości naukowej – społecznej doniosłości problemu badawczego i wyników badań.

Dochodzimy więc do wniosku, który wcale nie jest nowy i oryginalny, iż o swoistości badań pedagogicznych świadczy rodzaj stawianych przez pedagogów pytań oraz ich szeroki zakres. Mówiąc terminami erotetyki [1] – treść pytań badawczych pedagogów jest zróżnicowana i ma szeroki zakres.

Ta swoistość metodologii pedagogiki na tym etapie badań bierze się z faktu, o którym trafnie pisze Dariusz Kubinowski:

> Pedagogika współczesna korzysta z całokształtu wiedzy o wychowaniu i jego kontekstach i sama wytwarza tę wiedzę, ale ze swoistym nastawieniem. Te wszystkie perspektywy stanowią szeroki zakres jej zainteresowań, jednak o swoistości tej dyscypliny decyduje to, co tworzy rdzeń przedmiotu [podkreślenie – K. J. Sz. i M. S.] jej badań oraz jej metodologii. Rdzeniem przedmiotu pedagogiki jest istota wychowania i jej bieżące aktualizacje. Rdzeniem metodologii pedagogiki jest zaś istota podejścia pedagogicznego i jej bieżące aktualizacje (Kubinowski 2010b: 43).

Autor (Kubinowski 2010a, 2010b) swoistości pedagogiki i metodologii pedagogiki upatruje w jej wieloparadygmatyczności, powodującej, że swoistość metodologii badań pedagogicznych może być identyfikowana każdorazowo na gruncie danego paradygmatu (pozytywistycznego, postpozytywistycznego, teorii krytycznej, konstruktywistycznego, partycypacyjnego).

[1] Erotetyka to logiczna teoria pytań, która stała się odrębną dziedziną badań i dociekań współczesnych filozofów i zajmuje się założeniami zdań pytajnych, ich strukturą, logiczną poprawnością sformułowań pytajnych i uzasadnieniami (rozstrzygnięciami) odpowiedzi. Za prekursorów tej dziedziny uznaje się w Polsce Kazimierza Twardowskiego, Kazimierza Ajdukiewicza, Romana Ingardena, Tadeusza Kubińskiego, Leona Koja, Andrzeja Wiśniewskiego, Jacka Jadackiego, Witolda Marciszewskiego, Annę Brożek i innych. Zob.: Brożek (2007); Szmidt, Płóciennik (2020).

Swoistość metod i technik badań?

Znak zapytania w tytule tego podrozdziału został postawiony przez nas świadomie, gdyż trudno nam znaleźć swoistość metodyczną w badaniach pedagogicznych. Próżno bowiem szukać unikatowości zarówno w przyjmowanych strategiach badań, jak i metodach lub technikach (narzędziach) badawczych. Spróbujmy, sięgając do postulatów kreatywności metodologicznej, odpowiedzieć na pytanie o to, jakie są oryginalnie wypracowane przez pedagogów strategie czy metody, a nawet konkretne techniki badań. Czy pedagodzy wygenerowali nowe i użyteczne, powszechnie znane, sposoby zbierania danych empirycznych lub teoretycznych, czy korzystają raczej z dorobku dyscyplin współpracujących? Co w tym zakresie pedagodzy wynaleźli? I pytanie rodem z kultury masowej: jaka technika badań wymyślona przez pedagogów zrobiła prawdziwą „karierę" wśród badaczy nauk społecznych i stała się „modna"?[2] Kto jest autorem testów socjometrycznych, kwestionariuszy potrzeb psychospołecznych, skali postaw czy testów zdolności i twórczości? Trudno tu wskazać pedagogów, choć – jak wiemy – nie ustają wysiłki wielu badaczy, by skonstruować trafne i rzetelne techniki psychometryczne, przydatne pedagogom (np. aktywne działania w tej dziedzinie Krzysztofa Rubachy i Sławomira Pasikowskiego[3]).

W ostatniej wymienionej dziedzinie (badania psychometryczne zdolności i twórczości) trzeba odnotować autorstwo kilku pedagogów: Katarzyny Krasoń (2011), Edyty Charzyńskiej i Ewy Wysockiej (2015), Janiny Uszyńskiej-Jarmoc i Beaty Kunat (2018), Doroty Jankowskiej (2019), Macieja Karwowskiego (2009), żeby wspomnieć tylko o opublikowanych technikach. Większość jednak technik autorskich skonstruowanych przez pedagogów nie wychodzi poza prace awansowe i nie jest należycie popularyzowana. Nasze eksploracje tego tematu upoważniają do konstatacji, że twórczo zapożyczamy z dorobku metodycznego psychologów i socjologów, często modyfikując znane metody i techniki badań. Nic w tym złego, warto jednak zwrócić większą uwagę na ten aspekt twórczości naukowej i bardziej doceniać tych autorów, którzy tworzą nowe narzędzia badań, a nie tylko perfekcyjnie stosują narzędzia znane – tworzą, a nie kopiują. Cóż dopiero mówić o nowych strategiach czy ogólnych orientacjach badań, podobnych do strategii interakcjonistycznej czy hermeneutycznej. Dlatego sądzimy, że kreatywność metodologiczna ma przed sobą przyszłość.

[2] Wbrew pozorom, nauka i badania naukowe, jak sądzimy, nie są odporne na swoiste mody i dominację określonych teorii oraz metod czy podejść badawczych. To temat na interesującą eksplorację empiryczną. Dostrzegamy taką modę w popularności od wielu lat teorii ugruntowanej, koncepcji wywiadu narracyjnego Fritza Schützego czy interakcjonizmu symbolicznego.

[3] Mamy tu na myśli inicjatywy wymienionych badaczy w ramach Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, tworzących i upowszechniających nowe techniki badań pedagogicznych.

Metody badań przez sztukę – szansa dla pedagogów?

Choć nie jest to strategia badań wyłącznie pedagogiczna, to jednak wyrażamy przekonanie, że pedagodzy, a zwłaszcza pedagodzy sztuki, mogą ją w przyszłości „zawłaszczyć". Mamy tu na myśli badania oparte na sztuce – Arts-Based Research (ABR). Metody te, jak stwierdza Magdalena Sasin (2020), dają szansę na połączenie działalności naukowej i artystycznej oraz przezwyciężenie wciąż zauważalnej dychotomii między nauką i sztuką. Arts-Based Research – w dosłownym tłumaczeniu „badania oparte na sztuce" – to „systematyczne zastosowanie procesu artystycznego, faktyczne dokonywanie ekspresji artystycznej w różnych formach sztuki, jako główny sposób rozumienia i analizowania doświadczenia zarówno przez badaczy, jak i ludzi zaangażowanych w ich działania" (McNiff 2008: 29, tłum. własne).

„Sztuka i nauka są do siebie w pewien sposób wewnętrznie podobne – obie dążą do unaocznienia różnych aspektów kondycji ludzkiej" – zauważa Patricia Leavy (2018: 46). „Obie mają swoje korzenie w eksploracji, objawieniu i reprezentacji – zmierzają do poszerzenia wiedzy o ludzkim rozumieniu" (Leavy 2018: 46).

Użycie sztuki może dotyczyć wszystkich etapów badania, tylko niektórych lub jednego z nich. Zastosowanie może tu znaleźć dowolna dziedzina sztuki.

ABR określa się jako metodę, praktykę badawczą lub paradygmat. Leavy skłania się ku określeniu „paradygmat badawczy", plasując go obok paradygmatu ilościowego i jakościowego. Ewa Rewers (2018: 20) określa ABR jako „transdyscyplinarne praktyki badawcze na obrzeżach badań jakościowych". Inni badacze włączają ABR w zakres badań jakościowych (Denzin, Lincoln 2009), wskazując na takie ich cechy, jak potrzeba subiektywizmu i osobistego zaangażowania badacza. W praktyce badawczej dodefiniowanie zależy od użytej w danym procesie badawczym hierarchii pojęć. W literaturze polskiej najczęściej używany jest termin „metoda".

Zauważyć można następujące silne strony metody (by zostać przy tym określeniu) ABR, które predestynują ją do zyskania ważniejszego niż do tej pory miejsca w arsenale badacza-pedagoga:

- Dzięki odkrywczości metodologicznej badania te pozwalają na eksplorowanie nierozpatrywanych dotychczas problemów edukacyjnych i wychowawczych, stymulując to, co w każdej dziedzinie nauki szczególnie ważne: poszerzanie i wzbogacanie pola badawczego (Sasin 2020; Sasin, Justyńska, Modrzejewska-Świgulska, Majewska-Owczarek 2023).
- Różnorodność form ekspresji i niewerbalność sztuki pozwalają na zgłębienie zagadnień, które dotąd były uznawane za zbyt kontrowersyjne, naruszające prywatność itp., oraz na lepsze zbadanie tematów, których wyniki do tej pory były dalece niesatysfakcjonujące z powodu zahamowań badanych lub/oraz trudności w werbalizacji własnych bolesnych doświadczeń. Przykładów dostarczają badania Moshouli Capous Desyllas (2014) czy Izabeli Kamińskiej-Jatczak (2024).
- W ABR aktywną rolę pełnią osoby biorące udział w badaniach, co sprzyja ich upełnomocnieniu. Podkreśla się fakt współtworzenia przez nie całej procedury, której rudymenty są oczywiście podyktowane rzetelnością metodologiczną, ale szczegó-

ły wykuwają się w relacji badacz–uczestnik. Tendencja upełnomocnienia uczestników procesów edukacyjnych coraz silniej się zaznacza, skupiając także uwagę badaczy (Broom 2015; Loizou, Charalambous 2017).
- Praktyki badawcze, dzięki upełnomocnieniu uczestników, ułatwiają osiąganie celów nie tylko naukowych, ale także społecznych, co wychodzi naprzeciw wyłuszczonej wyżej swoistości badań pedagogicznych. Celom praktycznym sprzyja już sam udział w procedurze badawczej i procesie upubliczniania wyników. Z tego powodu zastosowanie sztuki w pracy socjalnej doczekało się nawet odrębnego opracowania (Huss, Boss 2020).
- Badania oparte na sztuce wpisują się w posthumanistyczną perspektywę badawczą, łącząc koncentrację na zdefiniowanym problemie z perspektywą etyczną. Jak pisze Marcin Bogusławski (2020: 69), wspomaga to „wieloaspektowy ogląd danego zjawiska, zwiększenie wrażliwości i świadomości poprzez afektywne zaangażowanie odbiorców aktu twórczego, kształtowanie postaw krytycznych".
- Obcowanie z wytworami sztuki badanych – rysunkami, fotografiami, wierszami itp. – daje badaczowi pewien dostęp do ich przeżyć i wgląd w sytuacje, których nie był bezpośrednim świadkiem.
- Praktyka ABR wykazuje pewne cechy wspólne z arteterapią, co z kolei pozwala na dostrzeżenie związków z terapią pedagogiczną – istotnym elementem pracy pedagoga.
- Metody ABR stymulują dialog grupowy zarówno wśród badanych, jak i badaczy-interpretatorów, sprzyjając rozwojowi pracy zespołowej.
- Badania prowadzone metodą ABR, z racji swej znacznej niewerbalności, są odporne na niejawne wprowadzanie do opracowań badawczych treści generowanych przez sztuczną inteligencję. Jak zbadał Artur Strzelecki (2025), obszerne fragmenty tekstu generowane przez ChatGPT (nie z jego pomocą) można zidentyfikować w coraz większej liczbie artykułów naukowych, reprezentujących różne dziedziny nauki, w tym pedagogikę, także w renomowanych czasopismach indeksowanych w prestiżowych bazach danych. Oparcie ABR na działaniach i wytworach niewerbalnych (lub werbalnych silnie zsubiektywizowanych, jak np. poezja) wyklucza w zasadzie możliwość wykorzystania AI, jeśli autor pragnie wyjść poza najbardziej standardowe skojarzenia i konceptualizacje (Spennemann 2023). Wobec braku regulacji dotyczących AI w obecnym stanie prawnym, takie wykluczenie wydaje się być informacją pomyślną.
- Sztuka stwarza uczestnikom badań możliwość samoreprezentowania się, której brakuje nie tylko osobom defaworyzowanym.
- Niestandardowa forma przekazu otwiera nowe możliwości w zakresie popularyzacji wyników badań, zwłaszcza w środowisku pozanaukowym (Spodaryk 2021). To z kolei dowartościowuje uczestników badań i w dalszej perspektywie czasowej sprzyja większemu zaangażowaniu społecznemu w naukę.
- Popularyzacja wyników badań, bardziej skuteczna i przyjazna dzięki językowi sztuki, sprzyja współpracy z placówkami społecznymi, wychowawczymi, edukacyjnymi, kulturalnymi, resocjalizacyjnymi itp., ułatwiając aplikację wyników

badań do praktyki pedagogicznej. A to stanowi sedno funkcji aplikacyjnej badań pedagogicznych, o czym pisaliśmy wyżej.

Poniżej przedstawiamy wybrane przykłady zastosowania ABR w badaniach, ilustrujące omówione wyżej walory tej metody.

Przykłady badań typu ABR

Taniec stał się narzędziem zbierania danych dla Celeste Snowber (2002). Obserwując związek między narracją autobiograficzną a tańcem, autorka argumentuje, że improwizowany taniec sprawdza się jako narzędzie otwierania dialogów, ponieważ może ujawniać wiele znaczeń i wymiarów świata wewnętrznego. W ten sposób – poprzez niewiedzę – taniec i ruch prowadzą do wiedzy i rozwijają samoświadomość. Ten i inne przykłady zastosowania tańca w badaniach edukacyjnych analizuje Monica Pentassuglia (2017), wyróżniając trzy główne zastosowania tej dziedziny sztuki w nauce: jako soczewka i habitus do obserwacji rzeczywistości, jako metoda badawcza i narzędzie do zbierania danych (tu przykład Snober) oraz jako alternatywna forma reprezentacji danych. Autorka podkreśla, że tym, co nadaje tańcowi szczególny walor, jest jego wszechstronność; w odróżnieniu od innych dziedzin sztuki jest on równocześnie muzyczny, performatywny, wizualny, autobiograficzny i narracyjny.

ABR z praktyką arteterapeutyczną połączyła Olga Hucko-Biernat (2025), przeprowadzając badania jakościowe oparte na sztuce w perspektywie fenomenologiczno-hermeneutycznej. Dążyła do zrozumienia procesu rozwijania samoświadomości młodych rodziców z uwzględnieniem ich doświadczeń osobistych i kulturowych. Uczestnicy badań wzięli udział w arteterapeutycznej pracy autonarracyjnej, czyli „cyklu spotkań opartych na twórczym działaniu i spotkaniu z własną narracją" (Hucko-Biernat 2025: 10). Wiodącą metodą była tu a/r/tografia, pozwalająca przedstawić trzy perspektywy wglądu: badaczki, arteterapeutki i artystki.

W badaniach z zakresu pracy społecznej Izabela Kamińska-Jatczak (2024) zastosowała metodę *photovoice* (Desyllas 2014), w Polsce określaną niekiedy jako fotogłos. Jest ona często wykorzystywana w pracy socjalnej (Molloy 2007) oraz w badaniach procesów edukacyjnych (Smith 2018), w tym wśród uczniów w wieku nastoletnim (Zioło-Pużuk 2022). Procedura *photovoice* i sposób jej wykorzystania po raz pierwszy zostały opisane w latach 90. ubiegłego wieku (Wang i Burris 1997). Wykonywanie przez uczestników badań fotografii pozwala im udokumentować i przekazać innym najważniejsze aspekty doświadczenia własnego lub swojej grupy społecznej oraz nadać im znaczenie. Kamińska-Jatczak (2024) pracowała z rodzicami w sytuacjach wieloproblemowych, zagrożonymi przekazaniem dziecka do pieczy zastępczej. Badaczka wskazuje, że najistotniejsze walory *photovoice* to: wzmacnianie głosu osób defaworyzowanych, przełamywanie uprzedzeń oraz uwrażliwienie na złożoność i niejednoznaczność losów biograficznych, co daje możliwości zmiany kierunku oddziaływania społecznego wobec tej grupy.

O wzrastającej popularności ABR świadczą różnego rodzaju inicjatywy organizacyjne i wydawnicze. W ramach prestiżowego British Educational Research Association (Brytyjskiego Stowarzyszenia Badań Edukacyjnych) działa specjalna grupa Arts Based Educational Research (Oparte na Sztuce Badania Edukacyjne). Skupia ona praktyków ABR, prowadzących badania i komunikujących się za pomocą różnych metod opartych na sztuce. Wśród celów grupy wymieniane są: tworzenie wspierającego środowiska badawczego dla nauczycieli-badaczy w dziedzinie sztuki, zapewnienie forum dla tego rodzaju naukowców, przełamywanie zahamowań badaczy, którzy obawiają się stosowania metod opartych na sztuce, a także promowanie wartości edukacji artystycznej i dostępu do niej.

Wydawnictwo naukowe Springer w 2020 r. zapoczątkowało serię książek „SpringerBriefs in Arts-Based Educational Research". Dotąd pod tym szyldem ukazały się cztery tytuły, w tym *Arts-Based Educational Research Narratives of Academic Identities. Perspectives from Higher Education* („Narracje tożsamości akademickich w badaniach edukacyjnych opartych na sztuce. Perspektywa szkolnictwa wyższego") (Naicker et al. 2024). Książka ta pokazuje, jak ABER może pobudzać rozważania nad tożsamością akademicką w obliczu istotnych dylematów w szkolnictwie wyższym. Zawiera przykłady badań przeprowadzonych głównie przez badaczy południowoafrykańskich na tym kontynencie. Wielu przykładów badań edukacyjnych opartych na sztuce dostarcza także publikacja *Arts-Based Research in Education* (Cahnmann-Taylor, Siegesmund 2008). Wzrastająca popularność ABR przyczyniła się do przygotowania drugiego, rozszerzonego wydania książki 10 lat po wydaniu pierwszym.

Naturalnie, metoda ABR nie jest remedium na wszystkie bolączki metodologii pedagogiki i nie we wszystkich sytuacjach może znaleźć zastosowanie. Nie sprawdzi się między innymi tam, gdzie potrzebne są twarde dane liczbowe, zbierane na dużych grupach. Subiektywizm metody ABR, który jest jej siłą, w niektórych sytuacjach okazuje się słabością i ograniczeniem. Wobec tego jednak, że rozwój nauk społecznych zmierza wyraźnie w kierunku upełnomocnienia badanych oraz skutecznego komunikowania wyników w środowisku społecznym, w wielu sytuacjach metoda ABR wydaje się być przynajmniej godna rozważenia.

Swoistość analizy i interpretacji wyników badań pedagogicznych

W etapie analizy i interpretacji wyników badań pedagogicznych nie dostrzegamy cech swoistych. Wydaje nam się, że korzystamy z zasad i procedur wypracowanych przez inne dyscypliny, choć w analizie i interpretacji wyników badań jakościowych wymagamy – jak chce Danuta Urbaniak-Zając (2019: 471) – twórczego, indywidualnego podejścia, dobrze ugruntowanego w danych, ale i w teorii. Jednak popularnych w ostatnich dziesięcioleciach strategii analityczno-interpretacyjne, jak chociażby interakcyjna, interpretatywna, narracyjna, kontemplatywna, biograficzna, *action research* czy *case study*, nie zapisujemy po stronie dorobku metodologicznego pedago-

gów. Swoiste dla pedagogiki za to jest to, o czym już wspominaliśmy: formułowanie wniosków dla praktyki edukacyjnej na podstawie eksploracji badawczej, a nawet programów i projektów realizacyjnych. Choć możemy się zżymać na tę starą praktykę badań pozytywistycznych (słynne „Diagnoza i program naprawy"), to w naszej opinii czyni nas ona potrzebnymi wśród tysięcy badaczy z innych dyscyplin. I definiuje pedagogikę jako naukę praktyczną.

Zakończenie: w kierunku prawdziwej interdyscyplinarności

Analiza prowadzi nas na koniec do konstatacji, że nie badamy lub rzadko badamy problemy ważne, ogólne, eschatologiczne – problemy *serio*, jak poczucie sensu życia, szczęście, miłość, mądrość itp. Koncentrujemy uwagę badawczą i mnożymy badania dotyczące wycinków życia, łatwo definiowanych operacyjnie i niebudzących sporów naukowych. Wyjście poza bezpieczny obszar może stać się łatwiejsze dzięki badaniom typu ABR, gdyż tutaj już sama procedura „wyciąga" badacza ze strefy komfortu.

Wzrastający poziom skomplikowania współczesnego świata i problemów społecznych popycha badaczy ku badaniom interdyscyplinarnym. Wbrew tym tendencjom pedagogika wciąż podlega rozbiciu na poletka, a nawet coraz dalej idącemu rozczłonkowaniu subdyscyplin, co, jak ubolewa Krzysztof Maliszewski (2016), powoduje, że jest ona dziedziną nauki wyjątkowo słabo radzącą sobie z interdyscyplinarnością. Kreatywność metodologiczna, zachęcająca do wykorzystania metod ABR, może stać się obszarem stymulującym interdyscyplinarność pedagogicznie ugruntowanych procedur badawczych. Interdyscyplinarność rozumiemy tu zarówno jako podejmowanie wybranych zagadnień w szerokim kontekście, jak i stosowanie narzędzi badawczych wypracowanych na gruncie różnych dziedzin nauki – zawsze i tylko wtedy, kiedy jest to uzasadnione rozległością tematu i celami badawczymi.

Jeszcze dalej idącym zjawiskiem jest transdyscyplinarność. Podczas gdy badania interdyscyplinarne angażują przedmiot zainteresowań i metodologię więcej niż jednej dziedziny nauki, badania transdyscyplinarne wymagają wzniesienia się ponad te podziały i dostrzeżenia jedności łączącej różne przejawy ludzkiej aktywności, by lepiej poznać i zrozumieć rzeczywistość: „Transdyscyplinarność stanowi wyższy poziom interdyscyplinarności jako zmiana statusu epistemologicznego poszczególnych nauk" (Maliszewski 2016: 15). W związku z tym badania transdyscyplinarne wymagają innego sposobu projektowania działań badawczych: skoncentrowania się wokół centrum, które stanowi problem badawczy.

I pytanie-problem na koniec: czy musimy mieć swoiste, specyficzne tylko dla pedagogiki strategie, metody i techniki badań oraz analizy i interpretacji wyników badań, żeby zasłużyć sobie na miano badaczy dojrzałych? A pedagogika – na dojrzałą dziedzinę nauki? Czy może dzisiaj w przepełnionym różnymi badaniami świecie nauk społecznych, w świecie nadmiaru i przesytu doniesień naukowych, wystarczy nam twórcze współdziałanie z przedstawicielami innych dyscyplin naukowych

i realizacja autentycznych badań interdyscyplinarnych, tak jak to było w przypadku lustracji społecznej Heleny Radlińskiej w Łodzi czy jest dzisiaj w przypadku badań psycholog twórczości i językoznawczyni Anity Całek (2024), która twórczo godzi badania językowe tekstów poetyckich z analizą biograficzną życia twórców, konstruując jedyną w swoim rodzaju syntezę tych podejść? Czy raczej musimy się wybić na „niepodległość metodologiczną"?

Bibliografia

Bogusławski M. (2020) *Wariacje (post)humanistyczne*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, https://doi.org/10.18778/8142-653-4.

Broom C. (2015) *Empowering Students: Pedagogy That Benefits Educators and Learners*, „Citizenship, Social and Economics Education", nr 14(2), s. 79–86, https://doi.org/10.1177/2047173415597142.

Brożek A. (2007) *Pytania i odpowiedzi. Tło filozoficzne, teoria i zastosowania praktyczne,* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Semper.

Cahnmann-Taylor M., Siegesmund R. (2008) *Arts-based Research in Education. Foundations for Practice*, Nowy Jork, NY, Routledge.

Całek A. (2024) *Mosty zamiast barier. Literaturoznawstwo a psychologia – o relacjach i współzależnościach*, Kraków, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, https://doi.org/10.12797/9788383681009.

Charzyńska E., Wysocka E. (2015) *Kwestionariusz Osobowości i Myślenia Twórczego (KOMT). Podręcznik testu – książka użytkownika (wersje dla uczniów gimnazjum i liceum)*, Katowice, Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym.

Denzin N., Lincoln Y. (red.) (2009) *Metody badań jakościowych*, t. 2, tłum. F. Schmidt, M. Podgórski, M. Skowrońska et al., Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Desyllas M. C. (2014) *Using Photovoice with Sex Workers: The Power of Art, Agency and Resistance*, „Qualitative Social Work", nr 13(4), s. 477–501, https://doi.org/10.1177/1473325013496596.

Glăveanu V. (2023) *Kreatywność. Krótkie wprowadzenie*, tłum. T. Tesznar, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Hucko-Biernat O. (2025) *Autonarracje i skrypty. Zastosowanie arteterapii w kontekście rozwijania rodzicielskiej świadomości wychowania*, praca doktorska napisana pod kierunkiem M. Karkowskiej, Łódź:, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, https://www.bip.uni.lodz.pl/fileadmin/user_upload/O._Hucko-Biernat_-_rozprawa_doktorska.pdf (dostęp: 20.01.2025).

Huss E., Bos E. (2020) *Art in Social Work Practice. Theory and Practice: International Perspectives*, Londyn, Routledge.

Janiszewska A. (2024) *Zjawisko „przymusu tworzenia" artystów a gratyfikacja potrzeb niższego rzędu i samorealizacji w odniesieniu do klasycznej teorii hierarchii potrzeb Abrahama Maslowa*, „Nauki O Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 18(1), s. 224–237, https://doi.org/10.18778/2450-4491.18.17.

Jankowska D. E. (2019) *Trajektorie rozwoju wyobraźni twórczej w dzieciństwie*, Warszawa, Wydawnictwo Liberi Libri.

Kamińska-Jatczak I. (2024) *Praktyka tworzenia opowieści na przykładzie fotogłosu rodziców w sytuacjach wieloproblemowych*, „Przegląd Socjologiczny", nr 73(3), s. 121–148, https://doi.org/10.26485/PS/2024/73.3/6.

Karwowski M. (2009) *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.

Krasoń K. (2011) *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO): podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, Kraków, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne.

Kubinowski D. (2010a) *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Kubinowski D. (2010b) *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych* w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, S. Palka (red.), Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 29–44.

Leavy P. (2018) *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce*, tłum. K. Stanisz, J. Kucharska, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.

Loizou E., Charalambous N. (2017) *Empowerment Pedagogy*, "Journal of Research in Childhood Education", nr 31(3), s. 440–452, https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1314396.

Maliszewski K. (2016) *Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 2(1), s. 15–28.

McNiff S. (2008) *Art-Based Research* w: *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, A. L. Cole, J. G. Knowles (red.), Thousand Oaks, Sage, s. 29–40, https://doi.org/10.4135/9781452226545.n3.

Molloy J. K. (2007) *Photovoice as a Tool for Social Justice Workers*, „Journal of Progessive Human Services", nr 18(2), s. 39–55, https://doi.org/10.1300/J059v18n02_04.

Naicker I., Pillay D., Pithouse-Morgan K., Masinga L., Chisanga T., Hiralaal A. (2024) *Arts-Based Educational Research Narratives of Academic Identities. Perspectives from Higher Education*, Berlin, Springer, https://doi.org/10.1007/978-981-97-6422-8.

Okraj Z. (2019) *Bez szablonu. Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.

Palka S. (2006) *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pentassuglia M. (2017) *"The Art(Ist) Is Present": Arts-Based Research Perspective in Educational Research*, "Cogent Education", nr 4(1), https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1301011.

Rewers E. (2018) *Sztuka podstawą nowej kultury naukowej* w: *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce*, P. Leavy (red.), Warszawa, Narodowe Centrum Kultury, s. 11–22.

Runco M. (2023) *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*, 3rd ed., London, Academic Press.

Sasin M. (2020) *Possible Applications of Arts-Based Research in Creatology Studies*, „Creativity: Theories – Research – Applications", nr 7(1), s. 38–53, https://doi.org/10.2478/ctra-2020-0003.

Sasin M. (2021) *Ekologia akustyczna jako istotny element nowoczesnej pedagogiki muzycznej*, „Ars Inter Culturas", nr 10, s. 119–130.

Sasin M. (2022) *Stosunek do doznań słuchowych człowieka a świadomość ciała i cielesności. Perspektywa ekologii akustycznej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 14(1), s. 58–72, https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.05.

Sasin M., Justyńska M., Majewska-Owczarek A., Modrzejewska-Świgulska M. (2023) *Metoda ABR w badaniu opinii studentów na temat przestrzeni twórczej na uczelni – przedstawienie projektu badawczego*, „Edukacja", nr 2(165), s. 1–19, https://doi.org/10.24131/3724.230209.

Sawyer R. K., Henriksen D. (2024) *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*, New York, Oxford University Press, https://doi.org/10.1093/oso/9780197747537.001.0001.

Schafer R. M. (1992) *A Sound Education. 100 Excercises in Listening and Sound-Making*, Indian River, Ontario, Arkana Editions.

Smith A. P. (2018) *A Systematic Review of Photovoice as a Pedagogical Tool for Young People*, "The Journal of Arts Science and Technology", nr 11(2), s. 14–37, http://www.apsmithimages.com/wp-content/uploads/2020/06/JAST-2018.pdf (dostęp: 27.01.2025).

Snowber C. (2002) *Bodydance: Fleshing Soulful Inquiry Through Improvisation* w: *Dancing the Data*, C. Bagley , & M. B. Cancienne (red.), Nowy Jork, Peter Lang, s. 20–33.

Spennemann D. H. (2023) *ChatGPT and the Generation of Digitally Born "Knowledge": How does a Generative AI Language Model Interpret Cultural Heritage Values?*, "Knowledge", nr 3(3), s. 480–512, https://doi.org/10.3390/knowledge3030032.

Spodaryk M. (2021) *Poza tekst? W stronę badań opartych na sztuce*, „Elementy", nr 1, s. 164–185, https://doi.org/10.52652/e.1.21.10.

Strzelecki A. (2025) *'As of My Last Knowledge Update': How is Content Generated by ChatGPT Infiltrating Scientific Papers Published in Premier Journals?*, "Learned Publishing", nr 38(1), e1650, https://doi.org/10.1002/leap.1650.

Such J., Szcześniak M. (1999) *Filozofia nauki*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Szmidt K. J. (2018) *Kreatywność metodologiczna w badaniach pedagogicznych.* „Przegląd Badań Edukacyjnych", nr 26, s. 139–158, https://doi.org/10.12775/PBE.2018.008.

Szmidt K. J. (2024) *Dylematy pedagogiki twórczości*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, https://doi.org/10.12775/PBE.2018.008.

Szmidt K. J., Płóciennik E. (2020) *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, https://doi.org/10.18778/8220-097-3.

Urbaniak-Zając D. (2019) *Empiryczne badania jakościowe w pedagogice* w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 454–471.

Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B. (2018) *Debiutant czy ekspert. Identyfikacja i samoocena uzdolnień uczniów*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Wallerstein I. (red.) (1999) *Wyzywania wobec nauk społecznych u progu XXI wieku*, przyg. do druku A. Flis, Kraków, Universitas. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych.

Wang C. C., Burris M. A. (1997) *Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment*, „Health Education and Behaviour", nr 24(3), s. 369–387, https://doi.org/10.1177/109019819702400309.

Ziemski S. (1973) *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa, Wiedza Powszechna.

Zioło-Pużuk K. (2022) *PhotoVoice – rozważania nad zastosowaniem metody w pracy online w klasie czwartej szkoły podstawowej. Wyzwania i rozwiązania*, „e-mentor", nr 95(3), s. 13–21, https://doi.org/10.15219/em95.1569.

Źródła internetowe

British Educational Research Association, https://www.bera.ac.uk/ (dostęp: 29.01.2025).

Wydawnictwo Springer, https://www.springer.com/series/13576 (dostęp: 26.01.2025).

O Autorach

Krzysztof J. Szmidt jest pedagogiem, profesorem nauk społecznych i profesorem zwyczajnym UŁ, kierownikiem Katedry Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości. Członek Sekcji Pedagogiki Sztuki Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Autor wielu prac naukowych i metodycznych z zakresu wychowania do kreatywności i edukacji kulturalnej, w tym pierwszego w Polsce podręcznika akademickiego *Pedagogika twórczości* (2007; 2013). Współautor podręczników do lekcji twórczości *Porządek i Przygoda, Żywioły* oraz „kultowego" już projektu kształcenia zintegrowanego „Przygoda z klasą" (WSiP). Autor oryginalnej koncepcji pomocy w tworzeniu – treningu kreatywności (*Eksploracje – Kombinacje – Transformacje*), superwizor treningu twórczości Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, autor innowacyjnych podręczników do treningu kreatywności. Uczestniczką prowadzonego przez niego treningu twórczości była noblistka Olga Tokarczuk. Opiekun naukowy Szkoły Podstawowej „Pracownia" w Łodzi, realizującej model szkoły twórczej. Jego ostatnie książki to: *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności* (Wyd. UŁ, Łódź 2017), *ABC kreatywności. Kontynuacje* (Difin, Warszawa 2019; pierwszy tom, *ABC kreatywności*, ukazał się w 2010 r.), *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie* (współaut. E. Płóciennik, Wyd. UŁ, Łódź 2020). Pomysłodawca i kierownik naukowy serii Wydawnictwa UŁ „Edukacja dla mądrości" oraz propagator pedagogiki pozytywnej.

Krzysztof J. Szmidt is a professor of social sciences at the University of Lodz, head of the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity. Member of the Art Pedagogy Section of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences. Author of many scientific and educational works in the field of creativity and cultural education, including the first academic textbook in Poland, *Pedagogy of Creativity* (2007; 2013). Co-author of textbooks for the lessons of creativity *Order and Adventure*, *Elements* and the "iconic" integrated education project *Adventure with the class* (WSiP). Author of the original concept of help in creating-creativity training (Explorations – Combinations – Transformations), supervisor of creativity training of the Polish Creativity Association, author of innovative textbooks for creativity training. Nobel Prize winner Olga Tokarczuk was a participant in his creative training. The tutor of the Primary School "Pracownia" in Łódź, which implements the model of a creative school. His recent publications include: *Educational conditions for the development of creativity* (Wyd. UŁ, Łódź 2017), *ABC of creativity. Continuations* (Difin, Warsaw 2019; the first volume, *ABC of creativity*, was published in 2010), *Questioning Thinking. Theory and education* (co-author: E. Płóciennik, Wyd. UŁ, Łódź 2020). The creator and scientific director of the "Education for Wisdom" book series (Wyd. UŁ), and a promoter of positive pedagogy.

Magdalena Sasin **–** adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: ekologia akustyczna, edukacja estetyczna i artystyczna, Arts-Based Research, arteterapia. Badania z zakresu ekologii akustycznej, popularyzacji kultury w mediach regionalnych, muzyki współczesnej dla dzieci, popularyzacji sztuki w blogosferze, nowych metod edukacji muzycznej dzieci, działalności instytucji kulturalnych. Doświadczenie pedagogiczne, dziennikarskie, w zakresie promocji w instytucji kultury. Dyplomowany coach (studia podyplomowe „Coaching z elementami psychologii" na Uniwersytecie SWPS).

Magdalena Sasin – assistant professor in the Department of Art Education and Pedagogy of Creativity, Faculty of Educational Sciences, University of Łódź. Scientific interests: aesthetic and art education, acoustic ecology, art therapy, Arts-Based Research. She conducts research on acoustic ecology, popularizing culture in regional media, contemporary music for children, popularizing art in blogosphere, new methods of music education for children, activity of cultural institutions. Pedagogical, journalistic and promotional experience. Certified coach (postgraduate studies "Coaching with elements of psychology" at SWPS University).

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0